

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Mariana de Almeida de Moura

**‘SE FOSSE UM PASSARINHO, TAMBÉM IRIA VOAR’: A ESCOLA E
A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL**

**São Caetano do Sul
2021**

MARIANA DE ALMEIDA DE MOURA

**‘SE FOSSE UM PASSARINHO, TAMBÉM IRIA VOAR’: A ESCOLA E
A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

MOURA, Mariana de Almeida de

‘Se fosse um passarinho, também iria voar’: a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional / Mariana de Almeida de Moura. – São Caetano do Sul: USCS, 2021.

281 p.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Acolhimento institucional. 2. Preconceito. 3. Interseccionalidade. 4. Pedagogia crítica. 5. Prática pedagógica dialógica I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 09/12/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (Orientadora - USCS)

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todas as mulheres que, de algum modo, me “atravessaram” e abriram caminhos, com sua força e coragem, para que aqui agora pudesse estar.

À minha querida companheira Dandie, por sua compreensão e colaboração incansáveis, pelas refeições à beira dos livros, pelas escutas intermináveis, por ter segurado firme minha mão no trilhar deste sonho e por dividir amorosamente a vida comigo.

À minha família, gratidão por todo o apoio e incentivo, em especial minha guerreira mãe Luciana, professora, amiga, por sempre acreditar em mim, acompanhar meus passos, por ter me tornado quem sou e me ensinado a nunca desistir.

À minha professora e orientadora Marta, pela paciente, atenta e cuidadosa parceria na construção desta pesquisa, pelos trajetos que me apresentou e pela forma como me conduziu por eles.

Ao professor Jason e às professoras Elizabete e Sanny, pelo aceite em participar das Bancas examinadoras de qualificação e defesa, pelo carinho com que leram nossas palavras e todas as suas importantes contribuições para esta investigação.

Aos educadores e às educadoras que cordialmente aceitaram participar das entrevistas e foram imensamente generosos(as) em seus relatos.

Aos(às) docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), por dividirem seus conhecimentos e tanto terem me ensinado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), pela escuta e colaboração neste percurso.

À Caetana, Pitanga e Zoé, pelos passeios no parque e os sorrisos que pintaram em meu rosto, mesmo nos momentos mais difíceis.

A todas as pessoas, pequenas e grandes, passarinhos e passarinhas, que já voaram e voarão comigo nas escolas e na vida.

Não basta existir. É preciso saber encher a vida do colorido do bem.

Antonieta de Barros

RESUMO

Em defesa de uma escola pública pertencente ao povo e destinada a todos e todas, a luta por uma educação equitativa é dever dos(as) que dela fazem parte. Nessa perspectiva inclusiva, a presente pesquisa objetivou compreender como vem sendo construído o fazer pedagógico no cotidiano da escola com crianças sob tutela do Estado, segundo a percepção de seus professores e professoras. Para tanto, elaborou-se uma caracterização, fundamentada em documentos legais, de quem são os meninos e as meninas em situação de institucionalização pelo viés interseccional, a fim de, posteriormente, verificar e analisar as percepções das(os) docentes sobre essas crianças e sobre a educação a elas oferecida. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, baseada nos seguintes procedimentos metodológicos: análise dos relatórios e dos levantamentos acerca dos dados nacionais e municipais que caracterizam a institucionalização infantil e sua estruturação, bem como entrevistas semiestruturadas com seis docentes que atuam ou atuaram com crianças em situação de acolhimento institucional na Região do Grande ABC Paulista, identificados(as) e selecionados(as) por meio da técnica “bola de neve” (*snowball*). O referencial teórico dialoga com a epistemologia freiriana, a sociologia da infância e com os estudos sobre interseccionalidade e interculturalidade. Os resultados revelam as escolas ainda como mantenedoras de processos excludentes, balizados por um currículo escolar, muitas vezes, reducionista e engessado, dada a existência de preconceitos e concepções estereotipadas, bem como de uma visão da criança sob tutela pública como sujeito da falta, carente, violento, agressivo e triste. Ademais, observa-se uma precária organização escolar, o que culmina em uma prática pedagógica marcada por angústias relacionadas ao fato de não saber como atender às crianças acolhidas, sem que lhes sejam assegurados protagonismo, diálogo e escuta nas decisões que envolvem suas vidas no chão da escola. Os(as) docentes evidenciam não somente a carência de formações acerca do trato com essas crianças, mas também outros dificultadores nesse processo, tais como: a falha comunicação com os serviços de acolhimento; o caráter homogeneizador da própria escola no que tange ao acolhimento desses(as) meninos e meninas; a ausência de clareza quanto aos históricos de vida que os(as) acompanham e a tensão entre as necessidades de aprendizagem, disciplina e afetividade. Em contrapartida, relataram-se possibilidades e estruturaram-se vivências com vistas a uma pedagogia amorosa, emancipadora e humanizada. Como desdobramento dessa investigação, partindo das necessidades e sugestões dos(as) participantes, elaborou-se uma proposta de formação para estudantes, docentes e gestores(as). O objetivo é permitir-lhes conhecer as especificidades das crianças em situação de acolhimento institucional, dialogando sobre a urgente necessidade de rever os currículos escolares, bem como de escutar e olhar a criança acolhida, uma vez que a escola deve ser um ambiente de possibilidades emancipadoras e de combate a toda tentativa de reducionismo e segregação.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional. Preconceito. Interseccionalidade. Pedagogia Crítica. Prática Pedagógica Dialógica.

ABSTRACT

In defense of a public school that belongs to the people and destined to all, the fight for an equitable education is the duty of those who are part of it. In this inclusive perspective, the present research aimed to understand how the pedagogical work has been built in the daily life of the school with children under State tutelage, according to the perception of its teachers. To this end, a characterization was elaborated, based on legal documents, of who the boys and girls in situations of institutionalization are, through an intersectional perspective, in order to subsequently verify and analyze the perceptions of the teachers about these children and about the education offered to them. This is an exploratory research, with a qualitative approach, based on the following methodological procedures: analysis of reports and surveys about national and municipal data that characterize the institutionalization of children and its structure, as well as semi-structured interviews with six teachers who work or have worked with children in institutional care in the region of Grande ABC Paulista, identified and selected through the snowball technique. The theoretical framework is in dialogue with the Freirian epistemology, the sociology of childhood, and with the studies on intersectionality and interculturality. The results reveal that schools still maintain exclusionary processes, marked by a school curriculum that is often reductionist and castrated, given the existence of prejudices and stereotyped preconceptions, as well as a view of the child under public guardianship as a subject of lack, needy, violent, aggressive, and sad. Furthermore, a precarious school organization is observed, which culminates in a pedagogic practice marked by anguishes related to the fact of not knowing how to take care of the children in care, without assuring them protagonism, dialog, and listening to the decisions that involve their lives on the school ground. The teachers made evident not only the lack of training on how to deal with these children, but also other difficulties in this process, such as: the lack of communication with the reception services; the homogenizing character of the school itself as to the reception of these boys and girls; the absence of clarity as to the life stories that accompany them, and the tension between the needs of learning, discipline, and affection. On the other hand, possibilities were reported and experiences were structured with a view to a loving, emancipating, and humanized pedagogy. As an unfolding of this investigation, based on the needs and suggestions of the participants, a training proposal was elaborated for students, teachers, and managers. The objective is to allow them to get to know the specificities of children in situations of institutional shelter, dialoguing about the urgent need to review school curriculums, as well as to listen and look at the sheltered child, since school must be an environment of emancipating possibilities and of fighting against any attempt at reductionism and segregation.

Keywords: Institutional Foster Care. Prejudice. Intersectionality. Critical Pedagogy. Dialogical Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Região do Grande ABC	70
Figura 2 – Mapa da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP)	165
Figura 3 - Cadeia de Referências (bola de neve)	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Maiores incidências de motivações dos acolhimentos na Região do Grande ABC	87
Gráfico 2 – Faixa etária das(os) acolhidas(os) na Região do Grande ABC	93
Gráfico 3 – Cor da pele (raça/etnia) das(os) acolhidas(os) no Brasil e na Região Sudeste.....	95
Gráfico 4 – Cor da pele (raça/etnia) das(os) acolhidas(os) no Brasil.....	96
Gráfico 5 – Cor da pele (raça/etnia) das(os) acolhidas(os) na Região Sudeste.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos municípios do ABC	71
Tabela 2 – Dados Nacionais gerais acerca da institucionalização	75
Tabela 3 – Dados Nacionais acerca das motivações dos acolhimentos.....	76
Tabela 4 – Dados Nacionais sobre quem são as(os) acolhidas(os)	77
Tabela 5 – Dados gerais das cidades da Região do Grande ABC acerca da institucionalização	80
Tabela 6 – Dados acerca das motivações dos acolhimentos nas cidades da Região do Grande ABC.....	81
Tabela 7 – Quem são as(os) acolhidas(os) nas cidades da Região do Grande ABC	82
Tabela 8 – População em situação de extrema pobreza nos municípios do ABC (%)	88
Tabela 9 – Motivo de acolhimento em nível nacional de acordo com o gênero (%) .	91
Tabela 10 – Homicídio e violência sexual nacionais por gênero (%)	92
Tabela 11– Incidência de pobreza nos municípios do ABC (%)	166
Tabela 12 - Perfil das(os) docentes entrevistadas(os).....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Área formada pela sigla de três cidades industriais da Região Metropolitana de São Paulo: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

D - Diadema

DPSE – Departamento de Proteção Social Especial

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

M – Mauá

OSC – Organização da Sociedade Civil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

RGS – Rio Grande da Serra

RMSP – Região Metropolitana de São Paulo

RP – Ribeirão Pires

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

SA – Santo André

SAI – Serviço de Acolhimento Institucional

SAT - Serviço de Acolhimento Transitório

SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional Para Crianças e Adolescentes

SBC – São Bernardo do Campo

SCAS – Secretaria de Cidadania e Assistência Social

SCS – São Caetano do Sul

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
1 INTRODUÇÃO	31
2 A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UM OLHAR INTERSECCIONAL	44
2.1 O contexto histórico da institucionalização no Brasil	44
2.1.1 A institucionalização brasileira após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	57
2.2 A institucionalização nos municípios da Região do Grande ABC	70
2.3 Quem são as crianças em situação de institucionalização?	83
3 ESCOLA, DOCÊNCIA E A CRIANÇA SOB TUTELA DO ESTADO	101
3.1 As (in)visibilidades intrínsecas à relação escola e criança sob tutela pública	101
3.2 Docência na educação da criança em situação de acolhimento: saberes necessários à prática pedagógica	121
3.3 Uma escola para todas e todos	140
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	158
4.1 As escolhas metodológicas	158
4.1.1 O campo de pesquisa	165
4.1.2 Os sujeitos da pesquisa	167
4.2 O percurso trilhado	171
5 SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DA ESCOLA COM CRIANÇAS SOB A TUTELA DO ESTADO: PERCEPÇÕES DOCENTES	176
5.1 Percepções docentes sobre quem são as crianças em situação de acolhimento institucional	176
5.2 Desafios e possibilidades na prática pedagógica com a criança acolhida	190
5.3 A interação com as crianças e os(as) adultos(as) da escola	204
5.4 Relação entre a escola e o serviço de acolhimento	213
5.5 O papel da formação docente na relação entre educadores(as) e a criança em situação de institucionalização	220

6 A ESCOLA PARA E COM AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DIÁLOGOS FORMATIVOS	238
6.1 Descrição da proposta do produto	240
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
REFERÊNCIAS	254
APÊNDICES	267
ANEXO	273

APRESENTAÇÃO

Começo por contar o orgulho que sinto ao dizer que sou professora, lecionando em escola pública, por vontade e crença. Aluna no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), desafio, neste momento, as reminiscências, a fim de traçar uma linha temporal, que me permitiu “chegar até aqui”.

A criação solo que recebi de minha mãe professora se deu no chão da escola pública, pois eu a acompanhava em suas salas de aula no contraturno de meus estudos. Sentindo cheiro de álcool, volteando o mimeógrafo, pensava que estudaria para seguir a mesma profissão. Tencionava olhar as crianças, escutar todas elas, sem que me escapasse nenhuma. Essa vontade nasceu das experiências escolares que tive ao longo da vida. Para além das negações que me alcançaram em alguns instantes, em razão dos preconceitos estruturais reproduzidos no ambiente escolar, foi também na escola que encontrei, em numerosos e diversos momentos, o apoio e o acolhimento de que necessitava, junto a professoras que me notaram e que carrego em minhas lembranças com muita afeição e gratidão.

Prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e alcancei a pontuação necessária para ingressar na Faculdade Federal. Era um sonho, mas ainda impossível, pois precisaria abandonar o trabalho e, naquele momento, morando sozinha já há alguns anos, isso humanamente inviável. Decidi adiar meu ingresso na universidade, mas sem, em momento nenhum, abjurar de tal intento.

Almejava o funcionalismo público, a conselho de minha mãe. Essa conquista se materializou em um cargo que, por ser intrínseco ao ambiente escolar, não poderia ser mais esperado. No dia 12 de setembro de 2013, assinei minha posse na Prefeitura de Santo André, para exercer um cargo de nível médio, como Agente de Inclusão Escolar (AIE). Nessa função, convivia com as mais diversas realidades em sala de aula, participativa nas questões de âmbito pedagógico e acompanhava crianças com deficiências e transtornos, dentro do ambiente regular da escola municipal.

Vi-me adulta, parte integrante da escola, porém com atribuições limitadas pelas exigências do cargo que ocupava, uma vez que queria fazer mais. Minha vontade de compartilhar o que tinha com aquelas crianças e receber delas o que também tinham a oferecer só crescia. Avistei na escola um ambiente de florescimento, mesmo que ainda mantivesse inúmeras situações de opressão. Descobri também o pedido de

ajuda nos rostos dos(as) meninos e meninas que, quando diferentes da maioria e/ou não praticantes daquilo que o senso comum julga como padrão aceitável de comportamento e existência, se veem imersos(as) nos abandonos, por vezes consentidos pela escola. Sentia a necessidade de contribuir, de modo a minimizar as marcas que as práticas pedagógicas excludentes podem gerar em uma pessoa. Via e vejo possibilidades de melhorar o fazer docente e, por consequência, a qualidade do tempo vivido pelos(as) educandos(as) dentro da instituição escolar. Mãe (2012, p. 172), um autor que leio com carinho e admiração, pondera:

Deve nutrir-se carinho por um sofrimento sobre o qual se soube construir a felicidade [...] apenas isso. Nunca cultivar a dor, mas lembrá-la com respeito, por ter sido indutora de uma melhoria, por melhorar quem se é. Se assim for, não é necessário voltar atrás. A aprendizagem estará feita e o caminho livre para que a dor não se repita.

Em concordância com o autor, reflito que, ao experiencarmos situações de segregação e negação de direitos básicos, especialmente com relação às limitações de acesso a uma educação que respeite e considere as especificidades dos sujeitos e a sua diversidade, podemos nos deparar com a busca incansável pela quebra do processo de iteração de vivências semelhantes. O senso de empatia tende a propiciar que a dor não se repita seja em si ou no(a) outro(a). Insisto, portanto, em acreditar na construção de uma escola possível e acolhedora, que abarque os(as) estudantes como um todo, olhando com cuidado suas singularidades e valorizando suas diferenças, contra qualquer forma de preconceito, exclusão e desigualdade.

Depois de ter alcançado a estabilidade no emprego, pareceu-me viável retomar os estudos na área da educação e arquivar os cursos técnicos feitos ao longo dos anos, na tentativa de uma formação continuada. Em setembro de 2015, recebi, com grande alegria, o diploma de pedagoga, formada pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Entre 2015 e 2016, concluí na Faculdade XV de Agosto, duas pós-graduações em Arte na Educação e Alfabetização e Letramento. No ano de 2019, formei-me na pós-graduação em Gestão Escolar, pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), onde também fiz a segunda graduação em História. Com relação à vida profissional, em 2017, ingressei na Prefeitura de Ribeirão Pires, como docente. No ano seguinte, regressei à Prefeitura de Santo André, como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Acompanhada por um desejo latente de mudar o mundo pelas vias da educação, e ainda sem acreditar que me aproximei do tão sonhado mestrado, um objetivo que me parecia adormecido, intrincado, em absoluto, distante e inalcançável, apresento esta pesquisa, pois, da necessidade, surge a busca do utópico, do improvável desejado e, diante disso, nunca me serviu a vestimenta de conformidade ou aceitação inquestionáveis.

1 INTRODUÇÃO

Como professora e defensora da escola pública, compreendo¹ a função da palavra pública no sentido da ratificação de uma escola pertencente ao povo, a serviço de todos e todas. Isso posto, parto do pressuposto de que a luta por uma educação equitativa é um dever inerente às pessoas que com ela se relacionam. No contexto escolar em que estou inserida como docente, através das inúmeras discussões coletivas sobre multiculturalismo, inclusão, diversidade, entre outras questões que permeiam reflexões sobre o fazer pedagógico no trabalho com crianças, pude vislumbrar que, por meio da formação de educadores e educadoras, bem como do fomento de diálogos acerca de determinados assuntos, ocorreriam, gradativamente, importantes mudanças. Além disso, haveria uma diminuição do medo diante de questões até então desconhecidas e veladas.

A fim de promover um diálogo sobre a educação nos moldes inclusivos, com vistas a desconstruir as concepções normativas atreladas às crianças e a caracterizá-las como seres criativos e participativos, parto do conceito de infância apresentado por Sarmiento e Tomás (2020, p. 17):

[...] categoria social do tipo geracional, universal e permanente, ainda que marcada pela desigualdade social e pela diversidade, através da interseção com outras categorias sociais, designadamente classe, gênero, etnia, escolaridade, espaço geográfico, credo religioso, orientação sexual.

Considerando os diferentes espaços formativos dos quais participei, reconheço que as discussões envolvendo procedimentos pedagógicos inclusivos não foram capazes de diminuir minhas angústias relacionadas à inclusão escolar dos sujeitos que não são citados, mesmo diante do assunto em voga: inclusão escolar. Na busca aparentemente inerme pela singularização da infância, neutralizam-se as desigualdades sociais, as questões de gênero e étnico-raciais, as formações familiares e rotinas vivenciadas, e isso influencia diretamente a qualidade de permanência escolar destas crianças. Tal inquietação pareceu-me ainda mais latente ao olhar as crianças de nossas turmas que estão sob tutela do Estado.

Por institucionalização, entendemos a medida de proteção provisória e excepcional estabelecida no ECA (BRASIL, 1990) que prevê afastamento familiar e acolhimento em entidades institucionais, nos casos em que são ameaçados ou

¹ Nesta pesquisa, quando a referência diz respeito à minha própria experiência como docente, utilizo a 1ª pessoa do singular.

violados os direitos das crianças e adolescentes previstos no mesmo Estatuto, que reconhece o seu direito à proteção integral. Essa medida é aplicada transitoriamente e visa à reintegração familiar ou à colocação em família substituta (BRASIL, 2009a). Cabe ressaltar que, sobre os serviços de acolhimento que acompanham a criança que se encontra sob tutela do Estado, o termo abrigo atualmente foi substituído pelo termo acolhimento institucional (BRASIL, 2009b).

Observando com maior clareza a situação desumanizante que, em algum momento, cercou e ainda cerca esses meninos e meninas acolhidos(as), um sentimento de rebeldia diante das injustiças me fez ter a convicção de que a mudança, apesar de difícil, é possível (FREIRE, 2019d). Era justamente sobre a parcela social que fica à margem, até mesmo nas discussões sobre educação inclusiva, que almejava encontrar respostas e possibilidades. Sobre isso, Arroyo (2014, p. 123) assim se pronuncia:

Essa velha história da negação do direito [...] ao conhecimento, à justiça e à igualdade, à vida sempre tenta justificar-se nas representações sociais inferiorizantes que a partir da colonização pesam sobre os setores populares, os coletivos diferentes. Manter essas representações continua sendo uma condição para justificar a manutenção das desigualdades sociais, étnicas, raciais, do campo, regionais.

Compreendemos, portanto, que é preciso um movimento intenso de representação dos diferentes, dos “outros sujeitos”, no chão da escola, a fim de estabelecer uma possibilidade de luta contra as formas de controle vigentes. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 123) faz uma crítica à forma como são vistos socialmente esses outros sujeitos que: “[...] carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores. Nasceram desiguais, inferiores, sub-humanos. Uma condição de origem”.

Aquilo que o autor considera “condição de origem” nos remete justamente às relações de dominação, muitas vezes perpetuadas nas estruturas do sistema educacional brasileiro, em consequência das diferenças historicamente postas como justificativas para subordinação dos atores sociais que dela fazem parte, uma vez que “[...] ao longo da história há uma estreita relação entre as formas negativas de pensar o povo e a legitimação das estruturas e dos padrões de poder [...] e da negação da escola” (ARROYO, 2014, p. 123).

A negação aqui pode se dar não pela literal impossibilidade de estar no ambiente escolar, mas sim de sentir-se parte dele, dadas as (in)visibilidades. Estar na escola, por si só, não assegura aprendizagens e vivências humanizadoras. Nessa

perspectiva, uma parcela dos atores especialmente me saltava aos olhos. Em todas as turmas nas quais atuei como professora, pude conviver com, ao menos, uma criança em situação de acolhimento institucional. Rizzini (2004, p. 8), ao se referir a essa parcela social, afirma tratar-se de “[...] crianças e adolescentes que, ao longo da história, sempre pareceram estar fora de lugar”.

Com essas crianças, vivi momentos nos quais as bases teóricas, legais e pedagógicas não foram suficientes para efetivar uma prática equitativa e humanizadora. Foi preciso envolver-me além do costumeiro, olhá-las com atenção, para que, por meio do vínculo e da troca mútua, construíssemos, juntas e juntos, situações em que as carências, em todos os âmbitos, fossem amainadas. A ordem social injusta seria, portanto, a fonte constante e causadora da escola que se apresenta como defensora das minorias, mas que, muitas vezes, opera justamente testemunhando e até mesmo reforçando a opressão (FREIRE, 2019d). Segundo Arroyo (2014, p. 38):

O padrão de saber, de pensar os outros e de pensar-se a Nós está atrelado ao padrão de poder, de dominação/subordinação dos outros povos, raças, classes na especificidade da nossa história a partir da empreitada catequética até a empreitada da educação pública popular.

Pensar a situação da criança em situação de institucionalização é reconhecê-la como uma das mais oprimidas entre os(as) oprimidos(as). A marginalização e a carência de diálogos sobre esse tema comprovam o processo de segregação ao qual estamos subjugados(as). Diante disso, é preciso reconhecer que somos cômputo das vivências que nos são propiciadas, ao lado das intersecções entre as formas de diferença, dominação e opressão que nos acompanham na perspectiva dos sistemas excludentes e que “as violações de direitos podem contribuir para que crianças e adolescentes se tornem invisíveis para os governos e para a sociedade de um modo geral” (COUTO; RIZZINI, 2021, p. 2).

Quanto maiores as injustiças sociais, mais invisibilizados são os sujeitos pela sociedade como um todo, sobretudo pelo Estado, ao ocultar dados que possam apontar falhas estruturais e ausência ou deficiência de políticas públicas. A própria legislação, por vezes, inviabiliza sua aplicabilidade, quando desconsidera as especificidades de cada sujeito, sem a percepção de que “[...] é preciso mitigar os efeitos de séculos de culpabilização e criminalização das famílias pobres” (COUTO; RIZZINI, 2021, p. 11).

Reconhecidas as desigualdades, a fim de prevenir estigmatizações, ao compreender a criança como parte integrante e atuante da sociedade, passamos a observar o quanto os marcadores de opressão que lhes são impostos sancionam e favorecem as dificuldades apresentadas na escola. Entretanto, o que pode ser observado dentro e fora do ambiente escolar é a busca constante pela apartação e segregação dos(as) considerados(as) diferentes, tal qual uma restringência e certa desimportância com relação as categorias identitárias, como ressalta Crenshaw (1993, p. 1242, tradução nossa):

A inclusão da política de identidade, no entanto, tem estado em tensão com as concepções dominantes de justiça social. Raça, gênero e outras categorias de identidade são tratados com maior frequência no discurso liberal dominante como vestígios de preconceito ou dominação—isto é, como estruturas intrinsecamente negativas nas quais o poder social trabalha para excluir ou marginalizar aqueles que são diferentes.

Pensar a política de identidades no ambiente escolar é lutar contra a marginalização dos sujeitos considerados diferentes, diante do que está posto como normal e aceitável aos papéis sociais individuais e coletivos. Para Faria e Santiago (2021, p. 5),

[...] é indispensável à análise das hierarquias produzidas e reproduzidas nas diferentes esferas da vida social, inclusive quando pensamos as culturas infantis, pois as relações construídas refletem problemas oriundos da inter-relação de diferentes categorias; as crianças, desde que nascem, estão inseridas na sociedade.

Nesse sentido, lançar mão de um olhar no viés interseccional para compreender quem são as crianças em situação de acolhimento institucional permite uma análise mais completa, pois abrange as sobreposições de opressões a que estão expostas por fatores étnico-raciais, de gênero, classe social, idade, entre diversos outros marcadores observáveis. Sobre a subordinação de cunho interseccional, Crenshaw (1993, p. 1249, tradução nossa) assevera que ela “[...] não precisa ser produzida intencionalmente; na verdade, é frequentemente a consequência da imposição de um fardo que interage com vulnerabilidades preexistentes para criar mais uma dimensão de destituição de poder”.

Pensando a escola também como ambiente de disputas envolvendo o poder, no qual há possibilidade constante de combate ou intensificação das opressões impostas às nossas crianças, tratamos da interseccionalidade sem a pretensão de discutir, de forma ampla, os motivos pelos quais os marcadores de opressão estão postos, mas sim a existência desses marcadores, bem como os efeitos e

vulnerabilidades ratificados pela ausência de reconhecimento dessas crianças nos modelos apresentados, tal como a falta de algo que as individualize e as faça sentir pertencidas ao currículo escolar. “Os marcadores, como classe, raça e idade, também influenciam diretamente as vivências e os modos pelos quais os sujeitos estabelecem sua relação na sociedade, tornando fundamental pensarmos o contexto social de um modo interseccional” (FARIA; SANTIAGO, 2021, p. 6).

Diante disso, faz-se necessária uma busca incansável para que esses sujeitos se reconheçam dentro do ambiente escolar, dando ênfase ao seu pertencimento. Entendemos esse movimento de pertença como forma de resistência às tentativas de coibir o direito assegurado de conhecer e, portanto, aprender. Em concordância com Freire (2003, p. 47),

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer.

Diante desse “(re)conhecimento” pontuado pelo educador, não mais me contive em discutir o assunto somente com meus pares. É preciso pesquisar, compreender e embasar discussões, a fim de chegar a mais agentes de transformação. Sobre isso, Freire (2020a, p.34) faz uma importante observação: “[...] quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar”.

Ao pensar nas motivações atreladas ao ato de avaliação do fazer docente, somos provocados(as) a questionar a ligação entre a avaliação profissional e a credibilidade associada ao ato de formar, dado seu caráter, muitas vezes, equivocado. A avaliação de caráter punitivo pode desestimular a busca por formações na área da educação, bem como justificar as frequentes falas dos educadores e educadoras quanto à ineficiência desses momentos, pois é justamente na avaliação da prática que ficam evidenciadas as lacunas de formação.

Pensando nessas questões que envolvem a docência e que interferem diretamente na educação oferecida a esses (as) meninos e meninas, questionamos: a escola está comprometida com a constante busca pela educação com boa qualidade em todos os níveis na vida dessas crianças, ou a formação integral desses sujeitos está sendo preterida diante de um cenário impregnado de preconceitos?

Nessa perspectiva, a presente pesquisa parte da seguinte pergunta orientadora: como professoras e professores de escolas municipais na Região do Grande ABC Paulista vêm desenvolvendo seu trabalho com as crianças em situação de acolhimento institucional? O objetivo geral do trabalho é compreender como vem sendo construído o fazer pedagógico no cotidiano da escola com crianças sob tutela do Estado, segundo a percepção dos(as) docentes. Quanto aos objetivos específicos, procuramos caracterizar, a partir dos documentos legais, quem são os(as) meninos e meninas em situação de acolhimento institucional, pelo viés interseccional. De acordo com Demartini (2009, p. 08), “[...] é preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização”. Pensando nessas especificidades e na sua direta relação com o processo escolar, buscamos verificar e analisar as percepções dos(as) docentes sobre quem são esses(as) meninos(as) e a educação que lhes é oferecida. Ademais, tencionamos identificar, nos relatos dos educadores, o trabalho pedagógico realizado com essas crianças e analisá-lo.

Por meio deste estudo, pretendemos contribuir com a construção da escola pensada para que sejam considerados os contextos em que vivem nossas crianças, em especial as das classes populares no cotidiano pedagógico, tal como, respeitada a importância das vivências escolares nas experiências humanas, uma vez que como ratificam Peloso e Paula (2020, p. 129) “[...] podemos considerar que a infância faz parte do processo de humanização, momento (tanto quanto as outras fases geracionais) de aprender a reconhecer-se e a construir-se permanentemente”. Sobre a seriedade da prática educativa e a responsabilidade que nos acompanham nessa caminhada, Freire (2020a, p. 149) pondera:

A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Assim como o autor, compreendemos que o nosso “chão da escola” e os fazeres humanizadores que ali surgirem constituem-se em ações importantes para uma mudança social realmente crível. Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 15) discorre: “[...] em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente,

contribuem para a produção das sociedades adultas”. Considerando esses meninos e meninas construtores(as) de uma sociedade mais justa, acreditamos que, na escuta e no diálogo entre docentes e crianças, o mundo melhor se vê sendo gestado, por intermédio da escola e com ela, e é justamente esse o nascimento no qual acreditamos.

Em detrimento do fatalismo social diante da desigualdade, acreditamos na luta por mudanças como importante ferramenta educacional por meio da vivência de “outras pedagogias”, da inquietação, da luta junto aos(às) oprimidos(as), do diálogo, da simpatia, do esperar e do amor. Acerca da ação educativo-crítica, da pedagogia amorosa e da formação não como mera repetição do que já foi dito e visto, mas como fomentadora de reflexões e mudanças, Freire (2019c, p. 15) elucida:

No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem que ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vêm emergindo no desenvolvimento de minha reflexão. É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e porque não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

O autor defende uma pedagogia amorosa, com a qual concordamos, sem desconsiderar a importância da formação científica do(a) educador(a) e defendendo que ele(a) seja um formador(a) em si, e não um(a) treinador(a), transferidor(a). Ao referir-se à docência, Freire (2019c, p. 139) aponta: “[...] é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua”. Ademais, complementa:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação (FREIRE, 2019c, p. 139).

Destarte, pretendemos dialogar com os(as) professores(as) pensando em equidade no ambiente escolar, fomentada por uma ação pedagógica amorosa, reflexiva e problematizadora, a fim de evitarmos que o olhar esteja direcionado somente para deficiências estruturais, funções psicológicas, fisiológicas ou anatômicas geradoras de incapacidade ao desempenho de atividades, no sentido do padrão normativo esperado e imposto socialmente, em uma postura reducionista. Em outras palavras, propomos que se olhe para as crianças como seres acompanhados de vivências que as humanizam ou desumanizam, com a percepção de que sua construção como sujeitos tem ligação direta com aquilo que é partilhado entre os seres participantes da vida escolar e com aquilo que se espera alcançar dentro do ambiente educacional. Sobre esse fazer docente, Arroyo (2000, p. 231) pondera:

Aprender as artes de lidar com pessoas, de acompanhar seus processos complexos de formação, de produção e apreensão de saberes e valores, exige artes muito especiais. Exige inventar e reinventar práticas, atividades, intervenções. Esse é seu ofício. Seu saber e suas destrezas. É sobre elas que deveriam saber mais, muito mais. Partindo das práticas cotidianas repensar o currículo escolar.

O autor não defende que o currículo seja pensado com vistas à transformação da prática; inversamente, ele sugere a escuta de professoras e professores, por meio do pensar sobre e na prática, a fim de contribuir com a construção de um currículo capaz de assegurar a educação de forma integral. Sobre esse processo inverso, no qual também acreditamos, Arroyo (2000, p. 230) ressalta que “[...] quando os mestres relatam suas lembranças, estas são um tecido de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde se refletem como um espelho. Onde reconstroem sua identidade”.

Nesse mesmo pensamento, acreditamos na formação entre professoras e professores, bem como nas discussões que, quando compartilhadas, diminuem os resquícios de caráter punitivo, como forma de organização coletiva e de evolução conjunta e individual. Enxergando-se nas vivências do outro, nas dificuldades enfrentadas pelos demais profissionais, os docentes distanciam-se da solidão pedagógica e permitem-se reconhecer seus erros e acertos. Escutando práticas, possibilidades, inovações, os professores tendem a reinventar-se, repensar-se. A escola dialogada permite constante atualização, mesmo diante das objeções postas.

No presente estudo, partimos da hipótese de que professores e professoras que atuam ou já atuaram com meninas e meninos em situação de acolhimento

institucional, diante do desconhecimento da escola sobre as especificidades dessa relação, encontram desafios, em sua prática pedagógica, para dar protagonismo a essas crianças, com vistas a diminuir os danos causados pelos marcadores sociais de opressão que as acompanham.

Esta pesquisa dialoga com pensadores(as), pesquisadores(as) e documentos oficiais que tratam da temática investigada, dando suporte aos assuntos abordados e aos seus desdobramentos.

Sobre os estudos da Sociologia da infância, contamos com as produções de Ana Lúcia Goulart de Faria e Manuel Jacinto Sarmiento. Suas teorias se aproximam e se complementam, no sentido de promover grandes debates e possibilitar estudos referenciais sobre o tema. Por essa razão, contribuem consideravelmente para refletirmos sobre o papel da escola na vida das crianças em situação de institucionalização, de modo que reconheçamos a cidadania da infância. Em outras palavras, esses meninos e meninas não se encontram em vias de se tornar cidadãos e cidadãs, mas já o são, em pleno direito.

Em virtude de discutirmos, neste trabalho, as práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural, com foco em um currículo que não perpetue rotinas excludentes, valemo-nos de Paulo Freire a fim de pensarmos a criança como sujeito político e de direitos. Ademais, dos conceitos desse autor extraímos o olhar cuidadoso e amoroso necessário ao fazer docente e à práxis pedagógica.

Com Boaventura de Sousa Santos, buscamos diálogo acerca das sociologias das ausências e emergências, heterogeneidade e também com Miguel González Arroyo e Vera Maria Ferrão Candau. Dessa forma, procuramos atrelar os conceitos fundamentados por Santos e Freire às disputas que envolvem currículo e aos processos formativos dos(as) profissionais da educação, sem perder de vista a discussão central desta pesquisa, que envolve os marcadores de opressão que acompanham as crianças sob tutela do Estado e o papel da escola pública na vida desses meninos e meninas.

A fim de refletir sobre quem são os(as) estudantes em situação de acolhimento institucional, com vistas a considerar suas vivências nos processos educacionais, pautamo-nos as pesquisas sobre a teoria interseccional introduzida e desenvolvida por Kimberle Crenshaw. Desse modo, a estudiosa Carla Akotirene contribui para a reflexão acerca das questões étnico-raciais, de gênero e classe social que envolvem o reconhecimento e a construção do sentimento de pertença das crianças brasileiras.

Pensando na história da institucionalização de crianças em nosso país, Irene Rizzini e Maria Luiza Marcílio produziram um vasto campo de estudos a respeito das crianças pobres do Brasil. As vivências das autoras, especialmente no campo dos serviços de acolhimento, nos possibilitam olhar o passado a fim de compreendermos o presente, bem como a constituição desse processo histórico.

Acerca dos procedimentos metodológicos, os estudos de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Antonio Carlos Gil oferecem subsídios no que tange à pesquisa qualitativa de caráter exploratório, tal como ao uso da entrevista como técnica de coleta de dados. Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison e Leo Aria Goodman serviram de referência para a compreensão e utilização da técnica “bola de neve” (*snowball*), que norteou a identificação e o recrutamento dos participantes da pesquisa por meio de cadeias de referência. A análise de conteúdo utilizada como técnica para compreensão dos dados provenientes das entrevistas foi balizada na teoria desenvolvida por Laurence Bardin.

O levantamento bibliográfico nos auxiliou a reconhecer o que já foi investigado sobre esse campo de estudo e, com base nesse reconhecimento, foi possível identificar as lacunas ainda existentes que merecem nosso olhar e, conseqüentemente, novas pesquisas. Detalhamos melhor os procedimentos adotados nessa investigação na seção 4, referente ao percurso metodológico, que pode ser sintetizado da seguinte maneira: levantamento de dissertações, teses, artigos e materiais científicos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na base de dados da Scielo, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Portal de Periódicos da CAPES. Os trabalhos que contribuíram para a presente pesquisa foram selecionados dentro do período de 2014 a 2020 (últimos seis anos).

Dentre as produções que se apresentam como embasamento para esta pesquisa, destacam-se Tavares (2014) e Pinto (2016), por tratarem de assuntos relacionados à criança sob tutela do Estado, considerando as suas vivências escolares. Tal como esses estudos, trabalhos anteriores que tratam da institucionalização brasileira apontam lacunas no que concerne à atualização do acervo de pesquisas envolvendo as crianças sob tutela do Estado, com foco no ambiente escolar. Nos dizeres de Tavares (2014, p. 31), “[...] as pesquisas em relação à temática ‘institucionalização da criança’, predominantemente, são realizadas no campo da saúde, sobretudo no campo da Psicologia”.

Nesse percurso, seguimos escutando as professoras e professores que compõem este estudo, na busca conjunta por uma educação básica de boa qualidade, com respeito à pluralidade que a forma. Sobre isso, Tavares (2014, p. 20) ressalta que “[...] trabalhos envolvendo os efeitos da escolarização na constituição subjetiva das crianças, no campo da Educação, são poucos”. Segundo a autora:

Ao longo do percurso efetivado na revisão de literatura, ficou evidente a necessidade de continuidade e persistência nos estudos em relação à criança sob a tutela do Estado [...]. As reflexões que se pretendem fazer [...] representam um desafio, uma vez que, no Brasil, pesquisas envolvendo esta temática no campo da Educação são escassas. (TAVARES, 2014, p. 33).

Persistimos, enquanto escola, na busca por qualificar a permanência desses(as) meninos e meninas nas rotinas pedagógicas. Pinto (2016), ao realizar uma pesquisa sobre a temática, especificamente sobre a perspectiva dos(as) docentes, sinaliza, em seus resultados, que as crianças em situação de institucionalização:

[...] passam pelas escolas sem permanecer, sem finalizar os processos educativos. Tais processos são interrompidos constantemente por diversos motivos como mudança de equipamento, tentativa de reconciliação com a família de origem, negligência por questões burocráticas, ou seja, as relações estabelecidas na escola com a criança acolhida parecem frágeis, devido às adversidades a que esse público se encontra submetido (p. 106).

A autora informa que o rendimento escolar se torna prejudicado diante das fragilidades na relação escola/criança acolhida, em razão a dos rompimentos referenciais familiares, da falta de algo que as individualize ou das necessidades subjetivas específicas. Desse modo, podemos deduzir que o ambiente escolar é fonte de possibilidades, fomentando reflexões que humanizam ou desumanizam o discurso reverberado na prática (PINTO, 2016).

A denúncia dessa relação fragilizada entre as crianças em situação de institucionalização e a escola nos leva a buscar diálogos sobre causas e possibilidades, verificando, inclusive, se esse perfil pode se repetir em outros contextos, com outros sujeitos. Nas considerações finais de seu trabalho, a pesquisadora salienta:

Mesmo findo o trabalho investigativo, alguns questionamentos permanecem nos inquietando como, por exemplo: a responsabilidade com a formação da criança em situação de acolhimento institucional é de quem, é da casa de acolhimento ou da escola? Quem ensina à criança acolhida valores éticos e morais, a escola ou a casa de acolhimento? Quem confere à criança acolhida individualidade nos sentimentos e emoções? Quem vibra com a criança acolhida por seus sucessos e lamenta junto com ela por suas derrotas? Será que nossa sociedade acadêmica já tem espaço para formar um profissional que “olha com olhos de ver”? Utopia ou não, sempre é bom acreditar que a academia ainda é o espaço que pode humanizar o discurso que refletirá na prática (PINTO, 2016, p. 107).

Partindo das mesmas inquietações e dos apontamentos acerca da escassez de trabalhos relacionados à temática na área da educação, entendemos a necessidade de pesquisas capazes de promover diálogos que venham a contribuir para a construção de uma escola que, em suas rotinas, acolha, escute e considere os(as) que dela participam. Esse foi o intuito deste trabalho, organizado em sete seções. A primeira é a presente introdução, na qual se apresentam a contextualização e delineamento desta pesquisa: pergunta, objetivos, metodologia, referencial teórico e sua relevância para a educação.

A segunda seção, intitulada “A criança em situação de acolhimento institucional: um olhar interseccional”, é constituída por quatro subseções, quais sejam: “O contexto histórico da institucionalização no Brasil”, que traz uma síntese do contexto histórico da institucionalização brasileira, de modo a fundamentar as discussões relacionadas ao tema; “A institucionalização brasileira após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA”, que reconhece o Estatuto como um marco histórico relacionado aos direitos das crianças, em especial das que estão sob tutela do Estado, destacando sua promulgação e ponderando sobre as conquistas alcançadas e, após mais de trinta anos, sobre os desafios que persistem na efetivação da lei; “A institucionalização nos municípios da Região do Grande ABC”, que caracteriza os municípios, de acordo com os dados existentes sobre os serviços de acolhimento e sua funcionalidade e também sobre os(as) acolhidos(as) e as questões correlacionadas; “Quem são as crianças em situação de institucionalização?”, que pontua as especificidades que envolvem as crianças, partindo das reflexões fomentadas pela interseccionalidade e tomando, como base, os dados nacionais, sem a pretensão de criar padrões existenciais para os meninos e meninas acolhidos(as).

A terceira seção, “Escola, docência e a criança sob tutela do Estado”, é composta das seguintes subseções: “As (in)visibilidades intrínsecas à relação escola e criança sob tutela pública”, que discute as visões, por vezes, preconceituosas e reducionistas dos(as) profissionais da educação com relação à criança em situação de institucionalização, tal como as invisibilidades que os(as) acompanham no ambiente escolar; “Docência na educação da criança em situação de acolhimento: saberes necessários à prática pedagógica”, em que se propõe um diálogo sobre o papel dos(as) professores e professoras na vida dessas crianças e os saberes que amparam esta função; “Uma escola para todas e todos”, que consiste em uma defesa

da escola pública de boa qualidade para todas e todos, construída dialógica e coletivamente, com vistas a alcançar a educação integral e emancipadora na qual acreditamos.

A quarta seção, “O percurso metodológico”, detalha: “As escolhas metodológicas”, em que se justifica a escolha por uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, por meio da técnica *snowball* ou “bola de neve”; “O campo de pesquisa”, em que se explicita a delimitação geográfica escolhida (Região do Grande ABC Paulista); “Os sujeitos da pesquisa”, que dá informações acerca da escolha dos sujeitos via cadeias de referência e dos critérios para tal; “O percurso trilhado”, em que se apresentam a estruturação e descrição dos meios utilizados para que as opções metodológicas abarcassem os objetivos determinados.

A quinta seção, “Saberes e fazeres pedagógicos no cotidiano da escola com crianças sob a tutela do Estado: percepções docentes”, está organizada em subseções a partir das seguintes categorias de análise: “Percepções docentes sobre quem são as crianças em situação de acolhimento institucional”; “Desafios e possibilidades na prática pedagógica com a criança acolhida”; “A interação com as crianças e os(as) adultos(as) da escola”; “Relação entre a escola e o serviço de acolhimento”; e “O papel da formação docente na relação entre educadores(as) e a criança em situação de institucionalização”. Essas categorias, oriundas das entrevistas realizadas com os(as) docentes, foram analisadas à luz do referencial teórico que embasa esta investigação, relevando, através dos relatos dos(as) professores e professoras, seus diferentes olhares, percepções, suas histórias, as dificuldades e as possibilidades na educação da criança sob tutela pública.

A sexta seção, cujo título é “A escola para e com as crianças em situação de acolhimento institucional: diálogos formativos”. Nela, apresentamos o produto educacional resultado desta pesquisa: uma proposta de formação docente, que visa a contribuir com a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e emancipadoras, com base nas contribuições e sugestões dos(as) entrevistados(as), que afirmaram unanimemente a necessidade dessa formação, dada a ausência de diálogos acerca das crianças sob tutela do Estado no chão da escola.

Por fim, a última seção consiste nas “Considerações finais”, que revelam a análise das percepções docentes sobre as crianças sob tutela do Estado e a educação oferecida a elas. Ademais, examinamos os desafios e possibilidades no trabalho pedagógico realizado com esses(as) meninos e meninas.

A estruturação da pesquisa visa a propiciar um espaço de diálogo sobre a relação entre a escola e as crianças que estão sob tutela do Estado, contribuindo para o repensar das práticas pedagógicas com foco na educação oferecida a esses(as) estudantes. Voltando ao ponto de partida, é justamente a intencionalidade dos atos, pensada e discutida, que torna o fazer docente uma ferramenta contra o sistema opressor vigente. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível, considerar que “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2018, p. 342).

Concordamos com o autor quanto à necessidade de valorização das diferenças e de luta permanente contra toda e qualquer desigualdade. Que possamos, acreditando na dialogicidade da educação e em seu caráter emancipador, fomentar debates que contribuam para a desconstrução dos preconceitos arraigados e assegurar às crianças, em situação de institucionalização ou não, em especial no chão da escola pública, um ambiente no qual se respeitem suas singularidades e se valorizem suas vivências e culturas.

2 A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UM OLHAR INTERSECCIONAL

Esta seção se inicia com a apresentação do contexto histórico em que se desenvolveu a institucionalização infantil no Brasil – e mais especificamente, na Região do Grande ABC Paulista. Posteriormente, discorreremos sobre as crianças em situação de acolhimento institucional. O intuito é conhecê-las pelo viés interseccional, considerando as sobreposições de opressões a que estão submetidas, por diversos fatores, entre eles étnico-raciais, de gênero, classe social e idade. Vale ressaltar que, neste trabalho, a institucionalização se refere à medida de proteção provisória e excepcional estabelecida no ECA (BRASIL, 1990), que prevê, diante da violação ou ameaça do direito à proteção integral das crianças e adolescentes, afastamento familiar e acolhimento em entidades institucionais.

2.1 O contexto histórico da institucionalização no Brasil

A fim de nos debruçarmos sobre a história da institucionalização infantil no Brasil, lançamos mão de leituras sobre o tema e tivemos, como importante referência, o livro *A institucionalização de crianças no Brasil*, de Rizzini e Rizzini (2004). A obra baseou-se em vasta documentação histórica consultada e analisada pelas autoras ao longo de vinte anos.

De início, lembramos o quanto a história deixa marcas, por vezes negativas, que podem ser vistas e sentidas ao longo de décadas e até mesmo séculos, apesar dos avanços alcançados em nossa sociedade. Freire (2019c, p. 20) reconhece que “a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático e não inexorável”. Nesse sentido, a compreensão do tempo presente exige o estudo do passado, reconhecendo que a história é dinâmica e que, a cada contexto, são possíveis novas interpretações, que nos distanciam da ideologia fatalista imobilizante que, como adverte Freire (2019c, p. 21):

Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência.

Mudanças significativas ocorreram no que concerne à institucionalização ao longo dos anos. Delas tratamos neste trabalho, reconhecendo sua importância, principalmente no âmbito das políticas públicas. Apesar desse reconhecimento, em concordância com o que aponta Freire acerca da ligação entre a história, a cultura e a educação, discorreremos também sobre o quanto a história desigual e parcial reverbera até hoje. Para tanto, fazemos um recorte daquelas que consideramos as principais heranças deixadas de um século a outro e que culminaram na perpetuação das desigualdades sociais, econômicas, regionais, raciais, de gênero, entre tantos outros marcadores de opressão que, por vezes, acompanham as crianças institucionalizadas do século XXI. Observando as marcas deixadas pela assistência às crianças pobres dos séculos XIX e XX, encontramos inúmeras semelhanças perturbadoras, como relatam Rizzini e Rizzini (2004, p. 7):

Para os espaços de abrigo ainda vão hoje todas aquelas crianças que de alguma forma perderam ou viram enfraquecer as relações com suas famílias ou comunidades, ou ainda aquelas que transitam entre a casa, as ruas e os próprios abrigos, construindo sua própria identidade e história de vida nestes diferentes e adversos espaços [...] com sutis diferenças em

relação ao atendimento que se prestava às crianças no século XIX, persistem ainda hoje as mesmas razões para a institucionalização, apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A institucionalização aparece desde 1900 na literatura jurídica como a última medida a ser adotada. No entanto, há séculos vemos crianças sendo direcionadas à institucionalização por motivos atrelados às desigualdades que se repetem ao longo da história. O “acolhimento institucional” de hoje era chamado, na década de 1980, de “internato de menores” ou “orfanato”. Muitos de nós já ouvimos falar dessas instituições, sem as conhecer de maneira aprofundada. “Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, esta prática foi coibida e os orfanatos caíram em desuso; porém, a cultura resiste em ser alterada” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 14).

O Estatuto trouxe importantes contribuições, uma vez que modificou a forma como devem ser tratadas as crianças e adolescentes, ratificando seus direitos. Os orfanatos tinham caráter reformatório, marcados por trabalhos assistenciais e de caridade. Neles, as crianças eram vistas como “menores em situação de abandono”. Após o ECA, um novo tempo histórico se iniciou para esses(as) meninos e meninas, ao menos no que tange ao que é legalmente assegurado.

O documento demarca limites e responsabilidades do Estado, bem como redesenha as regras para o acolhimento de crianças e adolescentes de modo que ocorra a garantia de direitos desta parcela social. Trata-se de uma política pública, excepcional e provisória, com parâmetros a ser seguidos, para que não se reforcem visões inadequadas dos rótulos atribuídos a essas crianças. Todavia, após três décadas da sua promulgação, o Brasil ainda encontra inúmeras dificuldades para assegurar que a Lei seja cumprida em sua completude, proporcionando o desenvolvimento físico, mental, moral e social de nossas crianças e também o apoio previsto às famílias. Diante disso, questionamos: se tivéssemos, de fato, combatido as causas da institucionalização ao longo dos séculos, teríamos hoje a permanência dessas mesmas motivações?

No Brasil, a história da institucionalização vem de longa data e é marcada pela expressa preocupação com o controle social. Quando pensamos nas camadas paupérrimas da sociedade, deparamo-nos com o caráter político e social assumido pelo Estado, no final do século XIX, no tratamento dessas crianças. Rizzini e Rizzini (2004, p. 22) salientam que, nesse período, “os menores passam a ser alvo específico

da intervenção formadora/ reformadora do Estado e de outros setores da sociedade, como as instituições religiosas e filantrópicas”.

Perscrutando a história, encontramos, no século XVIII, uma modalidade de atendimento a bebês abandonados – pela vergonha diante do que era socialmente tido como desonra ou pela incapacidade de criá-los – que perdurou por séculos em território brasileiro. As “Rodas de Expostos” eram instituições que surgiram por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia, com base nos moldes europeus católicos, e foram extintas somente entre 1950 e 1960. O anonimato de quem abandonava o bebê era mantido. Eles eram encaminhados às Casas dos Expostos, locais onde cresciam, sob diversas denúncias de maus tratos.

Segundo Marcílio (1997, p. 152), “casos de escravização ou comercialização de crianças pardas e negras pelas amas-de-leite também são registrados pela historiografia”. Resende (1999, p. 157) denuncia as múltiplas facetas atribuídas às Rodas, que “poderia contar com a anuência e apoio dos senhores de escravos, que viam a Roda como solução para grande parte de seus problemas”. Ademais, essa mesma autora pondera: “surgida como instrumento para diminuição da mortalidade infantil, consequência de muitos abandonos, a Roda acabou sendo considerada como causadora e legalizadora de muitos abandonos de crianças” (RESENDE, 1999, p. 156).

Apesar das inúmeras contradições, muitos consideram as Rodas como assistência e proteção à infância abandonada da época, pois eram, muitas vezes, a única forma, ainda que questionável, de manter vivos e vivas os meninos e meninas em situação de extrema vulnerabilidade. Resende (1999, p. 154) salienta que “as rodas tinham como objetivo caritativo-assistencialista o recolhimento de crianças abandonadas para que estas não morressem jogadas à própria sorte, à mercê do frio e vítimas de animais”.

Ainda no século XVIII, surgiram as primeiras instituições para educação dos então chamados órfãos, em sua maioria, geridas pela igreja e seguindo um modelo de reclusão. Eram distintas por gênero e, no caso das instituições femininas, a clausura era ainda mais rígida.

No século seguinte, marcado pelo início das escolas públicas brasileiras e sob influência da Revolução Francesa, o domínio da igreja sobre tais instituições começou a ser questionado, uma vez que, passados mais de duzentos anos, permanecia forte a influência religiosa no acolhimento institucional. Isso mascarava a responsabilidade

do Estado com relação a essa camada social. Os critérios defendidos pela educação pública da época eram o recolhimento/educação de meninos e meninas pobres e o chamado “resgate”, prática colonial de apreensão dos indígenas para missões ligadas à religião e a trabalhos nas fazendas.

Naquele momento, o gênero passou a abalizar o abrigo na vida dessas crianças. Meninos eram treinados e disponibilizados para trabalhos físicos, limpezas de ruas, entre outras funções consideradas possíveis. De acordo com Nascimento (1999, p.75), “as Companhias de Aprendizes Marinheiros eram escolas do tipo internato, que geralmente recebiam meninos recolhidos nas ruas pelas polícias das capitais brasileiras que [...] forneceram, entre 1840 e 1888, 8.586 menores aptos para o serviço nos navios de guerra”.

As meninas órfãs, por sua vez, eram treinadas para serviços do lar, com vistas a se tornarem boas mães de família. O rapaz interessado em casar com uma delas precisava ser aceito pela direção da instituição, e o dote era, muitas vezes, pago pelo governo. Seu abrigo era determinado por alguns fatores, entre eles: a concepção em casamento legítimo ou as filhas de mães solo, consideradas *indigentes*. Existia também o divisor racial. Segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 27),

O Colégio da Imaculada Conceição acolheu em espaços separados as “órfãs brancas e as meninas de cor”, fundando em 1854 o estabelecimento “Órfãs Brancas do Colégio Imaculada Conceição”, e em 1872, o Orfanato Santa Maria. Enquanto que o primeiro tinha por finalidade a “formação religiosa, moral e prática de boas empregadas domésticas e donas-de-casa”, o segundo se restringia à “formação de empregadas domésticas e semelhantes” [...]. Cada categoria ocupando seus espaços físicos e sociais, de acordo com a rígida hierarquia social da época, com suas distinções entre livres e escravos, brancos e negros, homens e mulheres.

Há relatos de que as meninas negras eram criadas em casas de família e nem sempre recebiam por seu trabalho. Ainda no início do século XX, os abrigos femininos continuaram a seguir o mesmo formato clausural, classista, racista, machista e segregatório, com o intenso controle da sexualidade feminina. Neste ínterim, “foram criados os órgãos nacionais de assistência, como o Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, e a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 27).

Quando nos referimos aos filhos(as) de escravas, nascidos livres com a Lei do Ventre Livre e aos(as) indígenas, percebemos a ausência total de políticas públicas assistenciais, de qualquer espécie. Com a Proclamação da República, surgiram escolas indígenas com a finalidade de catequização e educação. Ainda sobre os(as)

nascidos(as) livres, os senhores podiam mantê-los até os 21 anos de idade, com a justificativa de estarem educando-os(as).

No período republicano, foram intensos os debates no âmbito da assistência à infância, o que culminou na categorização de *menor abandonado*, que abarcava os(as) nascidos(as) de famílias incapazes de assisti-los(as) ou até mesmo a inexistência de responsáveis. O Estado era cobrado de formalizar políticas públicas, em vez de incentivar caridades informais nesse sentido, centralizando a responsabilidade em si e intensificando a preocupação dos movimentos sociais:

A movimentação em torno da elaboração de leis para a proteção e assistência à infância também é intensa, culminando na criação, no Rio de Janeiro, do primeiro Juízo de Menores do país e na aprovação do Código de Menores em 1927, idealizado por Mello Mattos (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 29).

Apesar das discussões sobre a institucionalização, os mecanismos higienistas, conhecidos como *escalas de moralidade*:

[...] discriminavam as crianças desvalidas, classificadas como “menores”, daquelas que possuíam infância ou eram parte da infância concebida como produtiva, [uma vez que] a matriz que orientou as primeiras intervenções referentes ao público infante-juvenil no início do Brasil republicano expressava um projeto manifesto de proteção à infância que, em última instância, visava mais à defesa da sociedade (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 655).

Os congressos internacionais para discussão de assuntos relacionados às crianças continuavam a fomentar o debate sobre a institucionalização no Brasil. Diante disso, leis relacionadas aos cuidados e direitos das crianças e adolescentes institucionalizados(as), criadas no Rio de Janeiro, acabaram sendo implementadas nos demais Estados, criando um sistema de assistência social e jurídica que perdurou até meados da década 1980, assistindo aos chamados *menores*, entregues por familiares ou recolhidos nas ruas.

O 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância aconteceu em 1920 e culminou com a publicação do Código de Menores, em 1927. De acordo com Faleiros (2011, p. 47), esse código instituiu “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista”. Em suas demandas, existia um ideário punitivo com relação às famílias e aos(as) institucionalizados(as), retirando o pátrio poder e implementando uma política segregatória travestida de cuidados relacionados a saúde e bem-estar. Nesse sentido, vale destacar que:

No âmbito do reconhecimento jurídico, uma das mais importantes contribuições dessa legislação foi referida no Capítulo 9 que discorre sobre a regulamentação do trabalho infante-juvenil, proibindo que se empregassem crianças com menos de 12 anos de idade e fixando, para os jovens menores

de 18 anos, jornada de trabalho de no máximo seis horas diárias (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 655).

Na ocasião, os juizados iniciaram um processo de aprimoramento do modelo, com a construção e ampliação dos estabelecimentos de internação, entre eles as escolas de reformas especiais. Segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 30):

A instalação de colônias correcionais para adultos e menores, no início do século, é posteriormente seguida por ações que tentam abortar o ranço policialesco entranhado na assistência, levando à criação de escolas de reforma especiais para menores. A escola de reforma é uma invenção deste período, possivelmente inspirada nas novas tendências da justiça de menores dos países ocidentais. Fundamentadas pelas ideias de recuperação do chamado menor delinquente, tais instituições passam a integrar as políticas de segurança e assistência dos Estados nacionais.

Nesse período histórico, percebemos a continuidade das preocupações ligadas à contenção das crianças e adolescentes desvalidos e à denominada recuperação. As políticas públicas não se direcionavam à proteção desse público, mas sim, à segurança populacional, que não o incluía e sempre o apontava como perigo social. Existia, portanto, um apelo ideológico na busca por justificativas para a intervenção do governo nas questões sociais. Sobre isso, Rizzini e Rizzini (2004, p. 30, grifos das autoras) salientam:

Órgãos estaduais e municipais, como juizados de menores, secretarias de promoção do menor, fundações estaduais e órgãos nacionais, como o Serviço de Assistência a Menores (SAM) e a Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM), estarão expondo suas teorias, estudos, inquéritos estatísticos e análises de experiências através de seus instrumentos de divulgação institucional, como revistas, relatórios e folhetos. Nestas publicações, os *menores* que passavam pelas mãos da justiça e da assistência são esquadrihados, classificados, medidos e interpretados. Trata-se de um enorme esforço de construção de saberes que tentam dar conta das causas da delinquência e do abandono de crianças, dos comportamentos dos *menores* e das famílias, além de dar publicidade às ações institucionais e justificar ideologicamente a necessidade da intervenção junto a este grupo social.

Existia, entretanto, um hiato alarmante entre o que acontecia no Brasil e no restante do mundo. Em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a reconhecer a criança como sujeito de direitos. De acordo com Perez e Passone (2010, p. 661), “instituiu-se, desta forma, como movimento social internacional, a infância como espaço social privilegiado de direitos e a criança [...] como pessoa em desenvolvimento, portadora de necessidades especiais e passíveis inclusive de proteção legal”.

Deslocado do cenário internacional, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), criado em 1941 pelo governo de Getúlio Vargas, tinha, assim como o Estado Novo,

caráter ditatorial, e inúmeras denúncias de corrupção e maus tratos aos(as) internos(as) foram feitas. Socialmente, o SAM era visto como uma escola do crime, na qual jovens erradios(as) eram “presos” (as) e carregavam tal marca por toda a vida adulta. As prisões respaldavam-se no Decreto n. 3.799, que concedia ao Estado o poder de atuar na contenção dos(as) “menores” tidos como delinquentes e marginais.

Após duas décadas de críticas e denúncias ao sistema, em 1964, ano do golpe militar que instituiu a ditadura que assolaria o Brasil por vinte anos, surgem a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Ambas são criadas após a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), articulada na Lei nº 4.513 (BRASIL, 1964), promulgada pelo então Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, que prometia adotar caminhos diferentes dos seguidos pelo órgão anterior, com medidas contrárias às tomadas pelo SAM. Diante disso, a pergunta que ficava era: o que fariam com os internos(as) “herdados” (as) da gestão anterior face, em face da perpetuação de suas políticas higienistas?

Durante o período ditatorial, existia uma latente defesa governamental relacionada à exposição das crianças aos riscos das chamadas subversões, combatidas com rigor.

A fim de entendermos as medidas adotadas durante o período, é preciso salientar que os acordos internacionais ditaram as decisões tomadas. Os norte-americanos, temendo a influência da União Soviética nos países latino-americanos depois da tomada de Cuba pelo regime comunista, firmaram, como governo brasileiro, a Aliança para o Progresso, durante o período histórico conhecido como Guerra Fria. Segundo Hobsbawm (1995), tratava-se de um projeto de intervenção dos EUA nos países latinos, criado durante o governo de John Kennedy. Ademais, Miranda (2020, p. 148) ressalta que “não podemos entender a trajetória da assistência à infância no Brasil fora do debate internacional”.

Imerso no ferrenho regime militar, o Brasil aprovou, em 1979, o novo Código de Menores que se assemelhava ao antigo, promulgado na primeira República. O “menor” continuava a ocupar uma situação de irregularidade, fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão cada vez mais jurídica e assistencial (FALEIROS, 2011). Sobre esse processo de marginalização constante e perverso, Vogel (2011, p. 293) explica:

Ora, se a família era, segundo um estereótipo tão antigo quanto permanente, a “célula de base da sociedade”, então o fato de vê-la deteriorar-se fundava o temor de que por essa via se chegasse a todo um conjunto de formas de subversão da ordem estabelecida, algumas delas com implicações políticas evidentes, do ponto de vista da segurança nacional.

Partindo do pressuposto de que crianças nas ruas, em tempos de “segurança nacional” como propaganda de governo, constituem fato politicamente incômodo, causando insegurança na população, houve um aumento significativo nas internações. Os dados divulgados pelos representantes militares, segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 38) contradizem os “dados apresentados de forma isolada e informações apreendidas nas entrelinhas”, uma vez que os “números relativos ao universo de internados em âmbito nacional são difíceis de encontrar e pouco confiáveis”.

Miranda (2020, p. 148) considera as fontes evidenciais produzidas pela FUNABEM “[...] documentos sensíveis, compreendendo-os como algo que vai além daquilo que se considera documentos secretos, por registrarem as estratégias de dominação e de (in)justiças, as táticas de resistência que preservam histórias de vida e de morte”. Ainda sobre tais registros históricos, a autora ressalta que:

Esses documentos foram escritos por homens e mulheres que mantinham relação direta com os governos ditatoriais e tinham o objetivo de materializar as ideias de assistência social a partir da lógica do bem-estar social. Pedagogos, advogados, psicológicos, agentes da administração pública, que atuavam no campo da educação, da Justiça e da segurança pública. Os documentos foram assinados pela instituição, mas foram produzidos por pessoas cuja responsabilidade era legitimar o poder por meio de um saber (MIRANDA, 2020, p. 149).

Diante disso, é preciso entender que a “doutrina do bem-estar” defendida na época – sendo propagada a FUNABEM como alternativa plausível de desenlace das mazelas sociais e assistência do “Estado provedor” dos(as) desvalidos(as), isto é, das crianças e dos jovens das classes mais pobres – foi somente uma prática discursiva. Em outras palavras, estava muito longe de ter sido de fato vivenciada em território brasileiro.

Na defesa de uma política de fortalecimento do núcleo familiar como prevenção à segregação, aumentava significativamente o número de internações, assumindo-se que “além do fator econômico, o problema do êxodo rural a ocupação da mulher no mundo do trabalho e as outras formas de “patologias sociais”, como a “embriaguez” e a “prostituição”, são responsáveis pelo comprometimento do “automatismo” do grupo familiar” (MIRANDA, 2020, p. 152).

Nessa perspectiva, era firmemente combatida a ocupação feminina no mercado profissional. Esse fenômeno de conquista social era visto como um grave problema social, cabendo ao governo combatê-lo, pois as justificativas aos problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes eram comumente atreladas à “ausência” da mãe nos lares brasileiros. De acordo com Miranda (2020, p. 153),

[...] as políticas públicas voltadas às crianças e aos adolescentes nos governos militares centralizaram os recursos nas ações destinadas às famílias pobres, com apoio do governo norte-americano. Contudo, vale debater as intenções e finalidades dessa ação, haja vista que a documentação analisada sinaliza uma tentativa de controle social sobre o cotidiano das famílias, estabelecendo papéis sociais rígidos para as mulheres e os homens, reproduzindo um ideal único de família e interferindo de modo direto na educação das crianças e dos adolescentes pobres.

Contradizendo a propaganda governamental, segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 41), um estudo realizado pela FUNABEM, em 1969, registrou que “na grande maioria das famílias (88%), só a mãe se achava presente, e o pai abandonara a mulher e os filhos (96%)”. Dessa forma, muito distante da realidade optativa defendida pelo governo, os dados sinalizavam a necessidade extrema que levava as mulheres, muitas vezes mães solo, a trabalhar em busca do sustento familiar, diante do abandono masculino para com as responsabilidades paternas. Os trabalhos permitidos às mulheres das camadas pauperizadas daquela época limitavam-se a serviços domésticos, com baixíssimos salários. Nesse contexto, a internação se dava com a pressão dos patrões, como relatam as autoras:

Os dados citados em um artigo de Altenfelder indicam que o emprego doméstico era a ocupação dominante entre as mães, pelo qual recebiam menos de um salário mínimo (FUNABEM: 1968, p.114.). A informação sugere que esta tradicional modalidade de trabalho feminino forçava, às vezes através das indicações dos patrões, a abertura de vagas no sistema de internamento, pela precariedade das condições de trabalho das empregadas domésticas: baixos salários, jornada de trabalho longa e obrigação de dormir no emprego ou falta de outra opção (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 41).

Outra questão era proposital e erroneamente firmada como “patologia social” pelo governo ditatorial: a falta de recursos financeiros, que sempre foi um fator determinante quase que na totalidade das internações, era omitida. Em outras palavras, colocava-se, como causa, uma incomprovada vontade das famílias mais pobres de se distanciar de seus filhos e filhas. Rizzini e Rizzini (2004, p. 40) contradizem essa afirmação, salientando que os próprios textos estatísticos da FUNABEM mostram que as famílias:

[...] desde os primórdios da criação da Fundação, buscavam internar os filhos em idade escolar, desejando um “local seguro onde os filhos estudam,

comem e se tornam gente”. A preocupação era a de garantir a formação escolar e profissional dos filhos. O uso da instituição para controle dos filhos rebeldes era de incidência muito pequena. A pressão exercida pelas famílias para o internamento dos filhos por impedimento de suprir as necessidades de educação, alimentação e vestuário dos mesmos é referida nos estudos.

Além da postura machista, classista, assistencialista, patriarcal e de controle social, o regime ditatorial assumiu uma política de exílio e afastamento familiar no âmbito das internações, e os internatos se situavam, quase que em sua totalidade, nas regiões interioranas. Essas informações “revelam uma política deliberada de não só ‘limpar’ as ruas da cidade dos elementos indesejáveis, mas de punição, pelo afastamento da família e de desarticulação, ao retirá-los de seu meio social” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 38). Nas palavras de Miranda (2020, p. 156),

Ao reproduzir os conceitos de Aliança para o Progresso, a FUNABEM potencializou um projeto de dominação baseado no controle de uma população empobrecida e revoltada, que se organizava por meio das mobilizações coletivas. Daí sua maior atuação no Nordeste brasileiro, marcado pelas lutas das Ligas Camponesas e pela atuação de Paulo Freire.

Em decorrência dos movimentos populares, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), incluiu-se o artigo 227, sobre os direitos da criança. Nesse período, ocorreu também um caloroso debate sobre a redação da lei que substituiria o Código de Menores (BRASIL, 1979). De acordo com Rizzini e Rizzini (2004, p. 47),

Com os movimentos de abertura política que se processavam no país, solidificava-se um sentido de urgência por mudanças. Crescia o entendimento de que o tema era cercado de mitos, como o de que as crianças denominadas de menores – institucionalizadas ou nas ruas – eram abandonadas; o mito de que se encontravam em “situação irregular” (Código de Menores: 1979), ou de que a grande maioria fosse composta por delinquentes (Rizzini e Rizzini: 1991). E tomava corpo a compreensão de que o foco deveria recair sobre as causas estruturais ligadas às raízes históricas do processo de desenvolvimento político-econômico do país, tais como a má distribuição de renda e a desigualdade social.

Cabe lembrar que, desde o Golpe, os militares tiveram de lidar com intensa resistência popular. O endurecimento do regime motivou o surgimento da guerrilha armada, em que opositores impossibilitados de expressar suas indignações lançaram-se à luta armada. A repressão ditatorial era tão violenta que, por temor, em poucos anos, os grupos armados desapareceram.

Entre 1964 e 1968, estudantes, trabalhadores e trabalhadoras organizaram grandes e importantes manifestações. Devido à ferrenha repressão por parte do governo, a oposição continuava a manifestar-se, todavia cada vez mais tímida e majoritariamente por meio da arte e do esporte, com a urgente preocupação em driblar

a censura fortemente imposta pelos conhecidos Atos Institucionais baixados pelo poder executivo.

Essas forças populares, neutralizadas pela tirana repressão ditatorial em um país que, até então, havia vivenciado o autoritarismo e flertado ligeiramente com a democracia, organizaram-se e colocaram-se à frente da luta em prol da democracia. Era um momento financeiramente preocupante para o país, conforme relembra Minto (2013, p. 248):

O Brasil da segunda metade dos anos 1970 e início dos 1980 era um país em situação econômica delicada. O dinamismo do período 1967-1973 foi se perdendo em função das próprias consequências daquela política, que produzia alto endividamento externo e fragilizava as bases da economia nacional.

Devido à crise mundial do capitalismo nos anos 1970, amplificada pela crise do petróleo, os países que forneciam capital às economias periféricas tiveram suas atividades econômicas abaladas e diminuídas, fragilizando os financiamentos vigentes e, portanto, explicitando a escassez brasileira. Era um ciclo de endividamento permanente.

A população era fortemente atingida com o desemprego estrutural e a alta inflação. A classe média, até então favorecida pelo intenso crescimento econômico dos anos iniciais da Ditadura, foi atingida diretamente e também começou a questionar as normas vigentes. A classe trabalhadora passou a se organizar ainda na década de 1970, protagonizando a luta em oposição ao regime militar, ampliada nos anos 1980 e baseada nos pressupostos da aquisição de direitos e da participação política.

O regime buscava uma possibilidade de autorreforma mantenedora do poder instaurado. No entanto, os movimentos pela democratização alinhavam forças na campanha “Diretas Já”, com o seu ápice em 1984. Foram dias de luta. Freire (2019b, p. 48) ressalta que “a libertação [...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”.

Nesse sentido, no campo da educação, Minto (2013, p. 250) aponta que “democratizar implicava permitir que a força dos ‘de baixo’ emergisse na cena histórica, fazendo-os sujeitos ativos e capazes de se contrapor e alterar as diretrizes gerais das políticas educacionais hegemônicas durante a Ditadura”.

Todos os fatores aqui citados minaram grande parte do apoio angariado pelos militares e incendiaram a população brasileira na luta por um regime democrático. Em 1982, a pressão popular possibilitou a eleição direta para governadores estaduais.

No ano seguinte, é apresentada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 05/1983, que veio a ser nomeada, em homenagem ao então Deputado Federal Dante de Oliveira (PMDB-MT), “Proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira”. Motivada pelo movimento das “Diretas Já”, objetivava reinstaurar as eleições diretas para presidente da República no Brasil, por meio da alteração dos artigos 74 e 148 da Constituição Federal de 1967 (Emenda Constitucional nº 1, de 1969).

Apesar do fracasso da Proposta de Dante e da manutenção das eleições presidenciais indiretas, em 1985, o candidato da oposição, Tancredo Neves, foi eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro, marcando o fim da ditadura Militar.

Entretanto, a tão esperada posse nunca aconteceu. O mineiro Tancredo, que já sabidamente estava muito doente, faleceu em abril de 1985, antes que pudesse ser nomeado Presidente do Brasil. Havia um imensurável temor de que houvesse um novo golpe militar com a morte do eleito presidente. Todavia, as pressões sobre os militares eram incansáveis, assegurando que o então vice-presidente eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral, antigo apoiador da Ditadura, José Sarney, assumisse a presidência na busca brasileira pela redemocratização. O maranhense, que foi o primeiro presidente pós-ditadura, assumiu com a promessa de que o legado de Tancredo Neves permaneceria vivo e que a esperança por ele suscitada continuaria a reverberar no país.

Cabe ressaltar, ainda, que, nesse ínterim, a travessia de redemocratização emergia junto aos movimentos de crescente mobilização das classes populares. Parte da população que, até então, estava acostumada a obedecer, agora atuava. Miranda (2020, p. 147) relembra que, durante este período de desvelamento, “a FEBEM se tornou sinônimo de violência e de negação dos direitos da criança e do adolescente”. Em 1990, com auxílio e pressão dos movimentos populares, ocorreu a queda da instituição e a promulgação da Lei n. 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

2.1.1 A institucionalização brasileira após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

O final da década de 1970 e início da década de 1980 foi um momento de transição política brasileira. O país, que por quase duas décadas permanecia rendido ao regime militar, começou a ter as posturas de dominação e subserviência questionadas pelo povo que, impulsionado pela organização dos movimentos sociais populares, revelava suas inquietações. Arroyo (2014, p. 17) considera que os movimentos sociais “representam uma reação ao pensamento e às práticas, abissais com que foram inferiorizados. São vítimas resistindo a processos de decretá-los na inexistência, na subalternização”.

Esses “outros sujeitos”, tidos como inferiores por suas condições de origem, por meio de suas ações afirmativas, resistem ao processo de ocultamento de seus corpos e inexistência de suas causas, questionando as políticas e exigindo a garantia de seus direitos. Desse modo, concretizam o século XX e continuam a marcar o século XXI como períodos revolucionários da história humana (ARROYO, 2014).

Esse momento transitório de redemocratização, no que concerne à institucionalização, culminou em importantes mudanças, motivadas especialmente por alguns fenômenos, entre eles: a estruturação e a presença de movimentos sociais populares pós-ditadura fomentando grandes debates políticos; os estudos da década de 1980 sobre o custeio da institucionalização e as consequências dessas vivências nas vidas de crianças e adolescentes; a expansão do interesse pelo assunto em diversas áreas do conhecimento; as denúncias sobre os abusos acontecidos nos internatos com apoio da imprensa, concomitantes aos protestos organizados por meninos e meninas internados(as) (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Com relação a essas ações contra o fatalismo que perduram até os dias atuais, Santos (2018, p. 287) denuncia:

O que é intolerável hoje não é apenas a desigualdade, ou a injustiça, mas a naturalidade e o sentido de inevitabilidade com que são aceitas. Ou seja, que as formas de desigualdade, de exclusão, de opressão, de dominação que vivemos no nosso tempo, não são escândalo nenhum. Porque a injustiça naturalizada é exatamente o outro lado do “não há alternativa”, é a fatalidade daquilo que existe.

Em consonância com o que defende o autor, vislumbrando um mundo com possibilidades de melhorias reais, no qual o fatalismo não encontrasse credibilidade, emergiram movimentos de buscas de alternativas no trato com crianças e

adolescentes vivendo em vulnerabilidade. Atualmente, as heranças desse tempo de busca e inovação são notadas na evolução do processo de institucionalização brasileira.

A exemplo deste período, o Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua ficou conhecido em todo território nacional. Por meio dele, organizações não governamentais com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) buscavam articulações de metodologias de ação em prol de avanços.

Em 1985, houve, em São Paulo, um encontro entre Paulo Freire e os chamados “educadores de rua” do projeto, no qual dialogaram sobre a causa. O evento teve tanta importância que, em 1989, a Coordenação do Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua publicou um folheto escrito por Freire acerca dos diálogos ali ocorridos.

Freire (1989, p. 7) salienta que o Brasil passava, assim como diversos outros países, por uma “séria crise econômica e social que afeta os estratos mais vulneráveis da população, em especial a mulher e a criança pobres”. Notamos, aqui, a presença dos marcadores sociais de opressão que acompanham, além de pobres e marginalizados socialmente, crianças, meninas e mulheres.

Diante disso, reconhece-se a importância e a necessidade dos(as) Educadores(as) de Rua, uma vez que esses profissionais:

Apoiados na pedagogia social de Paulo Freire [...] atuam num contexto de aumento da pobreza e marginalização de grandes segmentos populacionais, buscando a construção de projetos de vida que possam transformar a realidade de meninos e meninas com vínculos familiares rompidos e/ou fragilizados (BRAVIN, 2014, p. 84).

Sabemos que as desigualdades sociais, o desemprego, a alta inflação e o êxodo rural, sobretudo em tempos de agravamento em decorrência de crises, incidem direta e severamente sobre as já críticas vivências de riscos iminentes, atreladas ao abandono de crianças e adolescentes, em razão das dificuldades extremas encontradas pelas famílias. A miséria e a falta de alternativas acarretam a ocupação das ruas para moradia e/ou trabalho das camadas populares mais desvalidas. Sobre isso, Freire (1989, p. 7) relembra que:

Frente a estes acontecimentos, o UNICEF inicia desde 1983 uma série de ações de apoio aos governos, a Igreja, as instituições privadas e a comunidade na busca e consolidação de alternativas de resgate e promoção destas crianças. Com o Programa Regional do Menino Abandonado e de Rua, o UNICEF impulsiona e desenvolve uma ação dirigida para criar maior consciência sobre estas situações.

Com o apoio do UNICEF, países latino-americanos, entre eles o Brasil, dão espaço a iniciativas inovadoras, de caráter experimental, para assistência às crianças em situação de rua. O ideário dessas ações previa a possibilidade de cobertura ampla com a participação comunitária, diminuindo a cultura de institucionalização em massa, com baixos custos. Nessa perspectiva, os recursos econômicos partem do governo, das organizações privadas nacionais e da cooperação internacional.

Em se tratando de recursos humanos, havia uma latente preocupação com a formação. Sobre este tema, Freire (1989, p. 9) reforça que

Dentro desta necessidade de capacitar merece menção especial o Educador de Rua, chave na execução de todo projeto que atende ao menino ou menina na rua e de rua, sem tirá-los do ambiente, respeitando sua liberdade, fortalecendo, quando possível, seus vínculos com a família e sua comunidade e procurando satisfação de suas necessidades básicas [devendo este] acrescentar a sua preparação acadêmica os conhecimentos de uma metodologia para abordar, compreender, respeitar e ajudar o menor de rua como sujeito participante e ativo.

O processo libertador, sempre presente nas falas do autor, considera os(as) educadores(as) – de rua ou não – agentes multiplicadores na efetivação de uma educação transformadora e integrantes da luta contra as desigualdades e a injustiça que marginalizam parcelas vulneráveis da população. Especialmente da figura do(a) Educador(a) de Rua, espera-se uma presença amiga em um processo humanizado, com base na pedagogia social. Nela, fomentam-se questionamentos em prol da tomada de consciência das situações de exploração e exclusão, nas quais estão imersos e imersas os(as) atendidos(as) pelo programa, almejando que eles(as) gradativamente se tornem atores de suas histórias, transformados e transformadores. Sobre isso, Freire (1989, p. 14) alerta:

A presença do Educador Social de Rua não foi inventada para ser mais um na equipe, ela aparece em razão da necessidade constatada no trabalho dia-a-dia, frente ao reconhecimento da ineficiência institucional repressora e isolada, reconhecimento da ineficiência institucional repressora e isolada, na busca de um atendimento a esse contingente espoliado que são os meninos de rua, filhos dos expropriados dos meios de produção.

A presença do(a) Educador(a) Social só é viável se houver uma visão nacional da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Nesse sentido, o Estado, tal como os órgãos competentes em suas respectivas instâncias, e a Sociedade, de forma geral, precisam estar cientes de suas responsabilidades e cumprir tais incumbências. Caso contrário, adverte Bravin (2014, p. 84): “a atuação dos

educadores sociais de Rua se limitará a abordagens sem continuidade e que não contribuirão para modificar a vida do público atendido”.

O ato de repensar e readequar-se que vigorava no Brasil estava amparado no momento histórico mundial. Os anos 1990 foram marcados pelas novas práticas no campo da assistência à criança e ao adolescente, na busca de reconhecê-los como sujeitos de direitos e objetos de proteção do Estado. Nos dizeres de Perez e Passone (2010, p. 663),

A partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988 foram instituídas as seguintes ordenações legais com base nos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/90), a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal n. 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (Lei Federal n. 8.242/91); a Lei Orgânica da Assistência Social – Loas (Lei Federal n. 8.742/93), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal n. 9.394/96); a Lei Orgânica de Segurança Alimentar – Losan (Lei Federal n. 11.346/06), além da recente integração dos serviços sociais, por meio do Sistema Único de Assistência Social – Suas.

Essa organização político-social marcava um momento de prodigalidade dos diálogos sobre as questões inerentes à infância e às desigualdades postas a esses(as) meninos e meninas pela condição de origem à qual estão sujeitados(as).

No âmbito das políticas públicas, o início do século XXI estabeleceu um período de crise econômica e inópia de recursos públicos e, portanto, de necessidade de crescimento econômico. Todavia, em decorrência do intenso movimento de responsabilização do Estado na articulação de demandas democráticas, houve uma cobrança de equilíbrio destas duas premissas, não se admitindo que esteja uma em detrimento da outra. De um lado, a escassez de recursos; de outro, a preocupação com a necessidade de subsidiar os(as) mais necessitados(as) e diminuir as desigualdades, atendendo aos apelos democráticos da época.

Nesse contexto, as famílias em situação de vulnerabilidade passam a ver-se parcialmente assistidas “por intermédio de políticas sociais compensatórias e complementares, objetivando aumentar o acesso à alimentação, saúde e educação básica, considerados fatores de grande potencial para a redução das desigualdades” (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 665).

Diante da pressão dos movimentos sociais organizados, em 13 de julho de 1990, o retrógado e repressivo Código de Menores de 1979 é substituído pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Tendo como pressuposto o que estabelece a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, acontecida em 1989, o termo “menor” se torna réprobo, uma vez que o próprio Estatuto prevê, em seu Art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, 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 (BRASIL, 1990).

Partindo dessa premissa, as crianças e os adolescentes são reconhecidas(os) como pessoas humanas, cujos direitos são estabelecidos e defendidos, assegurando que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, Art. 5º).

Durante o século XX a pobreza era tida como excetuada, sendo no Código de menores ratificado o seu caráter pessoal, de modo a marcar o cidadão deficitário como aquele que estava em *situação irregular*.

Por situação irregular compreendia-se a privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, além da situação de maus-tratos e castigos, de perigo moral, de falta de assistência legal, de desvio de conduta por desadaptação familiar ou comunitária, e de autoria de infração penal (FALEIROS, 2005, p. 172).

Nesse período, eram os juízes que decidiam sobre a vida desses meninos e meninas em situação de vulnerabilidade, considerando-os crianças e adolescentes em *situação irregular*, isto é, culpabilizando-os, de certa forma, por suas condições de origem. Com o marco do reconhecimento deles(as) como sujeitos de direitos, outras diretrizes passaram a vigorar. De acordo com Faleiros (2005, p. 174),

[...] o reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos mudou o marco de referência legal, mas foi a ampla mobilização da sociedade pelos direitos infanto-juvenis que propiciou a elaboração de novas políticas e a articulação de uma frente parlamentar vinculada à criança. A implementação do ECA se consolidou por meio da criação de um sistema de garantia de direitos que compreende conselhos, promotorias, varas da infância, defensorias, delegacias, SOS, e núcleos de assistência e atendimento.

Desse modo, o ECA, especificamente em seu artigo 88, com as diretrizes das políticas de atendimento e com a Constituição Federal, por meio da proposição de medidas macro no que tange à organização de políticas públicas em larga escala, buscou a efetiva garantia da implementação da Doutrina de Proteção Integral. Segundo essa doutrina, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, 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 disso, cabe a essas instâncias colocá-los(as) a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão:

Nesse contexto, processa-se a reorganização dos serviços sociais visando à integração de objetivos e formas de ação em relação a um público-alvo, juntamente, com a noção de complementaridade entre intervenção estatal e privada no atendimento às políticas de direitos infanto-juvenis, como ocorreu nos últimos anos com a saúde, a educação e, recentemente com a assistência social (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 668).

O apelo popular acabou por assegurar medidas no âmbito Legislativo e Executivo federal, estadual e municipal na construção de políticas públicas que abarcassem os direitos previstos no ECA. Após mais de 30 anos de sua promulgação, embora a realidade ainda esteja muito distante do ideário de justiça almejado, o Estatuto é considerado o responsável direto por importantes e inúmeras mudanças conquistadas. No que tange ao tema da institucionalização, Rizzini e Rizzini (2004, p. 68) ressaltam que as mais notáveis mudanças

[...] estão atreladas ao repúdio à ideia de privação de liberdade e de afastamento das crianças de suas famílias e comunidades. Observa-se que instituições que antes funcionavam em regime de internato passam a atender crianças em regime de semi-internato ou em meio aberto, significando uma antítese ao regime fechado, cujo melhor símbolo era o orfanato. A segregação de crianças deve ser sempre evitada. De acordo com o Estatuto, o abrigo constitui uma medida provisória e excepcional (Art. 101, parágrafo único) e a internação é vetada, a não ser para adolescentes, em casos de flagrante de ato infracional (Art. 106).

Apesar do avanço existente nesse novo processo de atendimento, avesso ao regime fechado de internamento, os preconceitos com relação as crianças pobres permanecem. Nesse aspecto, há negligência por parte do Estado que, por não ter tratado concretamente as causas da institucionalização, tampouco priorizado a estruturação familiar para permanência sadia desses(as) meninos(as) em suas casas, gera a segregação em si, quando não assegura os seus direitos básicos. Sobre essa inferiorização, Arroyo (2014, p. 15) reforça os perigos de uma sociedade que “[...] ainda pensa os grupos populares e seus(suas) filhos(as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valor, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados”.

Ainda sobre as desigualdades brutais presentes na sociedade brasileira, Rizzini e Rizzini (2004, p. 78) apontam que “crianças não deveriam ser institucionalizadas por serem pobres, mas ainda são. Esta é uma questão da esfera das políticas públicas. Há que se criar alternativas, respeitando-se as necessidades das crianças e seus

direitos”. Com relação aos programas públicos imediatistas que focalizam resultados a curto prazo e desprezam as causas estruturais das segregações postas, Arroyo (2014, p. 305) afirma:

As críticas [...] a esses programas apontam [...] a timidez das intervenções do Estado que se limitam a programas pontuais, dispersos e não assume políticas mais radicais de Estado. Os significados que os princípios afirmam – cidadania, direitos, igualdade, humanidade, justiça – ficam esvaziados quando traduzidos em programas e intervenções tão pontuais e dispersas. Tão tímidas, diante de princípios tão densos. A crítica mais radical a esses programas ou medidas de intervenção é que não tocam nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, que mantêm os trabalhadores e os grupos populares em condição de subcidadania, sub-humanidade, desigualdade, segregação e opressão. Mais ainda, esse privilegiar programas tão tímidos e pontuais termina ocultando e até deslegitimando as lutas dos movimentos sociais por políticas mais radicais e estruturais.

Na prática, o Estado oferece muito pouco ou quase nada, na forma de políticas públicas monetárias compensatórias. Diante dessas rasas e insuficientes medidas, isenta-se de responsabilidade, culpabilizando as famílias e cobrando providências que dependeriam de maior respaldo público.

A prática do acolhimento institucional está prevista no Art. 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e visa à proteção e ao acolhimento de crianças e adolescentes excepcional e provisoriamente, em caso da iminência de riscos sociais e/ou pessoais, em situação de abandono ou impraticabilidade momentânea da permanência no seio familiar. Fazemos uma importante ressalva quanto à indispensável responsabilidade dos serviços de acolhimento, perante a lei, de acorrer esses(as) meninos e meninas, tendo, como princípio, a manutenção ou a reconstrução dos vínculos parentais e da convivência comunitária, com vistas à reintegração. Assim, a adoção é uma medida a ser seguida somente em casos em que não se faz possível tais provimentos.

Diante das conhecidas motivações da institucionalização, nos casos em que ela ainda se faz necessária, considerando as novas diretrizes sobre o afastamento familiar, sistemas alternativos são amplamente testados e consolidados, em caráter excepcional e provisório, como as casas-lares, colocação em família substituta, salvas as especificidades individuais e nos termos da lei. O que não se pode admitir é a omissão, em qualquer grau, por parte do Estado, tampouco a desconsideração do que pensam esses meninos (as) sobre as medidas que envolvem suas vidas (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

No que tange à adoção, em 3 de agosto de 2009, foi aprovada a Lei nº 12.010 – Lei Nacional de Adoção (BRASIL, 2009a). Embasada nos princípios do ECA, ela implementa diversas medidas de organização e proteção, prevendo inclusive, a fiscalização da Defensoria e do Ministério Público nos processos adotivos.

A promulgação da lei também alterou consideravelmente os moldes da institucionalização no que concerne ao tempo e local de permanência das crianças nas instituições. Muitas vezes na história da institucionalização brasileira, as famílias não eram nem mesmo localizadas e/ou informadas das condições em que se daria o período no qual suas crianças ficariam sob tutela do Estado. Hoje, conforme determina a lei, o processo mostra-se mais transparente e visa ao bem-estar desses meninos e meninas. Mais especificamente, há um tempo pré-estabelecido, bem como o cuidado relacionado à proximidade física entre a criança e a família. Desse modo, permite-se a possibilidade de reintegração e manutenção de vínculos:

Como tendência atual, busca-se concentrar esforços em municipalizar recursos e ações, integrando políticas e práticas tendo em vista melhorar as condições de vida das crianças e adolescentes. Nesse sentido, os principais atores envolvidos – comunidades, famílias e filhos – não devem ficar à margem do processo. Sua participação, negada historicamente, passa a ser vista como importante na busca de alternativas a problemas por eles identificados como prioritários (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 77).

Devemos atentar para o fato de que os preceitos promulgados pelo Estatuto não só fomentaram importantes debates em nosso país, como também embasaram a adoção de medidas necessárias ao cumprimento dos direitos às necessidades básicas, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou qualquer outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem, como é previsto no parágrafo único incluído pela Lei nº 13.257, de 2016 (BRASIL, 1990). Sobre o esforço em defesa do ECA como penhor de uma aliança social congruente a democracia participativa e cidadã, Vogel (2011, p. 320) destaca:

Os frutos desse esforço são incontestáveis. Graças a ele, muitos se converteram à causa da proteção integral à infância e juventude. Por causa dele existem e funcionam Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares nos mais diversos recantos do país. O melhor impulso que pode ter a implantação do Estatuto, virá sem dúvida de sua capacidade para revelar-se um instrumento eficiente na resolução da problemática social da infância e da juventude no país. Para demonstrar validade terá, pois, que produzir resultados, a curto e médio prazos. Nisso, por sua vez, dependerá dos Conselhos e Fundos, que são os dispositivos de implementação no cotidiano da sociedade brasileira.

Dentre as medidas tomadas em consonância ao Estatuto e impulsionadas por ele, podemos destacar as adotadas desde o início do governo Lula, como a implementação do Programa Bolsa Família (Lei n.10.683 de 2003). Segundo Perez e Passone (2010, p. 668),

[...] tal programa integrou diversas ações existentes, como a Bolsa-Escola (programa nacional de renda mínima, vinculado ao Ministério da Educação); a Bolsa-Alimentação (programa nacional de renda mínima para combate à mortalidade infantil e desnutrição, vinculado ao Ministério da Saúde); o Cartão-Alimentação (programa nacional de acesso à alimentação, criado no âmbito do Programa Fome Zero e vinculado ao extinto Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar); o programa Auxílio-Gás, vinculado ao Ministério das Minas e Energia, e o Peti, este último a partir de 2006.

O desemprego estrutural e a brutal desigualdade social são um grave problema que assola o Brasil e acarretam a exploração do trabalho infantil até os dias de hoje. No entanto, após o estabelecimento do ECA, verifica-se a “[...] diminuição do número desses trabalhadores [...] na faixa etária de cinco a catorze anos”, uma vez que “[...] a Emenda Constitucional nº 20, de 8 de dezembro de 1998, proibiu qualquer tipo de trabalho aos menores de 16 anos, exceto na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos” (FALEIROS, 2005, p. 175).

Neste aspecto, a Lei nº 10.219 de 2001, incorporada à Bolsa Família pela Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, nacionaliza uma compensação financeira atrelada à permanência escolar das crianças pobres brasileiras, como incentivo à educação nestas camadas populares em detrimento das práticas de trabalho precoce, comuns em decorrência da miséria instaurada. Nessa perspectiva a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei no 9.394”, de 20/12/1996 - assegura, bem como o ECA, a garantia da cidadania do educando” (FALEIROS, 2005, p. 176).

Os programas de transferência monetária e distribuição de renda buscam a diminuição das desigualdades sociais que assolam o território brasileiro, dada a ausência histórica de políticas públicas que objetivassem a segurança dos princípios das políticas sociais de assistência social e proteção integral. Rizzini e Pilotti (2011, p. 323) salientam que, com a aprovação do ECA,

[...] intentou-se romper com a ótica e prática estigmatizantes e excludentes que incidiam, em ampla escala, sobre a infância pobre, objeto precípua das políticas de controle social, exercitadas com o auxílio de asilos, preventórios, internatos, patronatos e presídios, como registra, fartamente, a historiografia sobre o tema.

Em oposição ao ideário do Estatuto, faz-se importante ressaltar que a participação social, em certa medida, “deslocou os movimentos sociais de suas

formas tradicionais de atuação, canalizando-os para ações menos contestatórias, como a das organizações não governamentais [...], das organizações sociais, além das ações filantrópicas e assistenciais tradicionais” (PEREZ; PESSONE, 2010, p. 670).

Essas organizações, conhecidas como “terceiro setor”, muitas vezes endossam, em suas práticas, discursos sobre a ineficiência estatal ou denegam a eficiência do Estado na promoção e garantia de pactos assentados no princípio de cidadania” (PEREZ; PESSONE, 2010, p. 670). Conhecido por sua filantropia e caridade, é uma prova do reconhecimento dos direitos sociais e da preocupação em fazê-los valer. No entanto, isso se dá, muitas vezes, em detrimento da responsabilização do Estado no que tange à manutenção dos direitos previstos em leis dos(as) cidadãos e cidadãs brasileiros e brasileiras. Sobre esses aspectos, Perez e Passone (2010, p. 671) alertam:

[...] são grandes os riscos de que as ações oriundas da sociedade civil e da iniciativa privada desloquem a noção histórica de direitos pessoais e coletivos, instituídos na recente ordenação democrática da sociedade brasileira, para antigas relações sociais mediadas pela noção de benevolência, caridade, compaixão etc., reforçando a cultura pautada por relações afetivas de dependência – matriz de políticas impregnadas pelo paternalismo, clientelismo e populismo.

A polarização política que marca o atual cenário brasileiro esbarra, em grande proporção, justamente nessas ações, sociais e governamentais, em prol de condições mais igualitárias de vivências comunitárias. Sobre a atual “democracia” brasileira, Minto (2013, p. 255) afirma: “[...] apresenta-se como a arte de administrar os antagonismos de classe existentes, de modo que não seja possível que as forças sociais em luta os elaborem enquanto projeto de resolução das questões vitais do povo brasileiro”.

Encontra-se aqui a abertura do diálogo sobre o necessário movimento de remarcação dos deveres do Estado, tal como dos direitos dos(as) cidadãos e cidadãs, já defendidos por algumas das vertentes políticas existentes. Os interesses de manutenção da ordem continuam a restringir as posturas políticas, como também a ocultar os conflitos reais. Minto (2013, p. 244) ratifica tal fenômeno, apontando que “a sociedade capitalista instrumentaliza a democracia para legitimar as relações dominantes nessa sociedade, que, a rigor, são distintas de qualquer noção substantiva de igualdade. A sociedade tende, então, a ser confundida com o Estado”.

Como possíveis alternativas para enfrentamento dos problemas atrelados à institucionalização brasileira, Rizzini e Rizzini (2004) propõem: inserção do tema na pauta de prioridades da agenda política nacional; uso da pesquisa e da experiência acumulada para subsidiar a ação; participação na busca de soluções; formulação e implementação de políticas e práticas (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Não podemos esquecer que alguns dos problemas observados nas práticas de institucionalização são heranças do período pós-ditadura, em que parte da esquerda incorreu no grande equívoco “de acreditar que os setores dominantes conviveriam pacífica e democraticamente com a eventualidade de transformações radicais” (MINTO, 2013, p. 257). A luta contra os retrocessos e em prol dos avanços permanece viva e é de todos e todas nós, pois “a garantia da cidadania é também um processo de desenvolvimento da competitividade e de redução da desigualdade social e econômica” (FALEIROS, 2005, p. 176).

O presente estudo se vê gestado em um contexto pandêmico vivenciado em nível mundial, no qual as desigualdades sociais são evidenciadas e desveladas. O distanciamento social adotado em decorrência da pandemia da covid-19, que, no Brasil, teve início em março de 2020, provocou inúmeros impactos na vida das pessoas, e os “locais” de onde os sujeitos arrazoam esses desdobramentos são determinantes nas consequências experienciadas. O reconhecimento desses “locais” e suas decorrências corroboram os apontamentos até aqui feitos, no que tange às heranças históricas excludentes e desiguais brasileiras, ainda vivenciadas por muitos dos nossos cidadãos e cidadãs. Segundo Sacavino e Candau (2020, p. 123),

Vivemos em um país e num mundo marcados por contrastes e desigualdades de recursos, oportunidades e direitos, onde cada vez mais uns poucos concentram muitos bens e a grande maioria sofre escassez e exclusão. Não se trata apenas de recursos econômicos, mas de outros aspectos e direitos, como espaço de participação, voz ativa, poder de decisão, informação e oportunidades de aprendizagem. Certamente, a pandemia escancarou as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Reforçou-as e tornou-as evidentes para todos e todas. Muitas têm sido as análises de cientistas sociais sobre o tema. A afirmação da interrelação entre os diferentes âmbitos – econômico, social, da saúde, da educação etc. – se fez fortemente visível. A pandemia não é democrática, não afeta igualmente a todos os cidadãos e cidadãs. Está especialmente presente entre os grupos sociais mais vulneráveis. Neste contexto de desigualdades plurais e articuladas é que se situam as questões sobre o direito à educação.

Os dados acerca das políticas excludentes e segregatícias brasileiras continuam sendo denunciados e apontados ao longo da história. Dentre eles, destaca-se o papel da educação. Ainda de acordo com as autoras:

Conceber a educação como direito humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar suas condições de existência no mundo. Para tanto, transforma a realidade, convive em sociedade e constrói coletivamente dinâmicas orientadas a aprofundar nas exigências de uma sociedade justa e digna para todos e todas. Ao exercitar estas capacidades, o ser humano faz história, transforma o mundo, agindo nele de uma maneira permanente e ativa. A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana, entendida a educação em suas diferentes dimensões, no âmbito formal do sistema escolar e no âmbito não formal (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 123).

Desse modo, escola tem não só ligação direta com a (des)construção ou manutenção das estruturas que regem a sociedade, como também a possibilidade de intervenção popular na luta por uma educação que resiste e que se faz emancipadora, equitativa, não discriminadora, culminando em uma sociedade mais justa e digna. Cabe ponderarmos que, justamente por seu caráter interventivo, a instituição escolar é um campo de inúmeras tensões e disputas. Em virtude da implementação das políticas neoliberais duras e perversas ascendentes nos últimos anos, que “só têm concentrado cada vez mais os lucros e aumentado as desigualdades, a educação pública tem se colocado no centro de disputa como um serviço mercantil gerador de lucros e negócios para os grupos empresariais” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 127).

Embora se reconheçam mudanças nos âmbitos sociais e escolares, as permanências das posturas fomentadoras de desigualdades ainda são apontadas e questionadas, pois esse é um fator determinante na vida dos(as) brasileiros e brasileiras das camadas mais vulneráveis de nossa sociedade, em especial das crianças. Nesse sentido, Sarmiento e Tomás (2020, p. 20) esclarecem que “a condição de especial vulnerabilidade das crianças pobres coloca muitas delas em situação de vida fora da família (meninos de rua e crianças em situação de acolhimento residencial)”. Diante desse apontamento, cabe refletirmos que

[...] o combate à pobreza infantil faz parte da luta mais geral contra a pobreza: não se pode eliminar a pobreza das crianças sem combater a pobreza dos pais das crianças. As medidas de política pública contra a pobreza e de promoção da igualdade e coesão social são indispensáveis. Mas, a pobreza infantil, na sua multidimensionalidade, tem particularidades que exigem ações específicas. Tais ações orientam-se prioritariamente para o cuidado das crianças em situação de maior vulnerabilidade (SARMENTO, 2020, p. 3).

A fim de assegurar os direitos à educação, saúde, proteção, desenvolvimento pleno dos(as) meninos e meninas brasileiros(as), dada a complexidade dos problemas a serem enfrentados, é necessário um completo programa organizacional multidimensional de apoio às crianças vulnerabilizadas e suas famílias, respeitando

as especificidades de cada vivência, por meio de políticas universais, e não puramente assistencialistas. A mudança nas perspectivas de desenvolvimento é imprescindível, pois “os desafios atuais exigem ações focadas nos direitos das crianças, profissionalmente muito bem sustentadas e competentemente articuladas nos planos nacional, regional e local” (SARMENTO, 2020, p. 5).

Para tanto, cabe-nos resolver o dilema instaurado no Brasil entre fatalismo e resistência, rompendo com os estereótipos inferiorizantes, segregatórios e marginalizantes, atribuídos às camadas sociais mais pobres. Os(as) filhos e filhas paupérrimos(as) da nossa “Pátria Mãe Gentil” não podem ter em suas crianças um meio de intervenção e manipulação Estatal, que vela em suas “afáveis ações” todo encaixo e coima historicamente perpetuados.

No que tange à universalidade e defesa dos direitos humanos – um caminho para se combaterem as políticas cruéis e excludentes que continuam a assolar as crianças do século XXI –, mesmo após intensos debates e reivindicações desde o final de XIX e as conquistas no seio das políticas públicas emergidas no século XX, sua aplicabilidade é ainda um desafio. Cabe ponderarmos que do ponto de vista histórico-crítico, como salientam Sacavino e Candau (2020, p. 124) “os direitos se entendem como processo e como o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida e a dignidade humana”.

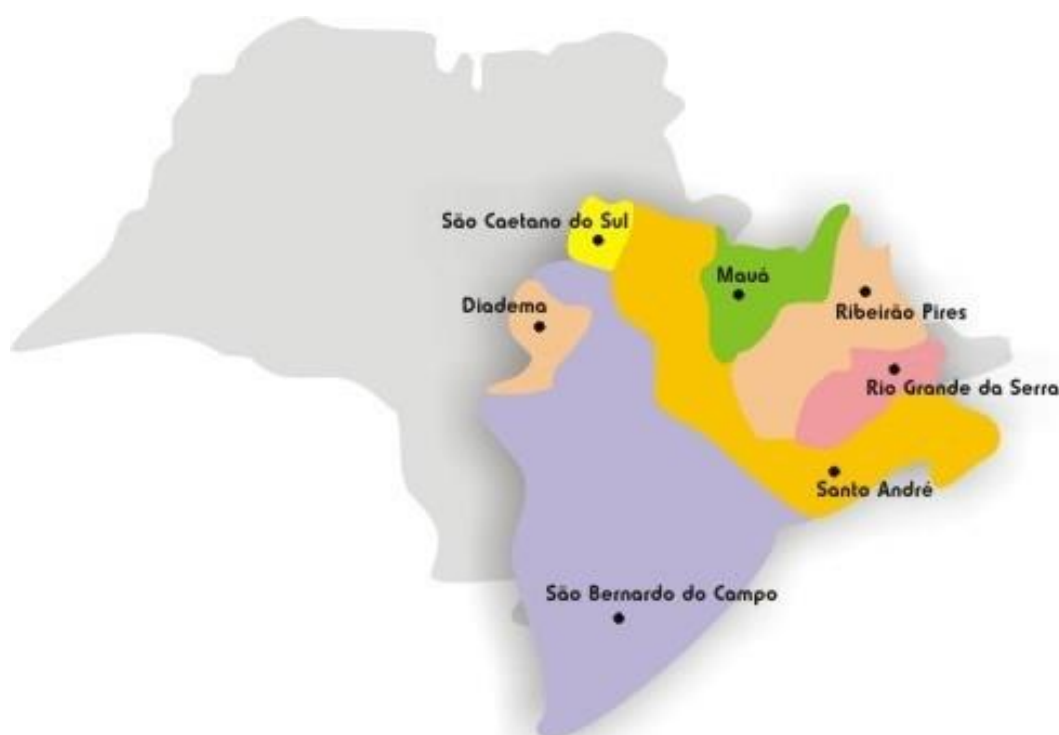
Reconhecemos que as motivações que levam à institucionalização, associadas as desigualdades existentes em nosso país, continuam a acontecer, tal como a condição efêmera das conquistas sociais e políticas. Por essa razão, esses assuntos precisam ser levados em conta pelas instituições escolares, que se encontram em luta árdua, constante e infindável pelo respeito aos direitos humanos, particularmente aos infantis.

Uma vez apresentadas as principais heranças da institucionalização, cientes da complexidade de sua história, passamos ao diálogo com os dados nacionais públicos acerca da sua atual situação. A fim de contextualizarmos a pesquisa, o foco recai sobre os municípios do Grande ABC Paulista, pois essa foi a região estipulada para a realização do presente estudo.

2.2 A institucionalização nos municípios da Região do Grande ABC

O ABC Paulista é formado pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul e faz parte da região metropolitana de São Paulo. As cidades de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, embora não componham a sigla original, também são abarcadas pela região, e dão origem ao Grande ABC. Algumas vezes, é possível encontrar a sigla ABCDMRR, apesar de a denominação não ser tão usual.

Figura 1 – Mapa da Região do Grande ABC



Fonte: UFABC (2008)²

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a Região do ABC tem uma população de 2.551.328 habitantes, com uma área de 828,702 km². O IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – é de 0,79, e 33% da população vive com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo (IBGE, 2010). Na tabela a seguir, podemos visualizar os dados por município:

² Disponível em: <https://ufabcsocial.wordpress.com/sobre-o-abc/>. Acesso em: 12 set.2020.

Tabela 1 – Dados dos municípios do ABC

Município/ Região	Habitantes	Área territorial (km ²)	IDHM - índice de desenvolvime nto humano municipal	População que vive com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo
Diadema	386.089	30,732	0,757	34,60%
Mauá	417.064	61,909	0,766	35,10%
Ribeirão Pires	113.068	99,075	0,784	35,30%
Rio Grande da Serra	43.974	36,341	0,749	36,30%
Santo André	676.407	175,782	0,815	30,50%
São Bernardo do Campo	765.463	409,532	0,805	32,50%
São Caetano do Sul	149.263	15,331	0,862	26,60%
Grande ABC	2.551.328	828,702	0,79	33,00%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo IBGE (2010)

Ao longo dos séculos XIX e XX, a região recebeu um número considerável de imigrantes e migrantes, o que favoreceu o seu diversificado povoamento. O ABC também ficou conhecido pela forte presença industrial, em especial do ramo automobilístico. Sedar essas indústrias rendeu à região o título de berço dos movimentos sindicais. Atualmente, a região é o terceiro polo econômico do Brasil e tem-se observado aumento de atividades nos setores de serviços e no comércio

Quanto ao fluxo de setores, fundos e profissionais envolvidos no serviço de acolhimento nos municípios estão interligados, de modo geral. São eles: Fundo Municipal de Assistência Social; Fundo Municipal da Criança e do Adolescente; Fundo público de financiamento para implementação de ações e novos projetos voltados à criança e ao adolescente; Departamento de Assistência Social; Departamento de Proteção Social (básica e especial); Departamento de Planejamento e Monitoramento de Convênios; Departamento de Cidadania; Coordenadoria de Inclusão Social; Secretaria de Cidadania e Assistência Social; CRAS – Centro de Referência de

Assistência Social e o SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes.

O SAICA é destinado a crianças e adolescentes em medidas de proteção, risco pessoal e social ou em condição de abandono. Trata-se de um serviço atrelado à Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004), inserido na Proteção Social Especial de Alta Complexidade. Entre seus documentos norteadores estão a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2014) e as Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009b).

Adotado em caráter provisório e excepcional nos casos em que as famílias ou os responsáveis não podem exercer a função de cuidado e proteção, tem como objetivo garantir proteção integral à criança e ao adolescente. Além disso, permite a reintegração familiar ou, quando necessário, o encaminhamento para famílias substitutas.

Os SAICAS são executados por Organização da Sociedade Civil – OSC (antigas ONGS) com supervisão e acompanhamento técnico da Prefeitura Municipal. Devem ter aparência residencial, não podem apresentar nenhuma placa de identificação institucional e seu endereço é mantido em sigilo. De acordo com sua tipificação, têm funcionamento ininterrupto, dispõem de 20 vagas e destinam-se ao acolhimento de crianças de 0 a 17 anos, 11 meses e 29 dias, de ambos os sexos. Não são feitas separações de grupos de irmãos, salvo por ordem judicial, tampouco é permitida a separação por questões de saúde, sexo, faixa etária ou por motivo de acolhimento.

A equipe do SAICA é composta por educadores e educadoras, auxiliares de cozinha/limpeza e equipe técnica (assistente social, psicólogo(a), coordenação). É importante citar que o ECA estabelece um prazo máximo de permanência de 18 meses, que pode ser estendido apenas por justificativa técnica e decisão judicial. Entretanto, por inúmeros motivos, há diversos casos em que esse período é extrapolado.

De acordo com os documentos norteadores: “Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais” (BRASIL, 2014) e “Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes” (BRASIL, 2009b), o acolhimento institucional se dá por diversas variáveis:

- Forma voluntária, com entrega espontânea dos pais, mães ou responsáveis, que pode, inclusive, ser pactuada com o poder judiciário durante a gestação;
- Forma emergencial, após a identificação de risco iminente pela atuação do Conselho Tutelar, que insere a criança ou adolescente no Serviço de Acolhimento Transitório (SAT), e informa o ocorrido ao judiciário. Conforme disposição do ECA, tanto o Conselho Tutelar quanto o SAT têm 24 horas para informar o poder judiciário da inserção, com detalhamento da avaliação do caso e da família. Além disso, deve realizar busca ativa de familiares extensos dispostos a assumir a guarda e ofertar cuidados para os(as) acolhidos(as). Caso não seja possível localizar ninguém com capacidade protetiva e possibilidade de requerer a guarda, efetua-se, por meio de ordem judicial, o acolhimento institucional;
- Busca e apreensão, por meio da atuação e do parecer técnico de diversos profissionais atuantes no caso, que podem ser de diversas áreas (saúde, educação, assistência social, Conselho Tutelar etc.), realiza-se a solicitação de acolhimento institucional à Promotoria da Infância e Juventude e à Vara da Infância e Juventude. A promotoria entra com uma ação de medida de proteção solicitando a busca e apreensão da criança ou adolescente. Em caso de deferimento, a ação é feita pelo Conselho Tutelar, Oficial de Justiça, Polícia Militar etc.

Já em relação ao trabalho do Acolhimento Institucional, após a inserção e acolhimento da criança/adolescente, o serviço organiza-se da seguinte maneira (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2014):

- Acolhida: recepção, apresentação do espaço da casa, cama e armário, apresentação dos(as) funcionários(as);
- Acompanhamento: oferta de cuidados de acordo com a idade e características individuais. O atendimento ofertado é individual e personalizado. O(a) acolhido(a) é inserido(a) e encaminhado(a) para onde houver necessidade, por exemplo, atividades escolares, cuidados psicológicos, inserção cultural, entre outros. A atuação do serviço é focada na promoção do desenvolvimento integral do indivíduo,

buscando a possibilidade de ressignificar sua história de vida, com o fortalecimento e a preservação dos vínculos familiares sempre que possível. Quando não, é feito encaminhamento para família substituta.

- Rotina do Acolhimento: como o SAICA passa a ser a casa das crianças e adolescentes, a rotina deve ser a mais próxima possível a um lar. Todavia, por ser uma moradia coletiva, algumas regras e horários devem ser estabelecidos, a fim de proporcionar o correto funcionamento do local, por exemplo, horário fixo para acordar, tomar café da manhã, tomar banho, arrumar-se para a escola, entre outros;
- Elaboração de Relatórios e PIA: trimestralmente, é enviado à Vara da Infância e Juventude o PIA – Plano Individual de Atendimento de cada acolhido no serviço. É imprescindível que o(a) acolhido(a) seja inserido(a) e tenha participação ativa nas decisões sobre sua vida, convivência e possibilidade de reintegração familiar e comunitária;
- Desacolhimento: O desligamento é gradativo, buscando a construção de autonomia, de acordo com cada faixa etária. Existem algumas possibilidades para o Desacolhimento Institucional, tais como: o retorno para família nuclear (genitores e genitoras); retorno para família extensiva – tios(as), avós, irmãos(ãs); saída por maioria – preparação prévia, desde que identificada a impossibilidade de retorno ou inserção em núcleo familiar; ou a inserção em Família Substituta, por meio de ação de Destituição do Poder Família proposto pelo Ministério Público e por determinação judicial da Vara da Infância e Juventude.

Em termos gerais, os últimos dados nacionais acerca da institucionalização brasileira divulgados datam de 2013 e constam da resolução 71/2011 "Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no país". Em contato com a Ouvidoria Nacional do Ministério Público, após encaminhamento feito à Comissão de Infância e Juventude do CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público), foram-nos cedidos os dados atualizados em relatório anual, referentes a 2019.

A fim de compreender os dados da institucionalização referentes aos municípios em si, concentramo-nos, neste primeiro momento, nos dados nacionais, divididos por região, conforme descrição apresentada a seguir:

Tabela 2 – Dados Nacionais gerais acerca da institucionalização

Ocorrências	Regiões					
	Total - Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Modalidade acolhimento institucional	2169	189	256	143	1148	433
Modalidade casa lar	676	74	77	4	235	286
Capacidade total acolhimento	48564	3923	6080	2508	23048	13005
Crianças e adolescentes atendidos	30057	2376	4173	1509	14606	7393
Prevalência - atendimento irmãos	2337	216	263	125	1143	590
Retorno para a família de origem	19673	2235	2274	1714	8725	4725
Colocados em família substituta	5764	582	634	249	2590	1709
Período de acolhimento - acima de 2 anos	749	74	102	20	380	173
Período de acolhimento - entre 1 e 2 anos	921	67	129	36	461	228
Período de acolhimento - de 7 meses a 1 ano	628	57	49	34	295	193
Período de acolhimento - até 6 meses	426	54	43	54	192	83
Adolescentes desligados por maioridade	1498	101	150	36	806	405
Acolhidos sem visita por mais de 2 anos	9750	933	1534	352	4416	2515
Instituições não recebem recursos públicos	119	14	35	4	60	6
Instituições recebem recursos públicos	2605	238	288	140	1268	671
Instituições não recebem recursos privados	1747	158	212	99	815	463
Instituições recebem recursos privados	977	94	111	45	513	214
Instituições não utilizam recursos próprios	1827	175	234	126	794	498
Instituições que utilizam recursos próprios	897	77	89	18	534	179

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo CNMP (2019)

Considerando os dados gerais brasileiros, que sintetizam os números apresentados por região, verificamos a institucionalização de 30.057 meninas e meninos em todo território nacional, assistidos pelas 2.845 instituições existentes, nas modalidades: acolhimento institucional (76,2%) e casa lar (23,8%). Destas, 91,6% recebem recursos públicos, 31,5% utilizam recursos próprios e 34,3% contam com

recursos privados para seu funcionamento. Entendemos, portanto, que 240 instituições, 8,4% do total, se mantêm sem o apoio financeiro governamental.

Aqui ficam nítidas as marcas deixadas pelo caráter “informal” e de distanciamento das responsabilidades do Estado na institucionalização, tão presente em sua historiografia, uma vez que ainda nos deparamos com a forte influência das instituições privadas na manutenção do sistema de acolhimento. Apesar de os dados mostrarem uma importante evolução na responsabilização do Estado para com os serviços de acolhimento – pois 91,6% das instituições recebem verbas públicas, como já dissemos –, eles também explicitam que essa ação é insuficiente, pois 34,3% dos serviços recebem verbas privadas e 31,5% utilizam recursos próprios para sua manutenção.

Os números nacionais revelam uma centralidade de atendimento no que tange à institucionalização no Sudeste, que pode ser justificada por ser a região de maior concentração populacional. Ela corresponde, sozinha, a 48,6% do total de serviços de acolhimento existentes no Brasil e atende a quase metade de todos(as) os(as) acolhidos(as) brasileiros. Sobre as motivações para ocorrências de institucionalização, segue o levantamento efetivado:

Tabela 3 – Dados Nacionais acerca das motivações dos acolhimentos

Motivações para o acolhimento	Regiões					
	Total - Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Crianças e adolescentes atendidos	30057	2376	4173	1509	14606	7393
Abandono pelos pais ou responsáveis	2140	212	275	118	1005	530
Responsáveis sob dependência química	2270	215	259	107	1123	566
Responsáveis com doenças	321	32	42	15	142	90
Responsáveis portadores de deficiência	229	21	40	11	88	69
Ausência de responsáveis por motivo de prisão	702	74	83	41	327	177
Responsáveis com transtorno mental	942	68	124	38	451	261
Carência de recursos materiais	600	55	78	38	273	156
Falta de condições para cuidados com gestante	84	6	12	4	36	26

Falecimento dos responsáveis	558	58	81	17	244	158
Criança ou adolescente com problema de saúde	340	25	35	9	165	106
Violência doméstica	1488	129	189	83	707	380
Submissão à exploração sexual	640	75	107	35	248	175
Negligência	2434	219	281	121	1193	620
Trabalho infantil ou tráfico	444	28	82	14	190	130
Abuso sexual de pais ou responsáveis	1268	142	162	85	514	365
Violência de rua	961	74	173	40	446	228

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo CNMP (2019)

Os números gerais brasileiros apontam que as maiores incidências de motivações para institucionalização são: negligência (8,1%); dependência química dos responsáveis (7,5%); abandono (7,1%); violência doméstica (4,9%); e abuso sexual cometido por pais ou responsáveis (4,2%). Trata-se de dados alarmantes, sobretudo os relacionados a casos de submissão à exploração sexual e trabalho infantil ou tráfico, que, juntos, correspondem a 3,6% dos motivos que levaram à institucionalização em 2019. Neste momento, passamos à reflexão sobre quem são as crianças e os adolescentes acolhidas(os). Para tanto, valemo-nos dos dados a seguir:

Tabela 4 – Dados Nacionais sobre quem são as(os) acolhidas(os)

Quem são os(as) acolhidos(as)?	Regiões					
	Total - Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Crianças e adolescentes atendidos	30057	2376	4173	1509	14606	7393
Novos acolhimentos sexo feminino	2460	227	286	127	1194	626
Novos acolhimentos sexo masculino	2526	224	301	130	1252	619
Acolhidas femininas 0 a 5 anos	3904	317	581	220	1831	955
Acolhidas femininas 06 a 11 anos	3852	352	594	232	1781	893
Acolhidas femininas 12 a 15 anos	4657	412	592	272	2151	1230

Acolhidas femininas 16 a 18 anos	2433	138	275	109	1212	699
Acolhidos masculinos 0 a 5 anos	4155	353	636	207	2025	934
Acolhidos masculinos 06 a 11 anos	4508	345	687	237	2254	985
Acolhidos masculinos 12 a 15 anos	4114	291	549	161	2036	1077
Acolhidos masculinos 16 a 18 anos	2259	136	240	71	1199	613
Acolhido(a) com deficiência física	795	52	124	52	407	160
Acolhido(a) com deficiência mental	2175	136	264	92	1066	617
Acolhido(a) com deficiência sensorial	354	35	43	24	167	85
Acolhido(a) com transtorno mental	1987	79	215	68	954	671
Acolhido(a) com filhos	378	24	50	25	200	79
Acolhido(a) com dependência química	1224	97	81	38	616	392
Acolhido(a) com doença contagiosa	315	13	42	30	118	112
Acolhido(a) em situação de rua	1072	64	324	58	409	217
Acolhidas grávidas	103	8	8	8	56	23
Acolhidos(as) ameaçados(as) de morte	409	18	87	17	164	123
Frequentam atividade profissionalizante	1894	140	175	88	964	527
Não frequentam atividade profissionalizante	830	112	148	56	364	150

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo CNMP (2019).

Os números de acolhimentos novos (2019) descritos no relatório nacional mostram que ambos os sexos são praticamente equivalentes em quantidade: as acolhidas femininas correspondem a 49,3%, e os acolhidos masculinos, a 50,7% do total.

Quanto à idade, também não notamos grandes discrepâncias. Do total apresentado, observamos crianças divididas em grupos de: 0 a 5 anos (27%); 6 a 11 anos (28%); 12 a 15 anos (29,3%) e 16 a 18 anos (15,7%).

Os transtornos e deficiências, sejam físicos, mentais ou sensoriais aparecem em 17,7% dos(as) acolhidos(as), o que aponta esta parcela social como vulnerável à institucionalização.

Algumas caracterizações nos levam a questionar as reais motivações dos acolhimentos e refletir sobre a importância das lutas sociais em busca de direitos³, pensando aqui na educação e na informação ofertadas às parcelas mais pobres da sociedade, em consonância à história de ocultamento, desigual e colonizadora da América Latina conforme descrito por Candau e Russo (2010, p. 153):

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas.

Os números revelam o que é negado e ocultado por meio dos discursos meritocráticos. Do total de acolhimento, temos 1,6% de meninos e meninas que são mães, pais e gestantes. Aqui aludimos a crianças e adolescentes que, sob situações de extrema vulnerabilidade, se veem sob a difícil responsabilidade de assumir a maternidade e a paternidade. Já 6,9% dos(as) acolhidos(as) encontram-se em situação de rua, dependência química ou ameaçados de morte. Diante disso, cabe uma indagação: teriam essas crianças e esses adolescentes as mesmas oportunidades dos que nestas situações não se encontram?

Em continuação, observamos, nos próximos quadros, os mesmos dados, porém, referentes aos municípios do Grande ABC Paulista. Para facilitar a organização dos quadros, os nomes das cidades foram abreviados. Nas tabelas 5, 6 e 7 devem ser consideradas as seguintes nomenclaturas: Diadema (D), Mauá (M), Ribeirão Pires (RP), Rio Grande da Serra (RGS), Santo André (AS), São Bernardo do Campo (SBC), São Caetano do Sul (SCS) e Total da Região do Grande ABC (Total):

³ Nos documentos enviados pelo CNMP, com os dados atualizados acerca da institucionalização brasileira, em decorrência de nosso pedido formal, embasado nos objetivos desta pesquisa, não constam os dados étnico-raciais dos(as) acolhidos(as). Diante disso, formalizamos nova solicitação, especificando que necessitaríamos de tais números, pois pretendíamos caracterizar as crianças institucionalizadas por um viés interseccional. O CNMP retornou em 18 de março de 2021, por meio do canal de comunicação da Ouvidoria (pedido 0467816; despacho 0467819), ratificando que não há informações étnico-raciais dos(as) acolhidos(as) nos bancos de dados do Conselho Nacional do Ministério Público.

Tabela 5 – Dados gerais das cidades da Região do Grande ABC acerca da institucionalização

Ocorrências	Cidades da Região do Grande ABC e Total							
	Total	D	M	RP	RGS	SA	SBC	SCS
Modalidade acolhimento institucional	23	4	2	3	1	6	6	1
Modalidade casa lar	3	-	-	-	-	-	3	-
Capacidade total acolhimento	545	80	60	50	20	110	205	20
Crianças e adolescentes atendidos	452	82	58	17	9	97	179	10
Prevalência - atendimento irmãos	23	4	2	3	1	4	8	1
Retorno para a família de origem	243	68	24	6	7	106	32	0
Colocados em família substituta	74	6	15	15	3	19	16	0
Período de acolhimento - acima de 2 anos	12	-	-	1	-	5	5	1
Período de acolhimento - entre 1 e 2 anos	7	2	2	1	-	-	2	-
Período de acolhimento - de 7 meses a 1 ano	3	-	-	1	1	-	1	-
Período de acolhimento - até 6 meses	4	2	-	-	-	1	1	-
Adolescentes desligados por maioridade	14	3	3	3	-	3	2	0
Acolhidos sem visita familiar por mais de 2 anos	119	17	8	17	9	36	31	1
Instituições não recebem recursos públicos	0	0	0	0	0	-	-	0
Instituições que recebem recursos públicos	26	4	2	3	1	6	9	1
Instituições não recebem recursos privados	10	1	1	1	1		5	1
Instituições que recebem recursos privados	16	3	1	2	0	6	4	0
Instituições não utilizam recursos próprios	10	1	-	3	1		4	1
Instituições que utilizam recursos próprios	16	3	2	0	0	6	5	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo CNMP (2019)

De acordo com os dados cedidos pelo CNMP referentes a 2019, no ABC, estão em situação de institucionalização 452 meninos e meninas, atendidos(as) pelas 26 instituições existentes, nas modalidades acolhimento institucional (88,5%) e casa lar (11,5%). Todas as instituições recebem recursos públicos, 61,5 % utilizam também

recursos próprios e contam com recursos privados para seu funcionamento. Os motivos que levam às situações de acolhimento podem ser visualizados a seguir:

Tabela 6 – Dados acerca das motivações dos acolhimentos nas cidades da Região do Grande ABC

Motivações para o acolhimento	Cidades da Região do Grande ABC e Total							
	Total	D	M	RP	RGS	SA	SBC	SCS
Crianças e adolescentes atendidos ⁴	452	82	58	17	9	97	179	10
Abandono pelos pais ou responsáveis	21	4	1	1	1	6	8	-
Responsáveis sob dependência química	21	3	2	3	1	5	7	-
Responsáveis com doenças	3	-	-	-	-	-	3	-
Responsáveis portadores de deficiência	5	1	1	-	-	-	3	-
Ausência de responsáveis por motivo de prisão	9	-	2	-	-	2	4	1
Responsáveis com transtorno mental	13	1	2	2	-	3	5	-
Carência de recursos materiais	6	-	-	-	-	2	4	-
Falta de condições para cuidados com gestante	6	1	1	-	-	1	3	-
Falecimento dos responsáveis	10	1	1	1	-	1	5	1
Criança ou adolescente com problema de saúde	6	1	-	-	-	1	4	-
Violência doméstica	20	3	2	3	-	6	5	1
Submissão à exploração sexual	7	2	-	-	-	2	3	-
Negligência	23	3	2	2	1	6	8	1
Trabalho infantil ou tráfico	7	1	-	-	-	2	4	-
Abuso sexual de pais ou responsáveis	13	3	2	1	-	2	5	-
Violência de rua	11	1	2	-	-	3	4	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo CNMP (2019)

⁴ A linha denominada “Crianças e adolescentes atendidos” corresponde ao número geral de acolhidos(as) por município e o total do Grande ABC Paulista e serve como referência para a compreensão dos números gerais. Todavia, salientamos que os dados fornecidos não abrangem a totalidade dos(as) acolhidos(as), uma vez que não são correlacionadas as motivações para institucionalização de todos os casos atendidos.

Nos números da Região do ABC, encontramos semelhanças em relação aos dados nacionais. Isso mostra motivações preocupantes e semelhantes, com relação às institucionalizações existentes nas cidades. São elas: negligência; dependência química dos responsáveis; abandono; violência doméstica e abuso sexual cometido por pais ou responsáveis, entre outras razões alarmantes, que confirmam as desigualdades vivenciadas por esses sujeitos. Na sequência, constam os dados sobre quem são as crianças e adolescentes acolhidas(os) nos municípios do Grande ABC:

Tabela 7 – Quem são as(os) acolhidas(os) nas cidades da Região do Grande ABC

Quem são os(as) acolhidos(as)?	Cidades da Região do Grande ABC e Total							
	Total	D	M	RP	RGS	SA	SBC	SCS
Crianças e adolescentes atendidos	452	82	58	17	9	97	179	10
Novos acolhimentos sexo feminino	25	4	2	2	1	6	9	1
Novos acolhimentos sexo masculino	25	4	2	2	1	6	9	1
Acolhidas femininas 0 a 5 anos	58	14	7	1	4	7	22	3
Acolhidas femininas 06 a 11 anos	60	8	10	1	1	14	24	2
Acolhidas femininas 12 a 15 anos	58	12	5	4	2	10	24	1
Acolhidas femininas 16 a 18 anos	46	9	3	2	0	12	18	2
Acolhidos masculinos 0 a 5 anos	62	13	7	3	1	15	23	0
Acolhidos masculinos 06 a 11 anos	67	14	10	0	0	15	28	0
Acolhidos masculinos 12 a 15 anos	66	10	11	1	0	20	23	1
Acolhidos masculinos 16 a 18 anos	35	2	5	5	1	4	17	1
Acolhido(a) com deficiência física	11	2	1	-	1	2	5	-
Acolhido(a) com deficiência mental	48	12	3	2	1	10	20	-
Acolhido(a) com deficiência sensorial	5	1	1	-	-	1	2	-
Acolhido(a) com transtorno mental	43	9	14	3	-	11	6	-
Acolhido(a) com filhos	8	3	2	-	-	2	1	-
Acolhido(a) com dependência química	16	6	5	2	-	2	1	-
Acolhido(a) com doença contagiosa	10	5	-	-	-	5	-	-

Acolhido(a) em situação de rua	5	1	2	-	-	2	-	-
Acolhidas grávidas	3	1	2	-	-	-	-	-
Acolhidos(as) ameaçados(as) de morte	3	1	1	-	-	1	-	-
Frequentam atividade profissionalizante	23	4	2	2	1	5	8	1
Não frequentam atividade profissionalizante	3	-	-	1	-	1	1	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo CNMP (2019)

Nesse levantamento, também fica nítida a vulnerabilidade dos meninos e meninas com transtornos e deficiências, sejam físicos, mentais ou sensoriais. No ABC, esse número corresponde a 23,7% do total.

Tal como nos dados nacionais, com relação ao sexo e à idade dos(as) acolhidos(as) dos municípios da região do Grande ABC, não há muita discrepância, embora observemos um discreto aumento no número de meninos. Mais especificamente, os grupos são: sexo feminino (49,1%); sexo masculino (50,9%); crianças de 0 a 5 anos (26,5%); crianças de 6 a 11 anos (28,1%); adolescentes de 12 a 15 anos (27,4%) e adolescentes de 16 a 18 anos (16%). Na próxima subseção, tratamos especificamente dos meninos e meninas em situação de acolhimento institucional, com base na caracterização aqui apresentada.

2.3 Quem são as crianças em situação de institucionalização?

Procuramos, sem a pretensão de criar um padrão de existência para os meninos e meninas em situação de acolhimento, dialogar sobre as características comuns e frequentes entre os(as) abrigados(as), de acordo com os dados fornecidos pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e pelo Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento (2013). Destarte, valemo-nos da história da institucionalização e seus desdobramentos.

Na busca pela compreensão de quem são eles e elas, os marcadores de opressão que as(os) acompanham – etários, étnico-raciais, classe social, gênero, entre outros –, bem como seus desdobramentos e sobreposições serão considerados. Para tanto, partimos de uma análise de cunho interseccional, que segundo Crenshaw, cunhadora do termo, em 1989, “não precisa ser produzida intencionalmente; na

verdade, é frequentemente a consequência da imposição de um fardo que interage com vulnerabilidades preexistentes para criar mais uma dimensão de destituição de poder” (CRENSHAW, 1993, p. 1249, tradução nossa).

Compreendemos a interseccionalidade como caminho para pensar quem são as crianças sob tutela do Estado, de modo a refletir acerca das vivências e intersecções a que estão submetidas. O termo se origina do movimento das mulheres negras ao questionar o silenciamento que lhes era imposto pelo feminismo das mulheres brancas, com base europeia. Na mesma proporção, elas se viam silenciadas pelos homens no movimento negro.

Pensando nas origens do feminismo interseccional, Angela Davis, uma das mais importantes feministas contemporâneas na luta em prol das parcelas sociais oprimidas, do povo negro, em especial os marcadores sociais de opressão atrelados às mulheres negras, traz, em sua obra, a reflexão sobre a escravidão, os seus desdobramentos. Com isso, ela contribui diretamente para o pensamento interseccional, pois questiona os papéis do homem e da mulher negra na sociedade racista, patriarcal, conservadora, segregatória e elitista, bem como os enormes desafios vivenciados por esses corpos até os dias de hoje, cada qual em sua medida, dadas suas condições de existência. Nas palavras da autora: “a supremacia branca e a supremacia masculina sempre foram facilmente parceiras [...]” (DAVIS, 2013, p. 90). Da reflexão dessas mulheres e de outros(as) pensadores(as), surge a compreensão de que existem especificidades que precisam entrar nas discussões atreladas aos marcadores de opressão que acompanham os sujeitos.

Com a consolidação dessas reflexões, sendo os movimentos sociais defendidos como globais, reverberam as vozes negras e femininas para nos ensinar como é “oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e adotar o Atlântico como locus de opressões cruzadas” (AKOTIRENE, 2019a, p. 15). A autora considera o Atlântico como território de águas pelas quais se construiu a escravidão:

As águas, além disto, cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa, manifestas nas etnias traficadas como mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos. No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano (AKOTIRENE, 2019a, p. 15).

Nesta pesquisa, não pretendemos discutir amplamente as raízes dos marcadores sociais de opressão. No entanto, reconhecemos suas existências

problemáticas e atrelarmos tais vivências, compulsórias a algumas parcelas sociais, à institucionalização, é necessário para que possamos caracterizar quem são as crianças em situação de acolhimento.

Nesse processo, referimo-nos aos sujeitos como crianças, uma vez que a pesquisa se efetiva com professoras e professores de escolas municipais, culminando em práticas relacionadas à Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Embora levemos em conta os dados gerais apresentados, que aludem a crianças e adolescentes sob tutela do Estado, centralizamos nossas discussões especificamente nos meninos e meninas entre 0 e 12 anos incompletos, salvo as exceções, citadas em caso de distorção idade-série.

Ao nos debruçamos sobre a história da institucionalização, observamos discreta melhoria em sua organização e aplicabilidade. No entanto, segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 9): “como toda a realidade com raízes profundas, grandes são as dificuldades e tímidas, as mudanças [ocorrendo] a renitente continuidade de uma cultura de exclusão de crianças e adolescentes que se inicia ainda no âmago das políticas ditas de proteção”. Outrossim, as autoras salientam que:

Proteger crianças e adolescentes cujos direitos estejam ameaçados, de forma que os mesmos possam desfrutar do direito a viver junto à sua família e comunidade, é um grande desafio. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) possibilitou uma nova ênfase no sentido de apoiar a convivência familiar e comunitária, destacando o caráter de brevidade e excepcionalidade na aplicação da medida de abrigo (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 8).

Reconhecidas as contribuições do ECA para a institucionalização brasileira, como já dissemos, nosso objetivo é traçar um perfil de vulnerabilidade que contribua para o diálogo em torno de uma “política de proteção que garanta com a maior eficiência possível a cidadania daquelas crianças e adolescentes que, ao longo da história, sempre pareceram estar fora de lugar” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 8). Isso porque muitos dos desdobramentos do Estatuto são ainda pautados em visões retrógradas, provindas das marcas temporais.

Dada a história higienista e segregatória das instituições de acolhimento brasileiras, buscamos compreender quem são esses *outros sujeitos* que necessitam de representação no chão da escola, que, uma vez pública e pertencente ao povo, deve construir-se como lugar de acolhimento de todos e todas, sem distinção, respeitando-os como cidadãos. Nas palavras de Sarmiento (2012, p. 47),

É sobretudo porque os direitos sociais das crianças são tão decisivos, que, nas circunstâncias atuais da crise do capitalismo financeiro, a invocação da

criança cidadã se constitui menos como um tópico de reflexão acadêmica sobre as perplexidades conceituais geradas, mas um programa de resistência e de afirmação propositiva [...]. A crise está associada a indicadores como o aumento da pobreza infantil, o abandono escolar, o recrudescimento da exploração do trabalho infantil, sobretudo nas chamadas “piores formas”, o incremento de situações como a fome e a doença (especialmente, mas não apenas, os distúrbios neuro-psicológicos), a intensificação do tráfico de crianças e os fenômenos de exclusão, decorrentes do incitamento ao ódio racial e xenófobo.

Estando os(as) adultos(as) historicamente em posição de favorecimento em detrimento das crianças, sabemos que a construção da ideia de criança cidadã passa pela necessidade de reconhecimento de privilégios e reconstrução das posições sociais desses meninos e meninas, sobretudo de seus responsáveis. Estes últimos também se encontram destituídos de participação política e, inclusive, impossibilitados de decidir sobre o futuro de seus filhos e filhas, dadas as condições de subalternação a que são submetidos.

O passado nos mostra que mães e pais pobres, ao buscarem auxílio do Estado, tinham seus filhos e filhas destinados ao asilamento, pois eram considerados socialmente como órfãos abandonados. Essas famílias viam, na institucionalização, talvez a única forma de suas crianças terem teto, alimentação e acesso à educação. Vale ressaltar que esses são direitos assegurados a todos e todas, como consta do Parágrafo Único do Art. 8º da Constituição Federal:

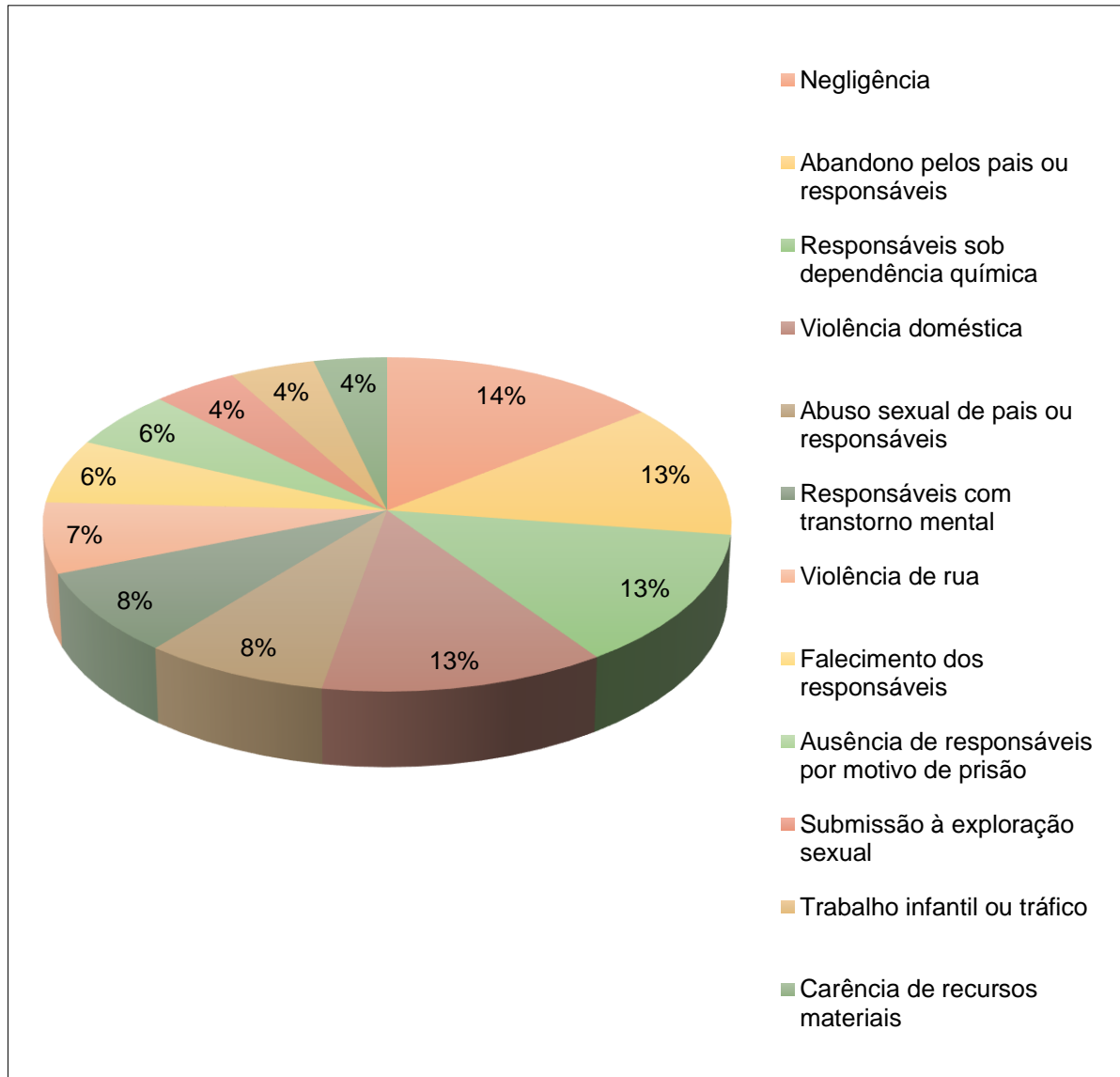
É dever do Estado garantir a todos uma qualidade de vida compatível com a dignidade da pessoa humana, assegurando a educação, os serviços de saúde, a alimentação, a habitação, o transporte, o saneamento básico, o suprimento energético, a drenagem, o trabalho remunerado, o lazer, as atividades econômicas e a acessibilidade, devendo as dotações orçamentárias contemplar preferencialmente tais atividades, segundo planos e programas de governo (BRASIL, 1988).

A visão punitiva diante desses sujeitos decorre de um pensamento meritocrático, que apenas corrobora a segregação já posta em nossa sociedade. A meritocracia defende a ideia de que a prosperidade está atrelada somente aos méritos pessoais, sem considerar as condições de origem e os deveres do Estado. Como se todos – classe alta, média, baixa e paupérrima; brancos e negros; mulheres e homens; meninas e meninos; adultos e crianças – partíssemos de um mesmo ponto.

Nesse sentido, Santos (2018, p.342) ressalta: “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Isso implica que todos e todas nós, em especial, professores e professoras, assumamos uma postura de valorização positiva das diferenças, sem aceitá-las, de nenhuma forma, como justificativa discriminatória. Desse modo,

devemos, inclusive, romper com o caráter monocultural e reducionista das nossas escolas (CANDAU, 2011). O gráfico a seguir baseia-se nos dados da tabela 6, sobre as maiores incidências de motivações para o acolhimento institucional no ABC Paulista:

Gráfico 1 – Maiores incidências de motivações dos acolhimentos na Região do Grande ABC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo CNMP (2019)

Propomos aqui um diálogo entre essas informações e as anteriormente apresentadas, provindas do CNMP, com relação aos números nacionais. Com isso, pensamos nos enraizamentos da problemática que envolve a motivação da institucionalização na vida da criança sob tutela do Estado.

Os dados são alarmantes e estão diretamente ligados às situações de vulnerabilidade, exploração e violência extrema a que estão submetidas muitas destas crianças. Os números apontam as dificuldades atreladas aos contextos em que vivem, o que desmistifica a ideia de culpabilização dos(as) responsáveis por suas condições, muitas vezes, também de origem: nascem desiguais; crescem desiguais. Arroyo (2019b, p. 109) salienta que essa condição de discriminação relacionada aos grupos sociais, raciais se revela atualmente em “desprezos, medos, fobias, criminalizações reforçados como políticas de Estado”. Todavia, sobre essa motivação, Assis e Farias (2013, p. 117) denunciam:

Merece leitura cuidadosa o conceito de negligência que aparece nos prontuários das crianças e adolescentes que estão nos SAI. Diversos autores ressaltam a dificuldade de definir esse tipo de violência cuja interpretação é marcada por forte carga subjetiva do profissional que os acolhe, muitas vezes confundindo negligência dos familiares com situação de pobreza.

Em concordância com o que apontam os autores, acreditamos que ficam mascarados alguns dados relacionados à institucionalização, pois a subjetividade dos(as) responsáveis por classificar tais motivações pode destacar a negligência em detrimento da pobreza estrutural e das desigualdades que assolam o nosso país. Esses posicionamentos generalistas e reducionistas com relação à negligência e até mesmo ao abandono estariam, portanto, contribuindo para a política de omissão do Estado e culpabilização familiar. Negligenciar uma criança significa privá-la de algo de que necessita quando isso é essencial ao seu desenvolvimento sadio, e não lhe é oferecido por opção (ASSIS; FARIAS, 2013).

A pobreza que ameaça a vida, marcador de opressão que acomete milhares de brasileiros em uma país com tamanha desigualdade social, é berço de inúmeras mazelas e motiva, inclusive, diversas causas observadas no gráfico. Cabe salientar que, de acordo com a tabela 1, especificamente na Região do Grande ABC, 33% da população é considerada de baixa renda, pois vive com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo (IBGE, 2010). A seguir, apresentamos dados relacionados à população em situação de extrema pobreza nos municípios do ABC, segundo o IBGE (2010):

Tabela 8 – População em situação de extrema pobreza nos municípios do ABC (%)

Município	População em situação de extrema pobreza
Diadema	3,1

Mauá	2,6
Ribeirão Pires	3
Rio Grande da Serra	4
Santo André	1,8
São Bernardo do Campo	2,4
São Caetano do Sul	0,7
Total ABC	2,5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo IBGE (2010).

Tomando por base os dados do IBGE citados anteriormente, com relação ao número de habitantes do ABC Paulista, os números denunciam que, nessa região, 2,5% da população – em média, 63.783 pessoas – encontra-se em situação de extrema pobreza, caracterizada pelos habitantes que vivem com renda per capita de até R\$ 89. Essa situação acarreta “corpos de sofrimento, de medo, de opressão, de ameaças, de resistência por libertação” (ARROYO, 2019b, p. 13). Embora entendamos que ela representa um grande fator de vulnerabilidade para o acolhimento institucional, por si só, não pode ser motivo de ação do Estado para institucionalização.

O ECA, que prevê ações preventivas para o acolhimento, atribuindo-lhe um caráter excepcional e temporário, salienta, em seu Art. 23, que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar” (BRASIL, 1990). Cabe às famílias buscar auxílio ou, diante de denúncias, ser acompanhadas por serviços e programas oficiais de proteção, apoio e promoção. A institucionalização ocorre somente nos casos em que forem esgotadas todas as tentativas previstas em lei, estando a integridade física/moral da criança em risco. Isso posto, cabe a pergunta: quem são esses meninos e meninas? Na busca pela resposta, continuamos a refletir sobre as motivações da institucionalização.

O terceiro maior motivo diz respeito à dependência química que, inclusive, pode estar relacionada ao quarto maior motivo, que é a violência doméstica. Cabe ressaltar que há uma tendência de culpabilizar os(as) que têm algum vício e/ou os(as) que cometem violência, sem discutir as políticas públicas e o papel governamental nessas temáticas. Dentre as documentações norteadoras, temos a Resolução nº 3 de 2005 (BRASIL, 2005) – Política Nacional Antidrogas –, que versa sobre corresponsabilidade social e do próprio Estado na redução da oferta de drogas em território nacional, bem como na elaboração e efetivação de medidas de recuperação, tratamento e redução de danos para usuários de drogas lícitas e ilícitas e para seus familiares.

De acordo com a pesquisa “Violência Doméstica e familiar contra a mulher”, realizada pelo Instituto de Pesquisa DataSenado, em parceria com a Secretaria de Transparência do Senado Federal em 2017, entre as 1.116 mulheres entrevistadas, 29% apontaram já ter sofrido algum tipo de violência doméstica ou familiar provocada por um homem. As violências mais citadas foram: física (67%); psicológica (47%); moral (36%) e sexual (15%). Cabe salientar que o recorte de idade abordado na pesquisa denuncia que, quanto mais jovens, maior a incidência de violência sofrida pelas mulheres. Nesse aspecto, as mulheres com filhos(as) foram as mais propensas a sofrer abuso doméstico. Os maridos, ex-maridos, companheiros, namorados e ex-namorados são os maiores agressores, correspondendo a 74% dos casos (BRASIL, 2017).

Diante dos números relacionados à impunidade e do baixo índice de denúncias, os motivos que levam as vítimas a não denunciar são: medo do agressor; preocupação com a criação dos(as) filhos(as); dependência financeira do agressor; ausência de punição; vergonha da agressão; crença de que seria a última vez e desconhecimento de seus direitos. Vale ressaltar que as mulheres negras são também as maiores vítimas de violências domésticas: enquanto o percentual de brasileiras brancas que sofreram violência física foi de 57%, o percentual de negras (pretas e pardas) foi de 74% (BRASIL, 2017).

Sobre esse recorte racial, Akotirene (2019b, p. 1) denuncia que “mulheres negras são frequentemente vitimadas por estarem mais vezes posicionadas nas avenidas da diferença, interdependência e interação estruturais [...]”. Os dados da pesquisa supracitada comprovam as vulnerabilidades salientadas pela autora no que concerne a ser mulher, mulher negra, mulher negra e pobre em território brasileiro.

Além disso, mais uma vez, os números apresentados contradizem o senso comum quando a culpa pela institucionalização é direcionada às vítimas de um sistema classista, colonizador, machista, opressor, racista, explorador e mantenedor das desigualdades históricas. Os(as) mais vulnerabilizados(as) são cobrados(as) por não seguirem determinados “caminhos”, considerados “corretos” pela maioria, quando, na maioria das vezes, esses caminhos sequer existem ou são possíveis.

Ainda no que tange aos desdobramentos dos marcadores de opressão na institucionalização, em um recorte de gênero nos dados referentes à Região do Grande ABC, pudemos constatar que essa questão não parece ser um fator determinante para a institucionalização, embora tenha sido, ao longo da história, um

delimitador da forma como eram tratadas e “moldadas” as crianças nas instituições. Nesse caso, os(as) acolhidos(as) estão divididos(as) em sexo feminino (49,1%) e sexo masculino (50,9%). Entretanto, os dados nacionais sobre a motivação dos acolhimentos em um recorte de gênero sugerem algumas diferenciações, como retrata a tabela a seguir:

Tabela 9 - Motivo de acolhimento em nível nacional de acordo com o gênero (%)

Motivo do acolhimento	Meninas	Meninos
Entrega voluntária pela família de origem	4	4,3
Abandono pelos responsáveis	17	19,9
Ausência dos responsáveis por doença	1	1,3
Ausência dos responsáveis por prisão	4	4,1
Carência de recursos materiais do responsável	8	8,7
Órfão	4	4,1
Responsáveis dependentes químicos/alcoolistas	18	18
Responsáveis com deficiência	1	0,6
Responsáveis com transtorno mental	4,5	4,9
Responsáveis sem condições para cuidar de adolescente gestante	0,3	–
Responsáveis sem condições para cuidar de criança/adolescente com condições de saúde específicas	1	1,4
Violência doméstica física	9,8	9,4
Violência doméstica sexual*	8,8	2,5
Violência doméstica psicológica	5	4,1
Negligência na família	32,8	33,6
Violência ou abuso extrafamiliar	1,9	0,7
Submetido à exploração sexual*	1,9	0,4
Submetido à exploração no trabalho ou mendicância	2,5	2,7
Situação de rua	7,1	10,6
Ameaça de morte	1	1,8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar (2013).

Os números confirmam alguns dos marcadores de opressão atrelados ao gênero feminino em um contexto ideológico patriarcal e machista que considera a mulher um objeto de desejo e propriedade. Entre as meninas, nota-se predominância de violência doméstica sexual e submissão à exploração sexual, violência ou abuso extrafamiliar, além dos casos relacionados a gestações anteriores à maioridade. É importante ressaltar que, segundo dados do IPEA (2014), as maiores consequências

da violência sexual são: aborto, gravidez, DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis, suicídio, transtorno mental e/ou de comportamento e estresse pós-traumático.

O “Atlas da Violência 2020” – IPEA (2020), produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), bem como a Nota Técnica “Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde” – IPEA (2014) apontam alguns indicadores para que melhor se compreenda o processo da acentuada violência no País: IPEA (2020), decorrente dos dados decenários coletados entre 2008 e 2018; e IPEA (2014), embasado nos dados do Ministério da Saúde de 2011. Entre eles, podemos citar:

Tabela 10 – Homicídio e violência sexual nacionais por gênero (%)

Violências	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Homicídios em residência	38,9	14,4
Vítimas de Estupro (todos)	88,5	11,5
Vítimas de Estupro (crianças)	81,2	18,8
Vítimas de Estupro (adolescentes)	93,6	6,4
Vítimas de Estupro (adultos)	97,5	2,5
Sexo do provável autor da agressão sexual (outros correspondem a 2,6%)	0,7	96,7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo Atlas da Violência 2020 – IPEA (2020) e pela Nota Técnica Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde – IPEA (2014).

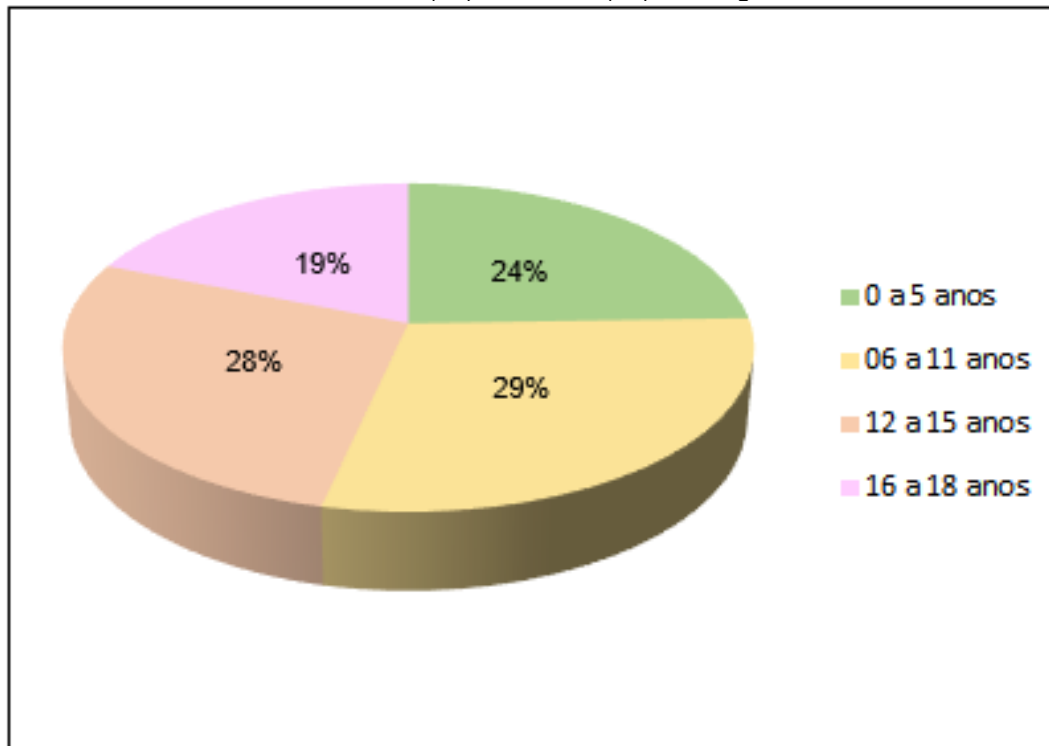
Os homicídios ocorridos em residência são disparatadamente maiores quando relacionados ao sexo feminino, o que sugere o impacto do feminicídio⁵. Infelizmente, encontram-se congruências entre os dados relacionados às meninas em situação de institucionalização e às mulheres brasileiras. Isso nada mais é que o reflexo de uma sociedade misógina, patriarcal e desigual.

No que concerne aos abusos sexuais gerais registrados em território nacional, eles também ocorrem majoritariamente com o sexo feminino, como notamos nas motivações para a institucionalização. Nesses dados, apontam-se dois marcadores sociais de opressão, uma vez que, conforme o aumento da idade, os números que diferenciam ambos os sexos se distanciam ainda mais. Assim, a ocorrência de

⁵ Termo de crime de ódio baseado no gênero, amplamente definido como o assassinato de mulheres em contexto de violência doméstica ou em aversão ao gênero da vítima.

violência sexual em fase adulta é quase totalmente feminina (97,5%). Entre crianças, continua sendo significativa a vulnerabilidade feminina, porém, no tocante ao sexo masculino, há uma alterosa marcação de ocorrência quando comparada à fase adulta (18,8%). Nessa perspectiva, o gráfico a seguir sintetiza os dados da Região do Grande ABC descritos na tabela 7:

Gráfico 2 – Faixa etária das(os) acolhidas(os) na Região do Grande ABC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo CNMP (2019)

Com relação à idade, quando observados os dados por faixa etária entre 0 e 18 anos, não notamos grandes discrepâncias quanto ao número de acolhidos(as). É importante ressaltar que o fato de ser criança já implica, por si só, um marcador de opressão, pois vivemos em um mundo fortemente marcado pelo adultocentrismo, que é a prática social centralizadora, na qual o poder é concedido aos adultos e adultas, em detrimento dos(as) de menor idade.

Desse modo, ser criança acaba por imprimir locais sociais com escassa participação política. Embora seja certo que as crianças estão sempre a influenciar o mundo, fica a dúvida: a participação política dos meninos e meninas de nosso país é considerada em que grau? De acordo com Silva (2010, p. 7), “[...] as crianças desde

sempre fizeram história, no entanto, tiveram suas histórias contadas por adultos, uma história, portanto, sobre elas”.

Nessa perspectiva, a elucidação da autora confirma a necessidade de discutir as representações infantis. E aqui podemos mencionar os estudos da Sociologia da infância, que defendem a criança como seres ativos, criativos, e não como atores passivos em seus processos de vivências.

Pensando nas crianças como portadores de história, Larrosa (2003, p. 196) pondera que “talvez só nos reste a difícil aprendizagem de nos colocarmos à escuta da verdade que os que nascem trazem consigo. Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio”. Segundo o autor, se não conseguirmos neutralizar a errônea certeza do domínio do saber e a busca incansável por poder, não será possível escutar as verdades anunciadas pelas vozes das crianças. A disputa por poder, englobando aqui a hierarquização social, culmina em uma relação vertical entre adultos(as) e crianças.

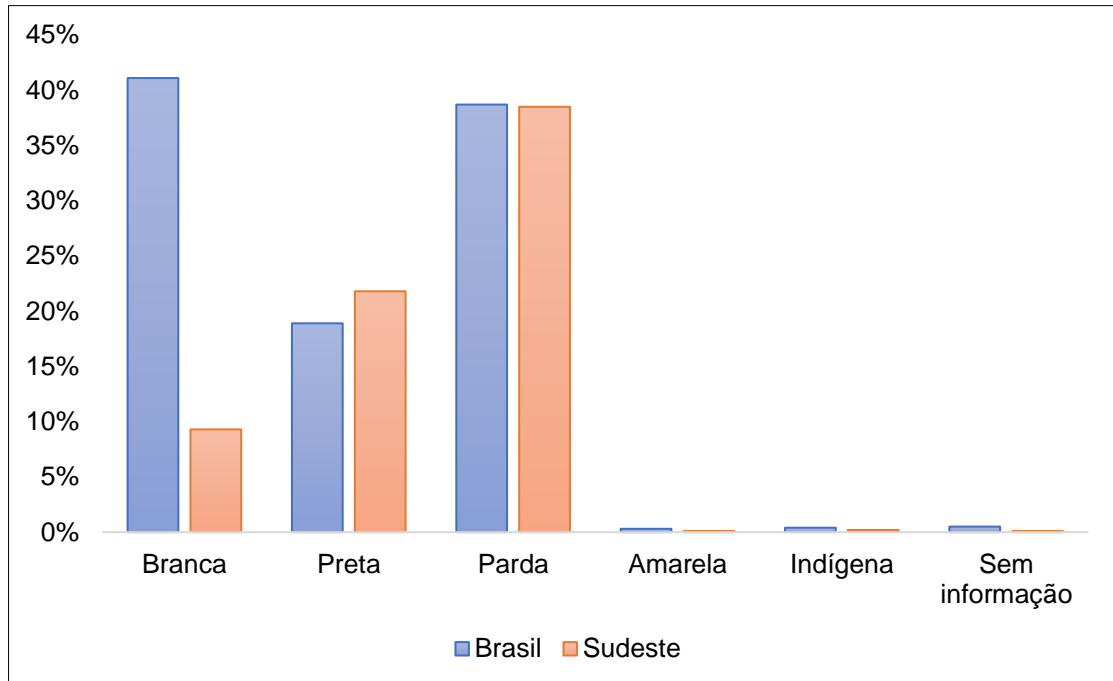
Dito isso, questionamo-nos quais seriam os efeitos e vulnerabilidades confirmados pela ausência de reconhecimento e participação destas crianças em suas vivências. Neste sentido, o ECA é tido como um marco referente à escuta desses meninos e meninas nas decisões do Estado sobre suas vidas, conforme ratifica o seu Art. 28 § 1º: “Sempre que possível, a criança ou o adolescente será previamente ouvido por equipe interprofissional, respeitado seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida, e terá sua opinião devidamente considerada” (BRASIL, 1990).

Além dos marcadores já discutidos, por fim e não menos alarmante, consideramos as questões raciais relacionadas à sociedade em si e ao recorte da institucionalização. Ao observarmos a raça dos(as) acolhidos(as), constatamos a herança das ações racistas de um país colonizado sob mais de três séculos de escravidão. Passado mais de um século desde a abolição, nosso povo, marginalizado e explorado, continua vivenciando as consequências brutais desse período. Discriminação, pobreza e violência baseiam-se na cor da pele como fator de permissão para sua perpetuação.

Como dito anteriormente, com base nesses apontamentos, contatamos o Conselho Nacional do Ministério Público, por meio da ouvidoria, com um pedido de complementação de dados, pois gostaríamos de dialogar sobre as questões étnico-raciais atreladas à institucionalização. Como retorno ao despacho 0467819,

recebemos a informação de que não existem informações étnico-raciais dos(as) acolhidos(as) nos bancos de dados do CNMP. Os dados a seguir relacionam-se ao recorte racial da institucionalização no Brasil e na região Sudeste, pois ali estão localizados os municípios do ABC. Diante da ausência de informações atualizadas junto ao CNMP, eles foram utilizados, tal como os apresentaram Assis e Farias (2013):

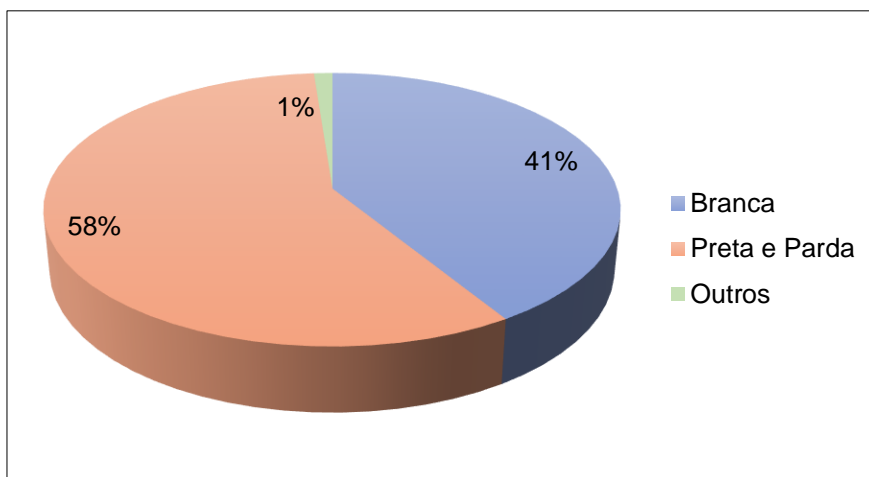
Gráfico 3 – Cor da pele (raça/etnia) das(os) acolhidas(os) no Brasil e na Região Sudeste



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados coletados no Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar, segundo Assis e Farias (2013).

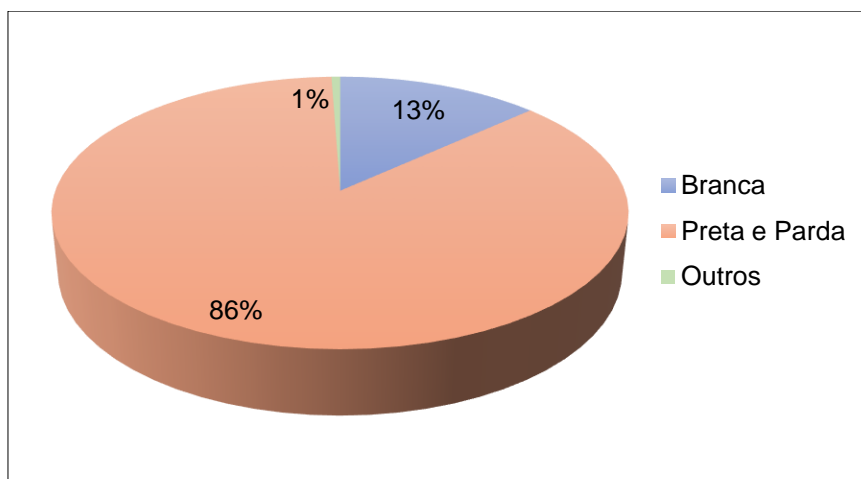
As crianças acolhidas reconhecidas como pardas ou negras aparecem visivelmente em maior quantidade. Para melhor visualizarmos os dados apresentados, seguem outras duas representações, separando as informações do Brasil e da Região Sudeste e dividindo os números em três grupos: branca; preta e parda; e outros:

Gráfico 4 – Cor da pele (raça/etnia) das(os) acolhidas(os) no Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados coletados no Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar, segundo Assis e Farias (2013).

Gráfico 5 – Cor da pele (raça/etnia) das(os) acolhidas(os) na Região Sudeste



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados coletados no Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar, segundo Assis e Farias (2013).

Os dados brasileiros apontam a questão racial como um importante fator de vulnerabilidade no que concerne à institucionalização, visto que 58% dos(as) acolhidos(as) são caracterizados(as) como pretos(as) e pardos(as). Na região Sudeste, os números apresentam ainda maior disparidade, uma vez que 86% são caracterizados(as) como pretos(as) e pardos(as). É o reflexo de um país que, em todo o continente americano, por meio do tráfico negreiro, foi o que mais recebeu africanos(as) para serem escravizados(as).

Salientamos que a história da escravidão brasileira não corresponde a um período de passividade por parte dos(as) oprimidos(as). Ela foi marcada pela resistência do povo escravizado na luta por sua libertação. No entanto, a abolição não

fomentou medidas de suporte aos(as) libertos(as) que, imersos(as) em uma situação de preconceito e exploração, continuaram vitimizados(as) pela falta de acesso a recursos, oportunidades e estudo. Em suma, a política classista não havia sido abolida.

Seguimos infelizmente com um Brasil marcado pela segregação racial, em que a pobreza, de maneira ferrenha, atinge os negros e negras até os dias atuais, negando-lhes igualdade de acesso e oportunidades. Isso incide diretamente sobre as crianças em situação de alto risco. São elas que, diante do abandono do Estado e da negação por parte da sociedade, acabam sob acolhimento institucional, sem algo que as individualize em um mundo que as oprime.

Diversas são as instituições que atuam de maneira idônea para o apoio e acolhimento a esses meninos e meninas. Entretanto, Arroyo (2019b, p. 11) questiona sobre esses *outros* e suas *imagens quebradas*: “Como humanizar as infâncias-adolescências que a sociedade desumaniza”? Como vimos anteriormente, o autor denomina *outros sujeitos* aqueles que são inferiorizados pela sociedade. Por conseguinte, seus filhos e filhas formam as nossas *outras infâncias*. Essas crianças, por sua vez, precisam ser reconhecidas, uma vez que, em razão de suas *imagens quebradas* por preconceitos inferiorizantes, o convívio com elas é muitas vezes regulado por processos de subalternização, em uma sociedade que “ainda pensa os grupos populares e seus(suas) filhos(filhas) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados” (ARROYO, 2014, p. 15).

Pensando nesse marcador social de opressão, não podemos deixar de salientar que, conforme defende a interseccionalidade, sua sobreposição junto aos demais possíveis marcadores acarreta diferentes desdobramentos e encaminha os sujeitos a lugares distintos em nossa sociedade desigual, na qual os processos de segregação são acentuados. Em defesa da interseccionalidade, Akotirene (2019b, p. 1) pondera:

Ajustando logo o compromisso decolonial feminista negro ante os epistemícidios projetados do Ocidente frente ao Outro, a meu ver, quaisquer políticas de identidade, necessita, metodologicamente, situar a matriz de poder colonial moderna, manifesta naquela ocupação ilegal, depredação, repartimento do continente africano, tráfico de pessoas, expropriação de riquezas, ódio religioso, violências militar, doméstica e sexual, exploração infantil e nacionalismos, de modo que identidades, são antes, permanências do colonialismo ao qual elas não conseguiriam ser idênticas.

Nesta perspectiva, a autora propõe que toda e qualquer discussão envolvendo o debate acerca das diferenças, os marcadores de opressão e direitos humanos seja contextualizada historicamente, pois não há possibilidade de descolamento entre passado e presente nas considerações sobre a temática. Além disso, ela ressalta que, nesses diálogos, é importante a visão dos que de fato são vitimizados(as) pelas práticas segregatícias e pela desumanização atrelada ao racismo estrutural. Por esse motivo, antes da caracterização sobre quem são as crianças em situação de acolhimento escolar no viés interseccional, buscamos compreender o contexto histórico da institucionalização brasileira.

Neste trabalho, o racismo estrutural é compreendido na perspectiva de Almeida (2021, p. 50):

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

O autor propõe pensarmos o racismo não somente como atitude individual ou institucional. Em outras palavras, é errôneo o pensamento de que existem indivíduos ou instituições racistas, pontualmente, “patologicamente”, sem considerarmos os contextos em que estão inseridos. Os sujeitos sociais e as instituições carregam os conflitos existentes na estrutura social em si e em sua ordem. As discriminações e segregações ratificadas pelo racismo não são atitudes individuais isoladas ou um conjunto de atos anormais, mas reflexo de uma estrutura social deficitária e desigual. Em suma “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2021, p. 47).

Considerando essas estruturas desiguais de poder e as formas como se efetivam nas camadas sociais, é certo que, diante das situações a que foram subordinadas, as crianças acolhidas apresentam, por vezes, marcas que influenciam seu modo de lidar com os(as) demais, em especial nas escolas. Desse modo, as bases teóricas, legais e pedagógicas são, muitas vezes, insuficientes para a efetivação de uma prática equitativa e humanizadora. Segundo Pinto (2016, p. 44),

A criança acolhida institucionalmente apresenta particularidades que podem ou não prejudicar seu processo de aprendizagem, sua inclusão escolar, sua autoimagem e sua autoestima. Todavia, sabemos que a realidade delas é sempre uma incógnita, passível de fragilizar tanto sua formação cultural e intelectual quanto seu equilíbrio emocional.

Essas condutas desafiadoras nos convidam a explicitar questões que sempre estiveram à margem dos diálogos sociais e políticos. Nesse ponto questionamos: o que querem nos dizer esses corpos populares? A sociedade, ao deparar-se com comportamentos por parte das crianças que, de alguma forma, reagem às desumanizações impostas – atitudes que destoem da “doçura” esperada para a infância (mesmo que negada) –, escandaliza-se diante da quebra dos padrões culturais arraigados em suas crenças. De acordo com Arroyo (2019a, p. 38),

O que nos assusta é que todos os setores infantilizados na cultura política: povo, infância, mulheres usem comportamentos que lhe são “impróprios”. Que as elites sejam violentas é normal, faz parte do jogo de poder, da acumulação e produção de riqueza, mas do povo e de seus filhos se espera que sejam ordeiros, pacientes, sem ambição, submissos e silenciosos. Que os homens sejam duros, ambiciosos é normal, faz parte da moral masculina e potência física, o enfrentamento, o confronto e até a violência viril se necessário ou não. Da menina, desde o maternal, se esperam condutas de submissão, sensibilidade, carinho e dedicação. Dos negros e indígenas se espera que reconheçam o seu lugar e esperem pacientemente. Dos povos do campo se espera que aguardem pacientes um pedaço de terra.

Propomos aqui medir nosso modo de olhar, impregnado de preconceitos que nos foram ensinados por diversos setores sociais. O autor nos provoca a pensar se o que nos assusta é a forma como reagem essas crianças ou, mais do que isso, a reação em si. Se são elas a nos desafiar sem que estejamos preparados(as) para tal, seja com seu silêncio (silenciado ou não), com sua voz (calada, ocultada) ou se o que nos inquieta é o nosso modo de vê-las, repleto de padronizações e expectativas minoradas.

Por esse motivo, lançar luz às questões que envolvem as crianças sob tutela do Estado, dada a (in)visibilidade desses meninos e meninas em nossas sociedades, nos parece já uma forma de luta. É preciso compreender que, mantidas as motivações sociais da institucionalização, cria-se um movimento cíclico entre causa e consequência, sem assegurar os direitos dos meninos e das meninas vulnerabilizados(as). Assis e Farias (2013, p. 178) apontam que

“[...] o trabalho articulado, integrando as áreas de saúde, educação, direitos humanos, assistência social e segurança, entre outros, parece ser o mais eficaz no planejamento de ações que objetivam garantir a melhoria do quadro e a criação de subsídios para que as famílias se tornem capazes de cuidar de suas crianças e adolescentes.

Em concordância com os autores, acreditamos que as políticas públicas, quando articuladas em conjunto e de maneira eficiente, tendem a minimizar os índices de violências, além das vulnerabilidades e dos riscos sociais que carregam em si. Assim, cabe à escola não corroborar a manutenção das opressões em seu chão, oferecendo a essas crianças um ambiente acolhedor, equitativo, por meio de uma educação integral e emancipadora.

Diante do reconhecimento dos marcadores sociais de opressão que as acompanham – e sabendo que ser bebê, criança, pobre, institucionalizada, negra, parda, branca, indígena, menina e menino coloca esses sujeitos em determinados locais sociais que ditam muitas de suas vivências e subordinações –, começemos a olhar o chão da escola pública como local que revela, por vezes, a representação de uma sociedade mantenedora das situações opressoras normatizadas e relativizadas. Negros(as), pobres, indígenas e tantos *outros sujeitos*, por estarem em desacordo com o currículo monocultural e reducionista vigente, são marginalizados(as) e excluídos(as) das discussões pedagógicas, o que concerne, de inúmeras formas, às crianças em situação de acolhimento institucional.

3 ESCOLA, DOCÊNCIA E A CRIANÇA SOB TUTELA DO ESTADO

Contextualizado o acolhimento institucional brasileiro e, mais especificamente, o da região do Grande ABC, bem como o perfil das crianças que vivem em tais condições, a presente seção propõe uma discussão sobre o papel da docência na educação dos meninos e das meninas sob tutela do Estado. Desse modo, observam-se as (in)visibilidades existentes nas relações entre a escola e estes(as) meninos e meninas, considerando o que dizem as documentações oficiais sobre essas relações. O diálogo aqui fomentado pauta-se na defesa da escola para todos e todas, isto é, do e para o povo.

3.1 As (in)visibilidades intrínsecas à relação escola e criança sob tutela pública

Ao refletirmos sobre as (in)visibilidades que marcam as vivências escolares dos meninos e das meninas em situação de acolhimento institucional, faz-se necessário explicitar o motivo pelo qual a palavra “(in)visibilidade” está desta forma redigida e o que carrega em si.

Nas buscas iniciais para realização desta pesquisa, já ficam marcadas as (in)visibilidades que acompanham essas crianças, quando vistas, subestimadas e generalizadas pelos preconceitos postos; quando invisíveis e desconsideradas em suas necessidades e diferenças. De todo modo, não reconhecidas e representadas.

As posições radicais em que, por vezes, a sociedade as encaixa não lhes assegura vivências equitativas. São colocadas nos papéis em que querem obstiná-las a representar, culpando, ocultando, silenciando, expondo, ignorando seus corpos, como se não lhes restasse outro caminho, que não a adaptação. Na escola, as práticas podem coibir esse tipo de segregação ou manter as exclusões sociais. Sobre a forma negativa de olhar o(a) outro(a), Arroyo (2014, p. 123) aponta:

[...] ao longo da história há uma estreita relação entre as formas negativas de pensar o povo e a legitimação das estruturas e dos padrões de poder, de trabalho, de propriedade da terra e dos meios de produção e da negação da escola, da universidade e até da manutenção dos processos escolares de segregação/reprovação, seletividade. As formas de pensar e alocar o povo, os trabalhadores foram produzidas nesse entrelaço de relações sociais, políticas de dominação/subordinação entre classes, etnias, raças. Quando em suas ações reagem a essas relações políticas as representações negativas voltam, as medidas de controle para mantê-los em seu lugar voltam.

Pensemos, então, nas práticas escolares no trato com a infância institucionalizada, que carrega em si os marcadores de opressão citados pelo autor. De início, observemos as invisibilidades decorrentes daquilo que Santos (2007, p. 71) caracteriza como “pensamento abissal”:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

A divisão radical a que se refere Santos é contextualizada pelo autor nas marcas históricas deixadas pelas vivências de colonização a que estiveram submetidos países e povos, considerando a permanência de um pensamento eurocêntrico, com padrões de distinção, segregação, violência e dominação. Diante da linha que, segundo o autor, separa as sociedades entre os(as) “deste lado da linha” e “do outro lado da linha” – estando a estruturação de poder de uns em detrimento de outros –, a realidade social “deste lado” baseia-se justamente na invisibilidade desses mesmos “outros”, por meio da criação de subsistemas de distinções visíveis e invisíveis (SANTOS, 2007). Arroyo (2014, p. 17) salienta:

Quanto mais se precarizam as formas de sobreviver dos grupos populares, até de suas infâncias, mais se afirma o pensamento abissal: povo violento, até infâncias violentas, perigosos, selvagens nas ruas, nas favelas, até nas escolas. Como reação, o pensamento educacional se reafirma abissal e sacrificial e se apela a ele para encurtar abismos. Civilizar infâncias selvagens. O escândalo com a violência, a barbárie nas vilas, favelas, nas ruas e até mesmo nas escolas se torna reação dos pacíficos, bem-pensantes, civilizados (ARROYO, 2014, p. 17).

Na caracterização das crianças acolhidas, apontamos as indiscutíveis questões econômicas e raciais determinantes das motivações de suas vivências na institucionalização. De acordo Arroyo (2014), esses meninos e meninas estariam carregando em si essas marcas de suas origens, condenados à reprodução do que socialmente culpabiliza os(as) responsáveis pelas condições nas quais vivem: violentos porque violentados, mesmo dentro de suas infâncias.

Esse jogo de poder acaba por segregar os sujeitos não somente por suas diferenças históricas, sociais, raciais, mas também pela medida – imposta – das possibilidades a que terão acesso, das formas de vida a que serão subjugados. Tais contratos sociais, dos quais também a escola se apropria, não apenas estabelecem os arranjos de funcionamento coletivo, como também silenciam os(as) que por eles não são reconhecidos, aqueles que, ao longo da história, no “outro lado da linha”, foram tidos como selvagens ou subumanos. Como resultado, ainda hoje prevalecem os pensamentos abissais, violentos, radicais de destruição/apropriação cultural, física, material e humana:

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e a negação do outro lado da linha fazem parte de princípios e práticas hegemônicos (SANTOS, 2007, p. 76).

Desse modo, compreendemos que, ao separar propositalmente o mundo entre humano e subumano, o “pensamento abissal” não apenas consente como também promove a impunidade diante das empreitadas de perpetuação das desigualdades que regem a máquina social. Em outras palavras, o que é tido como subumano, inexistente, invisível não carece de preocupação, cuidado ou solução. Não é olhado, pois é considerado à margem da civilização humana, ou seja, não demanda atenção. Para pensarmos tais tensões no chão da escola pública, não podemos do que salienta Arroyo (2014, p. 10):

[...] todo o pensamento social, pedagógico traz enraizamento nas relações políticas, nas experiências sociais em que é produzido. As pedagogias ou processos em que se formaram e formam sujeitos sociais, éticos, culturais, de pensamento e aprendizagem são inseparáveis desses contextos e das relações sociais, relações de poder dominação/subordinação em que foram segregados.

Este é o diálogo que propomos: como transformar a escola em um projeto emancipador que considere as vivências, os contextos históricos e sociais, os saberes daqueles e daquelas que globalmente são tendenciados(as) à aceitação e ao convencimento de que são inferiores? Isso posto, entendemos que a primeira tarefa seja a de justamente reconhecer essas tensões e tornar visíveis os sujeitos que por elas são subalternizados, neste caso, as crianças sob tutela do Estado. Desse modo, evitamos que os tratos escolares sejam balizados em preconceitos inferiorizantes.

Não nos esqueçamos das questões que envolvem o sigilo em torno das crianças em situação de institucionalização. Desse modo, compreendemos que todas as medidas legais para a preservação desses meninos e meninas não é apenas legítima, mas também necessária. Cabe ressaltar que a defesa da valorização das diferenças e do reconhecimento dos diferentes não passa pela exposição dos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, a escola não precisa destacar quem são individualmente as crianças em situação de acolhimento institucional para reconhecer que ali estão e que dela fazem parte, ou seja, as posturas equitativas não são acompanhadas de nenhuma forma de segregação.

Nesse modo de pensar, a nova forma de olhar e estruturar as práticas pedagógicas aqui discutidas estariam contribuindo para fomentar o sentimento de pertença e acolhimento dessas crianças nas rotinas escolares. Destarte, poderiam sobretudo vir a configurar uma nova proposta de ensino e aprendizagem a todos e todas que na escola estão. As especificidades inerentes à relação escola/criança acolhida podem, em algumas de suas dimensões, abarcar outros tantos sujeitos que também se veem ocultados, silenciados e inexistentes nas práticas reducionistas que enxergam a escola como “igualitária” dentro de um pensamento hegemônico.

As questões que motivam a institucionalização – tais como pobreza, racismo, misoginia, violência – não são exclusivas desses meninos e meninas. Dito de outro modo, quantas de nossas crianças não vivenciam essas e outras formas brutais de opressão? O fato é que as crianças sob tutela do Estado sofrem as consequências daquilo que a sociedade chama de “abandono de seus familiares”, mas que, na verdade, se trata do abandono político e social que afeta suas famílias. Assim, esses meninos e meninas, além de carregarem marcadores sociais de opressão que podem ser também vivenciados por outros(as), estão impedidos(as) de morar com seus familiares. Por essa razão, vivem em um ambiente que, apesar de pensado para acolher, não lhes oferece grandes possibilidades de individualização, pois os serviços de acolhimento ancoram-se nas utilizações coletivas de espaços e objetos. Até mesmo os(as) responsáveis que ali estão para amparar essas crianças, são “compartilhados” entre elas.

Na pesquisa “Tia, você me adota?: o abrigo e a escola na constituição subjetiva da criança sob tutela do estado”, Tavares (2014) também denuncia que as instituições só podem oferecer esse sentido de coletividade. Embora reconheça sua importância, autora salienta que há, inclusive, uma escassez de objetos pessoais. Em suas

palavras, “a violação dos direitos fundamentais e a vivência das práticas culturais da institucionalização não aniquilaram a vontade de viver dessas crianças” (p. 141). Além disso,

Cada criança sob tutela pública tem suas particularidades, com uma história que lhe é própria, carências e dificuldades peculiares, mas é, também, um ser humano com potencialidades e talentos que, ao ser reconhecido e estimulado, pode desenvolvê-los [sendo que] espaços coletivos de formação e de articulação teórica e metodológica podem contribuir, positivamente, para uma ação educativa que conduza ao melhor equilíbrio emocional e ao desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes que, de modo particular, necessitam desse atendimento (TAVARES, 2014, p. 140).

Na perspectiva de romper com as práticas hegemônicas, considerando as particularidades de cada criança, a proposta é pensar e efetivar, como propõe Arroyo (2014), “Outras Pedagogias” para os “Outros sujeitos”, a fim de contradizer os processos de subalternação pedagógica e historicamente ratificados. Nesse sentido, o autor pondera que “os Outros Sujeitos ao se afirmarem presentes, resistentes, trazem saberes, aprendizados que se supunha não possuíam porque subalternos, inferiores” (ARROYO, 2014, p. 19).

Trata-se, portanto, de novas formas de aprender, formar, humanizar, bem como de conscientizar em relações horizontais. Paulo Freire defende sobretudo que os contextos dos(as) estudantes sejam considerados e incorporados ao cotidiano escolar, uma vez que “[...] a realidade, contraditória como é, dinâmica como é, processual como é, não pode ser um dado. É um dando-se. No máximo, a gente diria que ela é um dado dando-se, mas não um dado dado” (FREIRE, 2020b, p. 98).

A realidade seria, portanto, algo a ser constantemente (re)visto, (re)considerado. Trata-se do olhar atento, que deve estar presente na relação docente-estudante: considerar que os sujeitos e as vivências são únicos. Há, entretanto, pontos de congruência entre essas existências, o que culmina na necessidade de sempre lembrar a história de dominação brasileira, com suas parcialidades e desdobramentos, quer seja na perpetuação das desigualdades estruturais, quer seja na esquecida e não citada resistência que intensamente se opôs a tais processos. Desse modo, é preciso que, na escola, haja lugar para as vozes que ecoam, mesmo no feroz silenciamento perpetrado. Entretanto, qual é a linha tênue que separa essa consideração das realidades e a visibilidade negativa a que são expostas nossas crianças? Trata-se, aqui, de uma defesa não da classificação das infâncias, mas de um processo de respeito ao diferente. Em suma, deve-se combater, em qualquer medida, as desigualdades e valorizar as diferenças.

Na rotulação “criança-problema”, Freire (2020b, p. 123) entende um elemento reforçador da manutenção do medo. Ele ressalta que “[...] essa classificação já é em si muito perigosa de ser feita [uma vez que] em face de toda criança considerada problema, rebelde, a escola teria de se perguntar sobre si também. No fundo quem é mais problema? É a criança ou é a escola?” Arroyo (2014, p. 32) corrobora a crítica freiriana, salientando que:

A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar. Visão que lhe é configurante. [...] Daí essa persistente postura de não reconhecimento. Porque este reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens: levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política.

Acerca da radicalização do invisibilizar e do tornar visível para inferiorizar, defendemos o ideário de uma escola marcada pelas presenças, afirmativa, dos(as) silenciados(as) sendo reconhecidos(as) e valorizados(as) como produtores(as) de cultura e de conhecimento. Um caminho possível seria essa escola, ainda impregnada de pensamentos coloniais, exercitar a sábia humildade de aprender por meio de e com esses meninos e meninas, perguntando-se: “com que pedagogias de dominação têm sido *con-formados*? Com que Outras Pedagogias se *autoformam*” (ARROYO, 2014, grifos do autor, p. 39). Segundo Tavares (2014, p. 141),

[...] não há como compreender a infância sob tutela do Estado distante das situações concretas que perpassam seus sentimentos, do seu contexto social, das relações. Da mesma forma, não há como potencializar a infância “desvalida” sem restituir-lhe a voz, sem o reconhecimento de que são crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

O fomento do diálogo com o(a) outro(a) e não sobre o(a) outro(a), a construção conjunta e a apropriação da elaboração das pedagogias pelas camadas populares fazem dessa presença afirmativa a fonte de visibilidade positiva. Ademais, não permite a passiva subordinação aos pensamentos dos(as) que, “do outro lado da linha”, querem descrever e regular o que acontece com os(as) desfavorecidos(as) e diminuídos(as) na inexistência, que se encontram do outro lado.

Vivemos um momento no qual esse debate se vê intensificado, pois a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) – culminou em uma recente obrigatoriedade e, portanto, adaptação. Conseqüentemente, todas as instituições escolares, da Educação Infantil ao Ensino Médio tiveram de implementá-la em seus fazeres pedagógicos até 2019. O documento não apresenta uma estruturação pronta e imutável, mas promete conduzir e orientar

a estruturação dos Currículos no que tange aos objetivos de aprendizagens de cada etapa da formação escolar.

A criação da BNCC faz parte do PNE – Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 e tem sido motivo de intensos debates. Apesar de prever a participação da sociedade civil, discute-se em que medida o documento contribui para a efetivação de uma escola democrática e inclusiva. Assim, as opiniões se dividem: há os(as) que defendem o documento como meio de equiparação e garantia de boa qualidade educacional, com a garantia de acesso aos conteúdos básicos em todos os níveis de ensino; há aqueles(as) que se opõem veementemente à obrigatoriedade do documento, denunciando errôneos apontamentos da BNCC com vistas a uma escola hegemônica; e há outros(as) que concordam com a sua existência, mas denunciam questões a serem pensadas e discutidas. As opiniões são contestas, diversas e até mesmo antagônicas.

O fato é que, ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) – os regentes anteriores do processo de ensino brasileiro –, a BNCC é obrigatória. Por essa razão, é preciso reconhecer o caráter político da Educação e do papel docente na elaboração de currículos que valorizem as diferenças, como ferramenta contra às (in)visibilidades dos “outros sujeitos” no chão da escola pública. Dizemos isso porque o documento não estabelece de maneira restritiva “como” ensinar, mas orienta “o que” deva ser ensinado, cabendo a priorização dos conteúdos àqueles(as) que de fato, inseridos(as) da realidade de cada escola, possam construir um documento que atenda às necessidades de cada contexto escolar.

Não temos a pretensão de problematizar, de maneira aprofundada, a existência e aplicabilidade da BNCC, mas fomentar a discussão em torno da elaboração de currículos que de fato reconheçam as especificidades de nossas crianças, em especial as sob tutela do Estado, foco desta pesquisa. Para tanto, cabe salientar que não podemos tratar dos assuntos que envolvem políticas públicas sem observar os contextos históricos em que elas são gestadas. Os textos da BNCC foram redigidos em um momento de acalorada tensão política, em um cenário marcado pelo golpe contra a democracia e pela queda da presidenta eleita e arguida em agosto de 2016. Nessa conjuntura, algumas vozes foram propositalmente privilegiadas nos debates que estruturavam o documento em detrimentos de outras – na maior parte das vezes, as que justamente tinham ligação direta com a educação popular brasileira. É

importante partir destes reconhecimentos a fim de não termos uma visão ingênua e descolada das realidades postas.

Sobre essa realidade, Candau (2008) aponta alguns tópicos (núcleos) que considera desafios para promover uma educação emancipatória, intercultural, com articulação das pautas sobre igualdade e diferenças: *desconstrução* das naturalizações postas; *articulação* entre igualdade e diferença; *resgate* acerca das identidades culturais; e *promoção* de experiências de interação entre diferentes. No que tange especificamente ao currículo escolar:

Para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas (CANDAU, 2008, p. 53).

A autora propõe questionar os pensamentos explícitos ou velados que, impregnados de preconceitos estruturais, marcam os currículos escolares com caráter monocultural que não corresponde à realidade da escola, com sua infinita diversidade, e que, em seus desdobramentos, afastam a escola da emancipação da qual deveria se aproximar.

Para Candau (2008, p. 51), a interculturalidade consiste na “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”. Dessa forma, é necessário, primeiramente, o reconhecimento dos mecanismos de poder entrelaçados nas relações culturais, para, posteriormente, questioná-los, combatendo suas consequências segregatícias. A perspectiva intercultural precisa estar estabelecida em uma agenda de políticas em prol de transformações, a fim de não ser caracterizada como mais uma forma de acomodação diante das ordens que regem nossa sociedade. Nas palavras da autora,

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Ainda que a BNCC não seja um currículo pronto, mas um documento diretamente ligado a sua construção, obrigatório como padronizador no que se refere ao embasamento nacional, continuamos a acreditar no currículo escolar como possibilidade de considerar as especificidades culturais apontadas pela autora. Para tanto, é necessário ferrenha resistência por parte dos(as) docentes, de modo a refutar e ressignificar o que é proposto no documento, visando aos interesses das crianças a quem a educação se destina e considerando suas culturas e realidades. Cury (2018, p. 119) ressalta a necessidade de “buscar alternativas que proporcionem articular essa proposta curricular com vivência, experiências e problematizações necessárias à transformação social e ao desvelamento das causas da desigualdade”. Corroborando a capacidade interventiva docente no processo de formação curricular, Pereira, Pinheiro e Feitosa (2019, p. 353) destacam o fato de terem percebido nos seus estudos relacionados à Base

[...] o grande potencial dos educadores, que, comprometidos em promover uma educação capaz de formar integralmente o ser humano, não reduzindo os conhecimentos a puro treino, mas formando mentes para questionar, pensar e lutar por um mundo mais justo e igualitário, conseguem reconceituar a proposta da BNCC, de modo a adequá-la às suas possibilidades reais, não deixando de comprometer-se com a formação pessoal, intelectual e social dos estudantes.

Nossa convicção sobre a possibilidade e a importância da estruturação de uma educação alinhada à formação integral humana e contrária aos processos de homogeneização e dominação esbarra nas dificuldades inerentes ao processo de valorização das diferenças nos sistemas classistas vigentes. Freire (2020b, p. 56) caracteriza essa expressão do autoritarismo político brasileiro educacional enraizado em nossas matrizes culturais como *centralismo*, no qual “o centro sabe e fala, a periferia do país escuta e segue”. Na visão do educador, “muitas águas rolaram neste país, contra a vontade popular, em favor do silêncio pesado sobre as massas populares” (FREIRE, 2020b, p. 59). Nesse mesmo sentido, Arroyo e Silva (2012, p. 26) questionam: “como custa reconhecer essas infâncias-adolescências precarizadas, agredidas como vidas legais, sujeitos de direitos, cidadãos. Educar para a cidadania sim, é nossa profissão, mas apenas os educáveis?”

Nesse ponto, cabe o olhar apurado dos(as) profissionais da educação para não sermos ingenuamente participantes ativos(as) e acríticos(as) de um processo universalizante de conhecimentos e conteúdos determinados, consonantes a um projeto de homogeneização escolar, no qual se idealiza a necessidade de um

documento que não apenas demarca um “antes e depois”, deixando subentendido que a educação de algum modo não fosse efetivada antes de sua homologação, mas também normatiza que, sem essa regulamentação, os(as) professores(as) não saberiam o que deve ser assimilado nas etapas de aprendizagem escolares (CURY, 2018).

Desse modo, se as “regras” educacionais brasileiras são ditadas em consonância com as tendências internacionais, por um centro de poder minoritário e altamente favorecido, os interesses dos grupos que ditam e formulam as políticas de educação são postos em detrimento das demandas regionais, daqueles e daquelas que devem, de fato, vivenciar a aplicação de tais deliberações e, ainda mais brutalmente, dos(as) marginalizados(as) por essas mesmas posturas segregatícias. Pereira, Pinheiro e Feitosa (2019, p. 355) denunciam que

[...] a pretensão da BNCC, ao estipular uma mesma proposta curricular e pedagógica comum a todo o sistema de ensino brasileiro, com a ideia de assim proporcionar igualdade de oportunidades aos estudantes, tende a ocultar os reais interesses intrínsecos a esse ideal. A vinculação das competências à garantia de metas de aprendizagem, de que prestarão contas os sistemas escolares, mostrando crescimento nos resultados das avaliações externas, constitui uma dependência à lógica de mercado, favorecendo os interesses de uma política educacional neoliberal.

Devemos ponderar sobre alguns limites estabelecidos tanto pela realidade que cerca as escolas e que envolve tensões e disputas constantes, como pelos interesses de mercado envolvidos nos processos escolares. No mundo ocidental, o neoliberalismo emergiu em 1980 e chegou ao Brasil na década de 1990. Na visão neoliberal focalizada na desmedida obtenção de lucros, o analfabetismo é prejudicial ao mercado, pois reflete a desqualificação da mão de obra futura, tornando a educação básica campo de intensas disputas, conforme apontam Cardoso e Ferreira (2021, p. 23):

É possível perceber, que somada à prioridade da educação básica está a qualidade de ações econômicas por meio de avaliações externas, aplicadas em larga escala, demonstrando de forma inegável a influência da ideologia neoliberalista na educação. Dessa forma, entendida a importância da educação básica, cabe analisar a avaliação externa como medida de aferição da qualidade educacional e instrumento norteador de políticas públicas.

A avaliação externa pode ser compreendida como um controle externo ao ambiente escolar, da qualidade do ensino, por meio de testes padronizados que geram um índice de rendimentos, com dados que balizam a formulação de políticas públicas educacionais. Partindo dessas constatações, “não restam dúvidas de que a avaliação externa tem origem neoliberal, e corrobora os interesses de tal ideologia”

(CARDOSO; FERREIRA, 2021, p.24). Tal afirmação dá-se pelo fato de que os índices resultantes das avaliações externas em larga escala reproduzem a lógica mercadológica de qualidade. Nas palavras das mesmas autoras,

A avaliação externa é extremamente importante para a melhoria da qualidade da educação, pois permite uma visão ampla do sistema e desenvolvimento de políticas públicas no campo educativo. Contudo, há que se ter cuidado na utilização dos resultados de forma a evitar fomentar a competitividade típica do mercado, bem como estimular exclusivamente a visão da qualidade educacional técnica que despreze fatores extraescolares, peculiaridades regionais, individualidade dos alunos e a formação crítica e humanista enquanto elementos essenciais à educação polivalente de verdadeira qualidade (CARDOSO; FERREIRA, 2021, p. 25).

A educação crítica na qual acreditamos não visa a preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, de forma reducionista e mecanicista. Pelo contrário, ela tem o objetivo de formá-los integralmente. A errônea ideia, fundamentada na meritocracia, de que todos e todas têm as mesmas condições de acesso, aproveitamento e permanência escolar pode ser comprovada pelos resultados de tais avaliações, pois esses números são descontextualizados e não consideram as desigualdades brasileiras, as carências e os marcadores sociais de opressão que acompanham nossos(as) meninos e meninas.

De acordo com Cardoso e Ferreira (2021, p. 27), “uma gestão escolar apoiada em metas e resultados transforma a escola em uma empresa e a educação em um processo mecânico”. Além disso, “a educação atual tem, muitas vezes, desprezado a importância da interação entre educador e educando, e entre a escola e a comunidade”. Salientamos, portanto, a importância da democratização da escola, um assunto tido como princípio norteador do ensino, presente no Art. 3º da LDB, inciso VIII e no Art. 14º que trata da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1996). Paulo Freire, grande defensor da democracia, inclusive no interior das escolas, na perspectiva de torná-la menos elitista e autoritária, pondera:

[...] não é possível continuar falando de democracia e, ao mesmo tempo, nada fazer pela defesa da escola pública. Da escola pública séria, competente, aberta, democrática, em que a necessária autoridade da mestra, da diretora, jamais se alongue em autoritarismo e a liberdade dos educandos jamais se torne licenciosidade (FREIRE, 2020c, p. 121).

Pensando nessa escola democrática e alinhada às necessidades dos(as) educandos e educandas, Pereira, Pinheiro e Feitosa (2019, p. 345) mencionam as distâncias evidenciadas entre o currículo formal e o real, tal como essas limitações intrínsecas à política de estruturação curricular vigente no Brasil, apontando-as como concretizadas “no referencial da BNCC, cujos discursos refletem um projeto de

educação pautado na lógica da homogeneização curricular, mas endereçado a uma sociedade cada vez mais plural e multicultural, marcada ainda pelas desigualdades sociais”. Para os mesmos autores, “apesar dos esforços instituídos para efetivação dessa Base, permanecem as interferências do currículo real que emerge na escola, e que reivindica espaço para sua discussão” (PEREIRA; PINHEIRO; FEITOSA, 2019, p. 345).

O papel normativo da BNCC, como prescritora de conhecimentos necessários nas aprendizagens escolares incute um forte viés ideológico e uma falsa sensação de igualdade, distante da conceituação de equidade, pois as intenções veladas não mostram empenho com a formação emancipadora para construção de uma sociedade pautada em justiça, solidariedade e liberdade, anunciada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e ratificada no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB): “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Consequentemente, acaba por propiciar uma possível manutenção das persistentes desigualdades sociais brasileiras.

Acerca desse desalinhamento com as demandas sociais, Gonçalves, Machado e Correia (2020, p. 350), referindo-se à Base como currículo, mesmo não sendo essa a nomenclatura adotada pela oficialidade e ainda que diante dos poderes e disputas a ela entrelaçados, vislumbram “um currículo humanizante, pensado a partir da pluralidade de sujeitos, que tenha como referência a possibilidade de alcançar a todos democraticamente, ou seja, superar as diferenças pelo próprio reconhecimento delas e não por sua ocultação”.

A aproximação entre os conteúdos formais estipulados pela BNCC e os que se constroem cotidianamente, no chão da escola, não se faz na neutralidade, que sabemos, inclusive, ser inexistente, pois a prática pedagógica é política e, tal como a “maneira humana de estar no mundo”, não é neutra (FREIRE, 2019c). Essa afluência entre teoria e prática se efetiva por meio de reivindicações e da luta permanente pela escuta das vozes docentes. Isso posto, o currículo deve ser uma construção coletiva, embasada na realidade e nas singularidades de cada escola e dos sujeitos que dela fazem parte.

Diante da implementação da Base, a partir de 2019, o currículo das escolas teve de ser repensado, a fim de pautar-se nos objetivos e direitos de aprendizagens

previstos na BNCC, sem desconsiderar, nessas escolhas sobre primazias, o seu permanente processo de (re)construção protagonizado pelos atores escolares, visando ao caminho que o(a) estudante deve percorrer durante sua trajetória na escola e estabelecendo-se como importante ferramenta norteadora. Essa (re)construção engloba questões que permeiam a sistematização das formas como o conhecimento é construído e envolve os conteúdos a serem trabalhados, bem como as concepções adotadas, inclusive nas relações estabelecidas no interior das instituições em um processo de educação integral, aliado a fatores internos e externos à escola.

Nesta pesquisa, defendemos a perspectiva de construção de um currículo que rompa com as práticas hegemônicas e reducionistas e priorize a diversidade intrínseca ao ambiente escolar, que fica esquecida sob um pensamento erroneamente perpetuado no ideário de uma instituição homogênea. Consonante a essa concepção, Nóvoa (2009, p. 56) defende que

Para cumprir a sua missão de educar para a cidadania, os projetos e as comunidades educativas têm de contemplar o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos, mas também o aprender a ser. Sem esta consciência personalista, sem o crescimento pessoal de uma verdadeira estrutura autônoma vertebrada por valores e convicções, os cidadãos não ultrapassarão o limiar de indivíduos enquadrados nas estruturas cívicas como consumidores passivos dos esquemas sociais apresentados.

Não entendemos o ato de educar para a cidadania como um processo que descaracteriza a criança enquanto cidadã, criadora de cultura, parte ativa dos processos sociais, mas sim como um olhar cuidadoso e amoroso para o pertencimento e o papel presente que ela deve ocupar no cenário político. Consoante a essa perspectiva, o próprio autor, ao apontar o limiar que pode transformar as crianças em consumidoras passivas das estruturas de nossa sociedade, utiliza-se da palavra “cidadãos” para referir-se a elas.

Nascimento (2011, p. 40) destaca que, “do ponto de vista político, a infância representa a ideia de uma sociedade melhor no futuro [...], sendo que se oferece à infância a condição de cidadãos em formação – para o futuro – por meio da escola”. Ao longo da história, as crianças são vistas, portanto, como seres humanos “em vias de”. Sarmiento (2012, p. 45) ratifica essa afirmação, salientando que “a criança é tida como um cidadão sob tutela, ou um ser humano em vias de se tornar cidadão [...] nunca como um cidadão de pleno direito”. A descrição do autor corrobora o que defende o senso comum, que sempre considera a criança como ser em

desenvolvimento, esquecendo-se de que todas e todos estamos todas, para além de nossas idades, em constante transformação. Sarmiento (2013) também ressalta que a imagem da criança vulnerável e tão somente destituída de poder, reprodutora social, ausente e passiva está cedendo espaço na contemporaneidade para outra imagem de “sujeito de direitos, cidadã a sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com reconhecimento do valor da participação como influência nos seus mundos de vida” (SARMENTO, 2013, p. 37).

Nesse ponto, encontramos semelhanças entre essa imagem da criança como “cidadã a sua medida” e o que defende Freire (2019c), ao apontar que, como seres inacabados e conscientes desse inacabamento, conseguimos superar a ideia de condicionamento passivo, reconhecendo ser possível ir além do que nos é duramente imposto pelos arranjos sociais. Desse modo, reconhecemo-nos pessoas em construção, cientes de nossa sujeição às forças sociais, culturais e históricas, sem sermos por elas determinados. Dessa forma, a condição de estar se desenvolvendo é comum a todos os seres humanos e não pode servir de justificativa para o cerceamento de direitos.

Sarmiento (2012, p. 46) sinaliza que “a cidadania da infância só ganha sentido, se ela se constituir como cidadania institucional, no interior das organizações e instituições onde as crianças agem, e, desde logo, na escola [...]”. Entendemos, portanto, que, longe de um posicionamento adultocêntrico – com o qual não compactuamos –, em que os(as) adultos(as) são o centro dos processos sociais e o protagonismo infantil é retirado, é preciso compreender que, respeitado o estágio de desenvolvimento em que se encontram, as crianças têm direitos, deveres e vivenciam a cidadania. Por isso, são caracterizadas como cidadãs em formação, como também o somos em todas as faixas etárias.

Tal afirmação é corroborada pelo direito à proteção integral presente no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), documento que preconiza o respeito às particularidades das vivências infantis, e no qual se ratificam direitos e limitados deveres, garantindo-lhes que sejam consideradas suas vulnerabilidades. Nesse ponto, Soares (2005, p. 8) ressalta, inclusive, que “os direitos dos pais sobre as crianças não são invioláveis e que o Estado tem também o direito de intervir e proteger as crianças se tal se revelar necessário”, ademais, “quando falamos de crianças em situação de risco, temos que falar obviamente de um conjunto

de direitos acrescidos, que possam dar resposta ao dramatismo dos seus quotidianos, os quais se situam no domínio dos direitos pessoais e sociais” (p. 11). Nas palavras de Sarmiento (2013, p. 30),

As crianças não votam, não podem ser eleitas, não lhes é concedido o estatuto de atores políticos mesmo sobre assuntos que as afetam (e, na verdade, toda a política afeta a infância), têm obrigação, a partir de certa idade, de irem à escola, os pais têm sobre elas o direito-dever de tutela, o trabalho infantil é proibido, a propriedade é-lhes verdade etc. Tudo isto são elementos comuns a todas as crianças. Mas suas condições de existência concreta, o facto de serem meninos ou de serem meninas, de serem ricos ou de serem pobres, de terem nascido nos países centrais ou de terem sua origem no sul global, afeta profundamente não apenas as suas condições de existência, como suas formas de expressão e suas culturas. Ou seja, o que é comum nas crianças é diferenciadamente vivido por elas em função de sua diversidade.

A fim de dialogarmos sobre os meninos e meninas sob tutela do Estado e a opressão imposta pelo fato de serem crianças, retornamos aqui à defesa do olhar interseccional, embasado na seguinte definição postulada por Crenshaw (2002, p. 177):

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Desse modo, considerando a criança como categoria estrutural da sociedade, compreendemos também a faixa etária como um marcador de opressão que, somado aos demais marcadores, por meio de suas intersecções, abalam profundamente sua condição de existir e a forma como interfere no mundo. Crenshaw (2002, p. 174), ao referir-se à premissa dos Direitos Humanos como fundamental à garantia de dignidade na vida das mulheres, pondera que é preciso considerar “as várias formas pelas quais o gênero se intersecta com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos [...]”. Todavia, a autora salienta que

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos

imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível (CRENSHAW, 2002, p. 176).

Assim como a autora defende em suas produções acerca das demandas de gênero, com foco na vitimização das mulheres, nesta pesquisa, o olhar lançado às crianças, em especial as sob tutela pública, passa pelo cuidadoso reconhecimento de suas especificidades, bem como das intersecções dessas identidades e os seus desdobramentos. Questionamos as (in)visibilidades e acreditamos na mutabilidade das forças de dominação e subordinação. Para tanto, precisamos considerar o que Sarmiento (2013, p. 31) nomeia diversidade das *crianças das margens*, “das crianças pobres, das crianças institucionalizadas, das crianças trabalhadoras, das crianças em situação de rua, das crianças subalternas”. O reconhecimento das condições de dominação a que são submetidos(as) nossos(as) meninos e meninas não terá valia se dicotomizado da defesa das crianças como produtoras de cultura, sujeitos de direitos e participantes ativos na construção social, como um todo.

Entender as crianças como sujeitos de direitos, seja pela dificuldade interpretativa com relação ao tema, seja pelas diligências em fazer valer o direito infantil em tempos históricos e contextos diversos, tem sido ainda um tema atrelado a discursos decorativos. Em outras palavras, ainda persiste a ideia de que “as crianças são irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazer escolhas informadas em assuntos que lhe dizem respeito; no fundo, que a criança é vulnerável e precisa de proteção, protelando-se assim o exercício da sua autonomia a participação” (SOARES, 2005, p. 9).

De todo modo, não podemos desconsiderar as vulnerabilidades infantis, sejam elas inerentes ou estruturais. A vulnerabilidade inerente diz respeito à questão física em si, portanto, à necessidade de proteção e cuidados específicos por parte dos(as) adultos(as), sobretudo quando mais novas. Já a vulnerabilidade estrutural é uma construção política e social relacionada à falta de poder econômico e civil atribuído a nossos meninos e meninas (LANDSDOWN, 1994, apud SOARES, 2005).

As vulnerabilidades inerentes são inquestionáveis. Soares (2005, p. 10) salienta que “a salvaguarda dos direitos da criança [...] estão longe de ser uma realidade [...] na medida em que, as crianças continuam a ser as principais vítimas dos conflitos armados, da recessão econômica e da pobreza”. Todavia, propomos ultrapassar a noção de que somente às crianças são atribuídas necessidades,

reconhecendo-as como sujeitos com direitos a provisão, proteção e participação. Sobre esses reconhecimentos, Soares (2005, p. 17) aponta:

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências.

A autora propõe outro modo de pensar as crianças, não apenas como vítimas passivas, mas de maneira afirmativa. Assegurados os direitos, inclusive de participar, comunicar, organizar, esses meninos e meninas estarão ocupando um espaço que sempre fora deles(as), mas que permanece ocultado pelo domínio adulto.

O movimento que consiste em defender a participação política e civil infantil contraria a tendência brasileira à ocultação e normatização da pobreza. A culpabilização – historicamente pertinaz – dos “outros sujeitos” que, vítimas das políticas elitistas e segregatícias por parte de um Estado classista e descompromissado com a erradicação da opressão que atinge brutalmente os(as) menos favorecidos(as), acabam por ver-se rotulados(as) dentro de um viés meritocrático que naturaliza a segregação.

O sistema de seleção que estratifica a sociedade com base em mérito – desconsiderando contextos, condições de acesso, realidades dos(as) brasileiros(as) e “brasileirinhos(as)”, sem assumir a pobreza como questão pública – devasta a maioria dos(as) que vivem em condições de vulnerabilidade e desigualdade estruturais, principalmente as crianças, quando atribui às vítimas a autoria dos males que lhes são impostos pelas desigualdades sociais, classificando-as como incapazes de aprender, pouco inteligentes, desumanizadas. Para Freire (2019d, p. 72),

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

Contra a visão fatalista, defendemos a educação dialógica crítica, afirmativa e libertadora, combatendo o equívoco do fatalismo que incute, na criança pobre, que ela é resultado de seu próprio destino. Nesse processo, sua situação de privação não é relacionada aos outros seres humanos ou à máquina pública – que ficam isentos de suas responsabilidades –, favorecendo o crescimento do assistencialismo em

detrimento da efetivação de novas formas sociais de vida, mais igualitárias (SARMENTO, 2010).

Nesses moldes, dos(as) não privilegiados(as) pelo sistema espera-se que assumam uma postura fatalista, que a sociedade considera como “docilidade”, em prol da manutenção das estruturas de dominação. Assim, essas pessoas têm de encarar a vergonha de pensar que mereceram os seus destinos, sem nada poder fazer para mudá-los. No entanto, elas não percebem que os direitos lhes deveriam ser assegurados por quem as explora, com vistas à manutenção do *status quo* e de seus próprios privilégios, pautados somente nos interesses de uma minoria.

Segundo Sarmiento (2010, p. 182), “a pobreza está profundamente ligada a exclusão social” que, como sabemos, acaba por ser também continuada no interior de nossas escolas. O mesmo autor denuncia que

[...] a pobreza infantil é indutora de processos reprodutivos de exclusão: há um ciclo vicioso de reprodução, pelo facto da criança excluída não ter podido obter, na fase etária e no momento da vida em que seria mais propício, as condições educacionais, emocionais, atitudinais e sociais capazes de a levar a estruturar, sustentadamente um projeto de vida assente em laços sociais estáveis. Se é incorreto e abusivo considerar com um fatalismo sociológico a pobreza infantil, com capacidade de determinar inapelavelmente a condição adulta da criança pobre, é, no entanto, verosímil e estatisticamente comprovável que muitos filhos de pobres advêm, no futuro, pais de outras crianças pobres (p. 183).

Sair deste ciclo fatalista, cujas condições de origem determinam as vivências dos sujeitos em todos os seus tempos, perpassa pela reestruturação das políticas públicas e das instituições que interferem nos arranjos sociais. A escola tem papel central nesta disputa quando, por meio de suas práticas pedagógicas, pode colaborar para a construção de um mundo mais ou menos desigual. Para tanto, é preciso:

De um lado, estarmos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos: olhar os brutais processos de desumanização a que são submetidos. De outro lado, estarmos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos: olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação (ARROYO, 2003, p. 29).

Nesse cenário de negações e resistências, as instituições escolares são marcadas por tensas relações, nas quais são “inventadas resistências” nos territórios curriculares diante da forte pressão dos movimentos sociais por políticas públicas documentais afirmativas de suas identidades coletivas. Nesse aspecto, tais movimentos têm grande influência na luta por uma educação pública constituída no

campo do direito, uma vez que “a brutal exclusão dos setores populares urbanos dos serviços públicos, mais básicos, provocou, desde a década de 50, reações e mobilizações pela inserção social. Pelo direito à cidade, aos bens e serviços públicos” (ARROYO, 2003, p. 30). Os tão diversos movimentos sociais presentes na América Latina são parte dessa luta docente.

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado... Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse de que ela é inseparável da história social dos setores populares. De seus avanços na consciência dos direitos (ARROYO, 2003, p. 30).

Estas tensões – inclusive o benefício da pressão exercida pelos movimentos populares – fazem do currículo um território de disputa para todos os(as) educadores(as), em todos os níveis. São muitas as disputas, até mesmo fora dos muros escolares, sobre a função da escola e, por consequência, dos(as) docentes. Acerca da evidenciação das discussões envolvendo este norteador, Arroyo (2011, p. 13) pondera que: “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Desse modo, devemos pensar o currículo como território de disputa, mas sem nos esquecer de que, na qualidade de docentes, também estamos na luta. As tensões são inquestionáveis, porém as possibilidades de inovações são inúmeras. Na construção do currículo, temos a oportunidade de priorizar aquilo que de fato interessa àqueles(as) para quem a escola está ou, ao menos, deve estar.

Como professores e professoras, além de reconhecer a importância dos movimentos populares nas conquistas escolares, “não podemos esquecer desse subsolo material que alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e que alimenta o aprendizado dos direitos inclusive do direito à escola” (ARROYO, 2003, p. 31). Sem ignorarmos tais realidades, estará o currículo escolar aberto aos processos socializadores vivenciados pelas classes populares desde suas infâncias.

Tal qual o currículo, outro importante documento que precisa abarcar tais representações é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Conforme aponta a LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, ele deve ser construído

por todas as unidades de ensino, constando em sua estrutura a caracterização da escola, da comunidade atendida e dos(as) profissionais que dela fazem parte. Essa caracterização da instituição e da comunidade têm extrema importância.

Não há como ensinar, senão considerando o contorno geográfico e social dos(as) educandos(as), sem aprendermos dialogicamente com eles(as). Isso porque a educação “como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2019d, p. 98). O mesmo autor adverte a necessidade de percebermos que

[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar o educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (p. 89).

Nessa perspectiva, não há educação libertadora sem considerar e reconhecer as realidades daqueles(as) que dialogam na construção do saber. Tendo o PPP justamente a premissa de caracterizar essas realidades a fim de serem reconhecidas – e não ocultadas ou esquecidas –, fica nítida a importância de todos(as) serem contemplados em suas páginas. Da mesma forma, é preciso existir uma constante preocupação de que esses documentos não sejam engavetados, mas vivos no chão da escola. Retomados, folheados, incorporados à prática pedagógica.

Somente por meio desses movimentos de dialogicidade no chão da escola pública, conseguiremos unir forças diante das posições hegemônicas, em que a norma eurocêntrica conduz a educação para um campo de práticas excludentes, reducionistas, onde não são consideradas as diferenças culturais e sociais dos sujeitos. O reconhecimento e a discussão acerca dessas concepções buscam, de acordo com Sarmiento e Tomás (2020, p. 21) “identificar as complexas relações entre identidade geracional e diferença cultural, resgatar da invisibilidade crianças ‘invisíveis’, [...] ressaltando a exigência de uma garantia política que atenda à diferença no combate às desigualdades sociais”.

A rigidez, contudo, é ainda muito grande. Existem grades curriculares que protegem, no viés de poucos, o que “está dentro” e impedem que seja agregado o que “está de fora”. Os conhecimentos consagrados não são postos em xeque, mesmo que

obsoletos. O conhecimento vivo, que acompanha nossos(as) estudantes, precisa ser considerado necessita ser considerado, não pontualmente por profissionais comprometidos com a valorização das diferenças, mas nos documentos legais e norteadores. Ademais, não pode ser coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, mas essencial, tendo as crianças como protagonistas na construção de uma educação integral. Nesse processo, a tarefa docente é articular tais mediações, reconhecendo que os(as) desiguais têm direito a saberem-se desiguais e que, somente a partir deste assentimento, haverá possibilidade de superação das desigualdades postas. tanto, a escola um espaço de humanidade e dignidade para todas as crianças, inclusive as em situação de institucionalização.

3.2 Docência na educação da criança em situação de acolhimento: saberes necessários à prática pedagógica

A escola, que esteve sempre a serviço de um tempo histórico e suas demandas, é considerada a primeira e talvez a mais importante instituição disciplinar. São inúmeras as estratégias de controle e disciplina dos corpos de maneira a adaptá-los às exigências coletivas desiguais, colocadas em prática por meio das instituições escolares. Tais exigências são pensadas nos moldes classistas e segregatícios em que se estruturam nossas sociedades.

A descoberta do corpo como alvo de poder não necessariamente objetifica a repressão em si, mas procura “adocicá-lo”, “adestrá-lo”, com vistas a tornar os sujeitos dóceis, úteis aos moldes sociais vigentes, na medida em que são suscetíveis às transformações necessárias para efetivação de sua utilidade, por meio das “disciplinas” organizacionais relacionadas ao espaço, ao tempo e às capacidades. Pensando na escola, ela seria um espaço disciplinador, por vezes constituído sob um viés hierarquizado e punitivo, com tempos rigorosamente estipulados, quase ritualísticos e capacidades delimitadas por meio das divisões etárias. Nesse contexto, a criança é promovida ao ano seguinte, caso se mostre apta a isso, nas avaliações classificatórias (FOUCAULT, 1999).

Os modelos fabris, ainda encontrados em nossas escolas, caminham justamente para a adaptação dos corpos daqueles(as) a quem se tenta impor a condição de obediência acrítica às normas sociais. Questionamos, portanto, quais são

as demandas consideradas em nossas posturas docentes? A quem se destina nossa atenção nos planejamentos escolares? Freire (2020a, p. 149) aponta que

A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Defendemos a reinvenção da escola e do fazer docente por acreditarmos em seu poder interventivo, por meio dos questionamentos das e dos profissionais que ambicionam a construção de uma instituição escolar que valorize o fomento de posturas críticas, com vistas à emancipação, em especial das crianças que, com suas diferenças e rica diversidade, colore o chão da escola pública.

A necessidade de reinvenção da instituição escolar está pautada na clivagem histórica, gestada no período colonial. Rizzini e Pilotti (2011, p. 325) apontam os dispositivos de controle social herdados desse período como responsáveis pela permanência dos estereótipos negativos atrelados às populações desvalidas, pois

[...] projetaram uma imagem de pobreza que tem logrado manter-se, ao longo do tempo, sem prejuízo das eventuais variações históricas ou regionais desta percepção. Classificam os pobres, de um modo geral, através de uma pauta de “carências”. Não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm paradeiro certo e sabido; não contam com patrimônio mínimo necessário à sobrevivência digna; não possuem educação formal, nem qualificação profissional adequada; não apresentam moralidade ou gesto inequívocos, bons antecedentes, reputação ilibada, e assim por diante. Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, erradios (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública.

Envolta a essa forma de pensar e ocultar o(a) outro(a), a escola é também um mecanismo de controle social, ratificando, portanto, a importância do papel docente na construção de uma educação, de fato, integral e emancipatória para as crianças em situação de acolhimento institucional, consideradas suas especificidades. Pelo fato de elas serem vítimas, justamente, da ausência de políticas públicas efetivas no combate às desigualdades e às práticas higienistas e opressoras aplicadas ao longo do tempo pelo Estado, queremos fomentar possibilidades de práticas pedagógicas que considerem esses(as) meninos e meninas, sabendo que o diálogo abarca tantos (as) outros(as), também (in)visibilizados(as) nas rotinas escolares.

A reconstrução da escola está diretamente relacionada à reflexão docente sobre a prática, considerando quem são as crianças com as quais trabalhamos. Como são “outros” os(as) educandos(as), precisamos ser também “outros” docentes, refletindo sobre a prática de “outras pedagogias”. Nos dizeres de Arroyo (2014, p. 11),

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas.

Desse modo, é importante dialogarmos sobre o fato de que nenhum pensamento social e, portanto, pedagógico está descolado das vinculações políticas e do contexto em que são produzidos. As situações de segregação a que são subordinadas nossas crianças são também esse contexto. Se não reconhecermos as tensões de poder presentes em nossa sociedade, em nossas escolas, não seremos capazes de repensar nossas práticas com criticidade visando a uma pedagogia de libertação, pois “nessas ações coletivas por libertação/emancipação se produzem Outros Sujeitos políticos e de políticas. Exigem reconhecimento, constroem seus autorreconhecimentos” (ARROYO, 2014, p. 15).

Enquanto estivermos impregnados de preconceitos que atribuem inferiorizações aos(as) outros(as) e aderidos à demanda de responsabilidade histórica no que tange à moralização e civilidade atribuída à escola, nossas práticas pedagógicas estarão pautadas nesses aspectos e, desse modo, funcionarão para manter os tratos abissais e sacrificiais, como perigosa ferramenta de controle social. Reconhecer nossos modos de pensar o(a) outro(a), ressignificando os Outros Sujeitos como atores de novas pedagogias, enriquece nossas teorias profissionais.

Esses processos de desconstrução da escola como mantenedora de práticas excludentes é uma luta política, também atrelada diretamente ao fazer docente, assim como denuncia Freire (2020a, p. 152):

É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores de estatais. É preciso que façamos deste tema algo tão nacional e fundamental para a presença histórica do Brasil no mundo no próximo milênio que inquietemos a bem comportada e insensível consciência dos burocratas ensopados, dos pés à cabeça, de ideias coloniais, até quando se dizem modernizantes.

De acordo com o autor, a luta da escola pública está ligada à luta do coletivo docente por melhores condições de trabalho, por uma melhor escola para

profissionais e estudantes. Não há possibilidade de neutralidade nas ações docentes e, em decorrência dessa afirmação, precisamos constantemente vigiar nossos posicionamentos e escolhas como professores e professoras:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2019c, p.75).

As perguntas deixadas pelo educador podem valiosamente acompanhar nossas rotinas docentes. Quando em nossas escolhas pedagógicas somos conscientes de que podemos atuar a favor ou contra os interesses dos(as) estudantes, estamos atentos ao nosso papel como educadores(as), passíveis de refletir sobre qual educação estamos oferecendo e qual a que queremos construir. Vivemos um momento político de intensos questionamentos ao papel da escola, com a defesa de alguns movimentos políticos em ascensão em prol da educação bancária, do ensinar verticalizado, dos ataques às disciplinas que fomentam o pensar crítico, cultural e corpóreo dos(as) estudantes. No entanto, o docente não pode se calar diante das ameaças constantes ao fazer pedagógico. Para além da preocupação diante da ameaça iminente está a possibilidade de reagir, refazer, reconstruir constantemente. Quanto maior o tempo de opressão, maiores também os movimentos de resistência por libertação.

“É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social mas sem ela a transformação social também não se dá” (FREIRE, 2020a, p. 157). Com o fomento de pensadores(as) da educação emancipadora, através da inquietude dos(as) oprimidos(as) que na escola estão (docentes, estudantes, gestores/as e demais profissionais), do reconhecimento da desumanização na qual estão lançados(as) e da construção da libertação, é possível que seja desaninhada a ordem social injusta e desvelada a fonte geradora de tais injustiças, vendo-se forjada a construção de um mundo melhor. Na busca pela construção de uma educação democrática e emancipadora, ressaltamos a importância do diálogo. Para Freire (2020a, p. 86, grifo do autor),

Se [...] a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a ser ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe.

Neste sentido, o autor defende irredutivelmente uma prática dialógica na qual também acreditamos. Docentes autoritários(as) não admitem o ato de escutar o(a) educando(a), pois consideram a criança como “incidência” de seu discurso, em uma relação vertical que impossibilita a formação de sujeitos críticos em luta por sua liberdade. Já na perspectiva da pedagogia democrática, na medida em que professoras e professores aprendem, escutando as crianças, a melhor forma de falar com elas, eles (as) também as ensinam a escutar. Os conhecimentos são compartilhados e construídos coletivamente, sem detenção de verdades ou saberes inquestionáveis e imutáveis. Freire (2020a, p. 87) salienta o direito à voz de educadoras(es) e educandos(as), afirmando que “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, [...] se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico”; e completa:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 2020a, p. 88).

É importante destacar a relação feita por Freire entre a capacidade de respeito ao que é público e o fomento de gostos democráticos, ressaltando a eficiência do diálogo nessas construções. A negação de escutar o(a) outro(a) promove uma transgressão à naturalidade impulsiva da incompletude. Já “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2019c, p. 133). Não importa, portanto, a idade daqueles e daquelas aos(às) quais a educação se destina; o direito à palavra é inerente ao(a) humano(a) e, somente por meio dele, a criticidade é gestada de modo a propiciar o reconhecimento das injustiças e sua superação.

No caso das crianças, essa escuta é um desafio ainda maior, haja vista o silenciamento histórico imposto sobre seus corpos, provenientes de concepções que tão somente as concebem como seres da “falta”. Para Silva (2017, p. 92),

Escutar as vozes das crianças implica silenciarmo-nos. O silêncio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo.

Este silenciar-se do qual trata a autora não significa anular a voz dos(as) educadores(as), mas implica um ato de respeito às vozes infantis e à leitura que fazem do mundo. No caso das crianças em situação de acolhimento institucional, o que seus corpos comunicam? Seus gestos, olhares, silêncios? Quais são seus sonhos, desejos, interesses? Para Demartini (2009, p. 2), merece destaque

[...] a importância cada vez maior, em nossos dias, de *aprender a ouvir* as crianças e os jovens. Estou pensando no agravamento dos problemas que os têm atingido, da violência que sobre eles recai e também na que, crescentemente, por eles têm sido gerada e como nós, educadores e cientistas sociais, não estamos conseguindo entender ou, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens – até que ponto estamos *escutando* suas vozes, muitas vezes caladas?

Cabe ao(a) professor(a) não somente conhecer as crianças em seus diferentes contextos sociais, mas, por meio do diálogo e, nele, da escuta, fundamentar a construção de vínculos de confiança. Apenas conhecendo a realidade do(a) outro(a), dela nos abeiramos, de modo a efetivar a construção de uma educação compartilhada e contextualizada, partindo do pressuposto de que

[...] os acontecimentos observados no cotidiano escolar devem ser analisados a partir da vida cotidiana da criança na interação e apropriação sociocultural do meio em que ela está inserida, levando-se ainda em consideração suas frustrações, desapontamentos, angústias, medos e também anseios (TAVARES, 2014, p. 126).

A escuta do dito e do não dito, a percepção de que as crianças falam não só por meio de sua oralidade, mas também por seus gestos, sorrisos, medos, receios, gostos, produções e até mesmo silêncios permite uma aproximação entre docente e criança acolhida, em uma relação horizontal, balizada no respeito mútuo entre seres sociais plenos, sem que o(a) adulto(a) “projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações” (QUINTEIRO, 2009, p. 27). Nas palavras de Freire (2019d, p. 37),

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a

melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.

Segundo o autor, a incapacidade da escuta parte do pressuposto de que as camadas populares são incultas, incapazes e, por isso, necessitam da transmissão dos conhecimentos que lhes faltam. Nesse sentido, os(as) docentes, por vezes reprodutores(as) de práticas opressoras, apenas se solidarizam com os(as) oprimidos(as) quando eles e elas “deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. [...] Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira” (FREIRE, 2019d, p. 50). Ademais,

No esforço de manter viva a esperança indispensável à alegria na escola, educadoras e educadores, não importa o que ensinem, deveriam analisar sempre as idas e vindas da realidade social. Idas e vindas que viabilizam maior ou menos razão de esperança. Do ponto de vista da História como possibilidade que sublinha a responsabilidade ética de mulheres e de homens é indispensável a análise rigorosa dos fatos que revela, às vezes, que certos acontecimentos considerados negativos são mais positivos do que parecem (FREIRE, 2019a, p. 154).

Dessa maneira, acreditar que podem aprender, com essas crianças, durante a ação educativa dialógica, a crença mútua entre quem fala e quem escuta é o que permite um fazer pedagógico esperançoso, no qual os sujeitos se sentem considerados e representados. Concordamos com Freire quanto à possível visão equivocada que temos sobre fatos considerados negativos e insuperáveis, uma vez que, distantes da realidade daqueles(as) a quem a palavra é negada, o que temos são visões generalizantes e preconceituosas, pois “a história da infância coincide com a história do atendimento às crianças em situação de risco, o que também contribui para a produção da imagem da *criança pobre*, que é sempre vista como uma ameaça social a ser contida” (QUINTEIRO, 2009, p. 32). De acordo com Tavares (2014, p. 126), é geralmente na escola que “os comportamentos expressos pelos alunos são compreendidos, sejam eles ‘agressivos’ ou não, como algo inerente a cada aluno, e parecem não se articular com sua história de vida”.

Ser professor(a) da criança sob tutela do Estado demanda a difícil tarefa de escutar o que lhe é possível dizer e respeitar os silêncios necessários, sem ratificar, de nenhuma forma, os silenciamentos ou impor os diálogos. A “escuta” do silêncio e o cuidado de compreender os seus significados não pode se equivocar em um

processo de passividade e inércia diante das perversas formas de opressão, dominação e ocultação. Para Tavares (2014, p. 141),

Além da própria degradação familiar, a institucionalização, de alguma forma, marca a diferença, denuncia a alteridade. Como a realidade vivida não se desvanece, o silêncio impera. [...] Não há como compreender a infância sob tutela do Estado distante das situações concretas que perpassam seus sentimentos, do seu contexto social, das relações. Da mesma forma, não há como potencializar a infância “desvalida” sem restituir-lhe a voz, sem o reconhecimento de que são crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

O sigilo legítimo que acompanha o histórico de vida das crianças acolhidas pode, em certa medida, contribuir para que elas sejam enxergadas além dos estereótipos atrelados à institucionalização. No entanto, pode também acarretar um conformismo e até mesmo um descompromisso com a construção de vínculos entre docente/educando(a). No fazer docente, o conhecimento de quem são as crianças, sob tutela pública ou não, exige compromisso e envolvimento. As vivências e contextos devem ser considerados, sem ser utilizados como justificativas para as dificuldades percebidas, de modo a considerá-las inerentes e intransponíveis, minimizando a responsabilidade da escola na efetivação de uma educação integral para todos e todas (CORRER; SENEM; BARROS, 2017). Sobre os meninos e as meninas acolhidos(as), os autores assim se pronunciam:

Os estereótipos que sustentam as relações com essas crianças ampliam e perpetuam um ambiente escolar recrudescido e inadequado, retroalimentando os mecanismos de exclusão social, ampliando ainda mais os limites e reduzindo as oportunidades de aprendizagem (CORRER; SENEM; BARROS, 2017, p. 343)

O processo de escuta das vozes infantis perpassa o reconhecimento de seus direitos, o respeito às suas especificidades e a urgente necessidade de superação dos mecanismos de controle que nos são inculcados ao longo da vida, através da visão estereotipada que marginaliza e segrega os(as) desassistidos(as) pelo Estado, como estratégia de controle político-social das camadas populares. De acordo com Souza e Cardoso (2019, p. 290), ao pensar na população infanto-juvenil, “não se pode olvidar que crianças e adolescentes pobres foram historicamente percebidos como problema, e alguns já nasciam com o estigma da anormalidade, por não se enquadrarem em um modelo preestabelecido de infância e família”.

Esse processo de luta por libertação e de afirmação dos(as) diferentes nos cotidianos escolares é precedido da desconstrução das práticas educativas legitimadas pelas formas de pensar os outros sujeitos como inexistentes,

impensáveis, embasadas por “nossa dramática herança de conformação sacrificial dos subalternizados, oprimidos, como inexistentes, sub-humanos” (ARROYO, 2014, p. 62). Uma forma de superação da pedagogia que segrega e subestima os(as) educandos e educandas passa pela afetividade. Nas palavras de Pinto (2016, p. 60),

Estabelecer relações interpessoais é um processo que requer paciência e empenho. O indivíduo tende a buscar no outro confiança, a sensação de ser amado pelo outro. Assim sendo, com a criança em situação de acolhimento institucional não é diferente, ela quer sentir-se segura e importante em suas relações e a escola, como sendo espaço de formação onde a mesma passa grande parte de sua vida inserida, deve estabelecer uma relação de confiança com ela para favorecer seu processo formativo e de aprendizagem. As crianças acolhidas institucionalmente precisam refazer seus laços afetivos com outras pessoas que se tornam responsáveis por elas e é função dessas pessoas ajudá-las no restabelecimento desses laços que lhes conferem autoestima e confiança em si mesmas.

Na busca pelas relações de confiança e segurança, outra importante ferramenta para o alcance de uma prática educativa emancipadora junto às crianças sob tutela do Estado é a comunicação/ parceria entre escola e serviço de acolhimento. Pinto (2016, p. 105) destaca os desencontros entre tais instituições e, por consequência, as desinformações com relação a estes sujeitos como dificultadores nos processos escolares. Além disso, salienta que “as crianças trocam de escola porque trocam de casa, e os educadores sociais nem sempre são os mesmos, porque variam os turnos e também há troca de equipamentos” alargando tais distanciamentos. Para Caio (2014, p.28), a sensação de “não pertença” dos(as) acolhidos(as) é alimentada pela “escola não reconhecer as vidas complexas e desprotegidas de que estas crianças e jovens são protagonistas”. Para permitir essa aproximação e o compartilhamento de importantes informações, faz-se necessário engendrar estratégias para qualificação dos momentos de diálogo entre os(as) profissionais do serviço de acolhimento e da escola, com vistas ao bem-estar da criança acolhida. É preciso que mesmo com as dificuldades postas, haja frequência nesses compartilhamentos e alinhamento das ações pensadas para diminuição dos obstáculos encontrados na integralização destes estudantes. De acordo com Caio (2014, p. 28),

As histórias de vida destas crianças e jovens em muito contribuem para uma desestabilização comportamental, emocional, afetiva e relacional, colocando em risco, não só, a sua relação com a escola, com os outros, nomeadamente, com os professores e colegas de turma e com os demais profissionais que nela trabalham, mas também contribuem para um desinteresse generalizado pelo saber, acabando estas por experienciar, na sua maioria, situações de fracasso e de insucesso escolar.

Os sentimentos de incompreensão, inferiorização e estigmatização acentuam o desinteresse das crianças que experienciaram situações de risco e vulnerabilidade por aquilo que lhes é ofertado pela escola. Caio (2014, p. 37) se refere à competência relacional – ou seja, à capacidade de se relacionar com o(a) outro(a) de forma eficaz – como potencializadora do fazer docente, e pondera:

Se muitos professores falham por não disporem de formação especializada na área da proteção a crianças e jovens em situação de risco, muitos outros não ultrapassam esses obstáculos pelo facto do clima relacional e disciplinar instituído nas suas salas de aula os impedir. Assim, é nos alunos mais desfavorecidos e que apresentam mais dificuldades que o efeito do elogio, da crítica construtiva e a aproximação do professor são mais importantes, porque tal ação vai influenciar positivamente a sua autoestima e a sua autoimagem, que já de si poderá ser depreciativa.

A autora enfatiza o papel do(a) docente na vida das crianças, em especial das acolhidas, justamente por suas condições peculiares, muitas vezes negadas, ocultadas, silenciadas, violadas, violentadas, em decorrência dos marcadores sociais que as acompanham, pois “as populações que vivem em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, como é o caso das crianças e jovens institucionalizados, [são] marcados pela rutura de confiança e pertença de vários mundos, com menos proteção e modelos de referência” (CAIO, 2014, p. 46). Desse modo, professores e professoras, que também são modelos de referência quando, em suas práticas escolares afirmativas consideram os contornos, valorizam as diferenças, estimulam a confiança e, em detrimento da exposição e subestimação, acreditam nos(as) estudantes e os(as) incentivam, estão contribuindo para o almejado processo de emancipação, no qual, uma vez libertos, os sujeitos acreditam em si mesmos e rompem com a subordinação que lhes é cruelmente imposta. Ainda para Caio (2014, p. 38),

A valorização de todos e de cada um, tem que ser construída por um professor interessado em parceria com os restantes membros da comunidade educativa, no sentido de poder proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas capazes de preparar as crianças e jovens, não só para adquirirem conhecimentos, mas sobretudo, adquirirem competências e atitudes necessárias para viverem numa sociedade perspectivando o bem comum, reconhecendo e valorizando a diferença, auxiliando-os a encarar essa diferença como uma riqueza e não como um estigma.

Em face de uma educação nesses moldes inclusivos, o(a) estudante tende a vivenciar o sentimento de pertença ao ambiente escolar, que resulta “de reações à estrutura de desigualdades sociais, culturais e económicas que colocam as crianças e jovens institucionalizados, não raras vezes, à margem e sem rumo, experienciando de forma continua situações de impotência a vários níveis” (CAIO, 2014, p. 47).

Nesse sentido, cabe ressaltarmos que a qualidade das práticas pedagógicas e, por consequência, a efetivação de uma educação libertadora, humanizadora e equitativa estão atreladas ao fato de que o(a) docente precisa não apenas ser bem formado(a), mas também – e sobretudo – estar em constante formação. A importância da formação contínua não pode ser colocada à margem das discussões sobre a qualidade da escola popular. De acordo com Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

O processo de reflexão sobre a prática, fundada no diálogo e na ação transformadora é o que Freire (2019d) denomina “práxis educativa”, cujo objetivo é construir coletivamente a consciência humana crítica com vistas à emancipação social. Essa atividade humana e social, que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade, transformando-se e transformando o mundo, é um resgate de Freire, embasado nas tradições marxistas para a construção de uma pedagogia dos(as) oprimidos(as) e libertadora. Ademais, “implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019d, p. 93).

O educador defende uma ideia do homem e da mulher como “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2019b, p. 55). Neste sentido, ressaltamos a importância do coletivo docente, do compartilhar entre professores e professoras, pois essa reflexão conjunta sobre a educação ocorrida no chão de nossas escolas pode justamente ser uma importante ferramenta formadora e humanizadora das práticas educativas contra as contradições da sociedade de classe em que vivemos, bem como das rotinas deformadoras e desumanizadoras por ela fomentadas.

Os problemas que emergem das rotinas escolares não são exclusivamente instrumentais. As escolhas feitas durante o exercício da docência são complexas, impregnadas de incertezas, conflitos, especificidades. Por vezes, a teoria e as técnicas não conseguem responder à urgência, emergência e singularidade intrínsecas às vivências humanas, em especial nas situações em que pesam as vulnerabilidades de nossas crianças.

Todavia, as estruturas escolares parecem ainda desencorajar, na maior parte do tempo, a partilha de conhecimentos entre professores(as), ainda que essa seja,

talvez, a única forma de caminhar para a efetivação da prática docente reflexiva. Nóvoa (1992, p. 27) aponta que: “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Para o educador, “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 30). Precisamos, portanto, criar essa possibilidade de reflexão no coletivo, baseada na articulação entre e sobre a prática.

A mudança que defendemos constitui-se na transformação tanto dos(as) profissionais, quanto da instituição escolar como um todo. Há uma interdependência nesse processo, e “a formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*” (NÓVOA, 1992, p. 28, grifo do autor). Esses são os pilares que sustentam o repensar de outra escola, para os “outros sujeitos”; e a formação é um investimento educativo no íterim deste projeto. Nos dizeres de Freire (2019c, p. 133),

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Nesse sentido, podemos traçar uma linha direta entre a reflexão sobre a prática e o caráter de incompletude intrínseco ao ser humano. Na profissão docente, quando o(a) profissional sabe-se inacabado(a), a busca por qualificar suas práticas é também inacabada e, portanto, constante. Isso porque, quanto mais reflexiva a postura, mais ratificada estará a consciência da incompletude.

A profissão docente está por vezes pautada nas experiências pessoais daqueles(as) que dela fazem parte e chega a reproduzir o fazer pedagógico com base, inclusive, no rememorar afetivo. É aprendendo que percebemos ser possível ensinar e, nesse sentido, as experiências formais têm grande importância. Entretanto, há uma problemática nessa forma de construção profissional instintiva, embasada somente na informalidade, como salienta Freire (2019c, p. 39):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”,

indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

O autor aponta a rigorosidade metódica como possível caminho para uma prática docente e defende que esse rigor é alcançado justamente na partilha entre professores(as), sejam eles(as) aprendizes da docência ou formadores(as). A pedagogia crítica se faz compartilhada, uma vez que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019c, p. 40).

Na visão crítica pedagógica, a teoria chega a confundir-se com a prática, dada sua concretude. Quanto melhor consiga refletir sobre a prática e alinhar-se a ela, mais próximo(a) estará o(a) docente da superação da ingenuidade pela rigorosidade. A mudança nesse contexto fica palpável ao passo que, quanto mais nos reconhecermos como gente nos nossos fazeres e motivações para fazê-los, mais teremos a possibilidade de nos reinventar.

O discurso crítico, por si só, não assegura uma educação para libertação. Freire (2019c, p. 63) reflete que as virtudes e qualidades que possibilitam a constante autoavaliação e o genuíno respeito ao(a) educando(a) são construídas “no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência”. Isso pode contribuir com a prática dos(as) profissionais da educação, sejam eles(as) teóricos(as) ou atuantes no chão da escola, uma vez que devemos, todos e todas, estar sempre atentos(as) à importância da busca constante da coerência entre o que discursamos e a maneira como agimos.

A assunção da práxis educativa e a urgência de se repensarem as práticas pedagógicas, aproximando-as do discurso crítico, por si só, não determinam mudanças. Entretanto, o conformismo, quando posto à prova, culmina em reconhecimentos que engendram rupturas, decisões e compromissos. Neste sentido, umas das principais tarefas da prática educativo-crítica – e de extrema importância – “é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros

e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 2019c, p. 42).

Em suas práticas pedagógicas dialógicas, professores e professoras concomitantemente repensam seus fazeres docentes, assumindo-se educadores(as), e propiciam situações em que os(as) estudantes também estejam em processo de assumir-se seres sociais/históricos, transformadores e criadores. Freire (2019c, p. 42) ressalta que “a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”. Esse processo dialógico é possível nas relações horizontais escolares e requer humildade e cuidado, uma vez que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2019c, p. 90).

Os meninos e meninas que chegam às nossas instituições escolares aprendem experienciando, vivenciando, assim como nós aprendemos, como educadores(as). Larrosa (2002, p. 21) define que “informação não é experiência [...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Questionamos, então, o caráter transmissor da educação, na qual adultos(as), detentores(as) do conhecimento, transmitem-no aos(às) que “não o têm”, dentro de uma perspectiva categoricamente reducionista, que dicotomiza o cuidar e o educar no processo educativo. O cuidado perpassa o fazer docente em sua concretude. No papel de professores e professoras, podemos propiciar a ampliação do universo de experiências das crianças, de modo multi e intercultural, respeitando as suas vivências junto às suas comunidades.

Larrosa (2003, p. 196) pondera: “talvez só nos reste a difícil aprendizagem de nos colocarmos à escuta da verdade que os que nascem trazem consigo. Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio”. Sem neutralizar a equivocada certeza do domínio do saber, tal como a busca incansável por poder, não serão possíveis a partilha efetiva e a luta contra a disputa por poder, englobando a hierarquização social, em uma relação erroneamente vertical entre adultos(as) e crianças. Vercelli e Stangherlim (2020, p. 227), em concordância com tais afirmações, pontuam:

Entendemos que o direito de ser gente é o que move o princípio ético da educação libertadora, postulada por Freire há mais de cinquenta anos, tão atual em nossa realidade social-educacional. Sendo esse um princípio necessariamente acompanhado da capacidade humana de saber escutar e

respeitar o outro na(s) sua(s) diversidade(s), pluralidade(s) e singularidade(s) para com eles/elas dialogar.

A disposição humana para a escuta e o respeito às diferenças é antagônica ao dispositivo colonial adultocêntrico naturalizado por nossas sociedades, nas quais as singularidades da infância são ignoradas, tidas somente como passagem ou transição, um vir a ser, em que o grupo dominante (adultos e adultas) é superior aos de menor idade. Essa visão diminuída das crianças é frequentemente cristalizada pela educação, na qual o(a) adulto(a) é unilateralmente responsável pelo ato de educar. Esse é um processo violento, que rotula e inferioriza as produções e vivências infantis e corrobora a política de classes que aflige nosso país. Faz parte de um mecanismo de introjeção do discurso colonizador nos meninos e meninas que, diante das imagens positivadas de hierarquização, podem criar imagens distorcidas e conformistas acerca das políticas de dominação e segregação. De acordo com Faria e Santiago, 2016, p. 853),

[...] a tentativa de silenciamento das linguagens das crianças é talvez o mecanismo mais forte presente no sistema de opressão capitalista, pois ele, ao mesmo tempo que apaga a possibilidade de construção de novas formas comunicativas, coloniza as meninas pequenas e os meninos pequenos com uma linguagem preestabelecida, carregada de signos e significados culturais já determinados e prescritos dentro da lógica adulta.

Em face desse processo de silenciamento, todos os dias resistem arduamente as crianças, haja vista a curiosidade e capacidade produtora que lhes são inerentes. Elas estão constantemente transpondo as barreiras que as delimitações sociais lhes impõem. “Ao construirmos uma percepção não adultocêntrica das crianças, descolonizamos a fundamentação epistemológica que as concebem somente enquanto um vir a ser” (FARIA; SANTIAGO, 2016, p. 855). Nesse ponto, a prática pedagógica reflexiva pode propiciar aos(às) docentes a capacidade de intervir positivamente, por meio de propostas que visem justamente à emancipação, de modo que não continuem a ser as crianças, em especial as sob tutela do Estado, os “outros” sujeitos. Sobre essa capacidade interventiva de professores e professoras, Silva (2017, p. 90) salienta:

As crianças não precisam de autorização de adultos(as) para produzir cultura, elas já o fazem. Contudo, nas instituições educacionais, é preciso que professores(as) favoreçam tempos e espaços para suas experiências, o que significa reconhecê-las não apenas como meras reprodutoras, mas, sobretudo, como produtoras de cultura. Isso leva à necessidade de conhecê-las: observando, escutando, respeitando as leituras que fazem do mundo e as múltiplas linguagens com as quais se comunicam.

O reconhecimento das crianças como produtoras de cultura é urgente e necessário na efetivação de práticas educativas humanizadoras. Os docentes – que, olhando para além da obviedade adultocêntrica, concebem as crianças como atores sociais, protagonistas e produtoras de culturas – estão questionando “os padrões relativos ao estabelecimento das relações de poder, que operam através da naturalização das hierarquias, permitindo a (re)produção de relações de dominação” (FARIA et al., 2016, p. 40). Freire (2019d, p. 80) elucida que a educação bancária transforma nossos estudantes em “vasilhas, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”. Ademais,

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade (FREIRE, 2019d, p. 83).

Nesse contexto, a educação é somente um exercício de depósitos, por parte daqueles que se julgam detentores do saber, e de repetição e memorização para nossas crianças. Acreditamos que não cabe ao(a) professor(a) o papel de tornar a criança adulta em um processo de subordinação sob seu domínio e controle; ao contrário, compete-nos incitar cada vez mais resistências infantis. A educação libertadora, em contrapartida à bancária, não é uma doação de saberes, mas uma construção conjunta e horizontalizada. Faria, Souza e Santiago (2018, p. 88) convidam o corpo docente

[...] à construção de pedagogias descolonizadoras que invertam a relação de poder entre tempo e humanidade que experienciamos na atualidade, pois o modelo capitalista, pautado no antagonismo de classe e nas mazelas do racismo e sexismo, que influencia significativamente a educação brasileira, nos traz uma experiência absolutamente desconfortável em relação ao tempo, como se estivéssemos sempre atrasados, como se fosse imprescindível adiantar as crianças, mas adiantar para ser mais um adulto produtivo controlado pelo tempo, que na sociedade atual é sinônimo de capital.

A intempestividade infantil alicerça a construção de pedagogias descolonizadoras, o que perpassa o respeito às especificidades intrínsecas a cada uma de nossas crianças. Essa ética relatada pelos autores vai ao encontro da educação integral defendida nesta pesquisa, em detrimento das ações reducionistas embasadas em preconceitos estruturais.

Ao respeitar a dinâmica individual, a cultura e os tempos de cada criança, o(a) educador(a) distancia-se dos pensamentos segregatícios que rotulam, muitas vezes, as crianças em situação de acolhimento institucional como incapazes, por serem vulneráveis. Como na maior parte do tempo não sabemos a quais situações-limite foram expostas essas crianças, dados os legítimos sigilos legais atrelados aos seus casos, é mais fácil olhar para esses meninos e meninas como desumanizados(as), desassistidos(as) ou incapacitados(as). Todavia, essa não é a forma como devemos tratá-los(as), pois, mesmo as condições sociais desumanas a que foram submetidos(as) deles(as) não são capazes de tornar algumas infâncias mais valorosas do que outras. Ao referir-se às meninas e aos meninos sob tutela do Estado, Pinto (2016, p. 5) arrazoa: “o papel da escola é bem definido, mas na vida destas crianças ainda precisa de ajustes para que se cumpra plenamente, uma vez que as professoras não apresentam convicção em relação as suas funções com elas”.

Na discussão sobre a clareza que os(as) docentes têm acerca de suas funções, em defesa de que o ato de ensinar está atrelado à abertura ao diálogo, Freire (2019c, p. 134) destaca a inegável relevância dos contornos da realidade concreta em que vivem nossas(os) educandas(os) nas vivências escolares e propõe a seguinte reflexão:

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser [...] no fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará.

A aproximação de educadores(as) com os contextos experienciados por educandos(as) seria, nessa perspectiva, uma ferramenta para compreensão das dificuldades que acompanham as crianças em decorrência das realidades às quais estão submetidas. Trata-se de uma forma de respeito ao direito de ser de cada sujeito, independentemente de sua idade, condição social, etnia, raça, gênero ou quaisquer que sejam suas características. Para que de fato aconteça este “achegamento”, é

“preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo (FREIRE, 2019c, p. 138).

O fato de querer bem àqueles(as) que dividem a tarefa de construir conhecimentos torna os(as) professores(as) testemunhas e defensores(as) de que todas as crianças são capazes de aprender e transformar. Essa afirmação condiz com a construção de uma educação que não se coaduna com práticas hegemônicas e simplistas ainda encontradas no chão da escola. Para tanto, sabemos que isso exige tempo e disposição. Serikawa (2015) afirma, no entanto, que as crianças em situação de institucionalização são revitimizadas nas escolas, além de terem seus direitos básicos violados também em seus lares. Nesse sentido, a efetivação de uma prática deveras emancipadora, apartada das vitimizações sociais, está justamente pautada no caráter dialógico, na construção coletiva da educação:

[...] sempre nos defrontamos com essa certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. Essa “sombra” é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz (FREIRE, 2011, p.64).

Quando o(a) educador(a) consegue despir-se das vestes de detentores(as) do saber, respeitando os saberes das nossas crianças e com elas também aprendendo, instaura-se a construção de uma educação que considera não somente as vivências, culturas e especificidades inerentes aos(as) meninos e meninas em situação de acolhimento institucional, mas também a todos os sujeitos que passam se a ver representados e abarcados pela escola.

Especificamente sobre as crianças acolhidas, Serikawa (2015, p. 85) pontua que elas têm muito a ensinar às escolas e docentes, “no entanto, para obter esse importante aprendizado é preciso despir-se dos preconceitos, da piedade e do assistencialismo e simplesmente escutá-los e respeitá-los como sujeitos”. Essa escuta é também parte da construção de “outras escolas”, “outras pedagogias”, como temos aqui defendido. Nos dizeres de Arroyo (2000, p. 27),

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das

aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

As encruzilhadas entre as vivências pessoais e profissionais acabam por atribuir aos(às) profissionais da educação uma conotação de vocação ou dom que pode enfraquecer a identidade docente. Freire (2020a, p. 28) defende que “a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo”.

Partindo do pressuposto de que a tarefa docente exige compromisso consigo, com o(a) outro(a) e, inclusive, com o próprio processo de ensinar, tal como propõe Freire em seu livro “Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, precisamos enjeitar as tentativas de minimização da profissão ao fazer ingênuo e não profissional. Nas palavras do autor, “a identificação da figura da professora com a da tia [visa] retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte” (FREIRE, 2020a, p.30).

A ousadia e a rigurosidade são parte da tarefa docente, assim como a amorosidade. No entanto, sozinhas, elas não constituem um(a) bom(a) profissional, pois são complementares entre si na permanente formação do professorado. Para Arroyo (2000, p. 28), “a profissionalização do magistério aparece como um remédio para a afirmação de nossa identidade. Profissionalizados seremos capazes de [...] tirar a máscara após cada dia de docência e mostrar nossos múltiplos rostos com orgulho”.

Ao longo da história, a carreira docente constituiu-se atrelada à construção social da infância como vir a ser, pessoas em formação, projetos da vida adulta, necessitadas de cuidados. Arroyo (2000, p. 40) salienta que, nessa visão social equivocada, “as crianças têm o dever de ser e os educadores o dever de dar conta de que sejam”. O autor nos instiga a pensar nosso fazer pedagógico, por meio da seguinte provocação:

[...] mestre, antes de tentar descobrir teu verdadeiro rosto pense no espelho que o reflete. Esse espelho, de longos tempos, é o caráter inconcluso do ser humano. Ser um possível e não um dado. Logo ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos. Essa é a imagem pesada e inquietante que provoca amor e ódio (ARROYO, 2000, p. 41).

A especificidade da tarefa docente, atrelada ao fato interagirmos com seres humanos e interferirmos em sua formação, também é anunciada por Freire (2011, p. 175), que ressalta tanto o caráter humano da educação como sua incompletude,

explicitando a “defesa intransigente de que a educação radical, revolucionária, não é um que fazer para as classes populares, mas com elas”. A construção se dá de maneira conjunta, sendo, por esse motivo, um de seus livros mais consagrados denominado “Pedagogia do Oprimido” e não “para o oprimido” (FREIRE, 2019d).

Segundo Mafra (2020, p. 53), há possibilidade de construirmos um novo mundo, certamente diferente: “[...] será pior, uma dúvida; será melhor, uma esperança. De qualquer forma, porque a história não é um dado, mas uma possibilidade, o outro mundo que desejamos e de que precisamos só se construirá sob determinadas condições que criarmos”. A educação, parte do mundo, também não está pronta e, inacabada, não permite mera transmissão. Ela é construída por cada um(a) de nós, na constante comunhão com o(a) outro(a). Nesse processo, a escola é uma importante instituição de intervenção, e os(as) docentes, possíveis agentes fomentadores(as) de mudanças, pois o futuro é problemático, mas não inexorável.

3.3 Uma escola para todas e todos

A oferta educacional brasileira tem uma história marcada por segregação, elitização e controle. A escola pública é relativamente recente. Para ratificarmos essas afirmações, apresentamos uma breve síntese do tema, pois, dessa forma, podemos dialogar sobre a instituição escolar pública, pertencente ao povo, para todas e todos, inclusive para as crianças em situação de acolhimento institucional, foco de nossa pesquisa.

Nesta seção, fazemos um convite para que, na condição de escola, comecemos a enxergar esses meninos e meninas sob tutela do Estado, tal como todos(as) os(as) demais, não como objetos – lançando mão de procedimentos metodológicos reducionistas e padronizados –, mas como seres únicos, que, em sua prática pedagógica vivenciada, testemunhem cotidianamente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019c, p. 24). Sendo assim, cabe questionar: em que medida as escolas acolhem as singularidades dos(as) estudantes todos(as), em situação de acolhimento ou não? Quais são as possibilidades pedagógicas para que os sujeitos a quem a educação se destina, inclusive os em situação de vulnerabilidade, sejam alcançados? Há outra maneira, senão olharmos atentamente para o meio cultural e a realidade que os circunda? Segundo Arroyo (2012, p. 31),

Aprenderemos a ver que por serem tão desconfigurados e até violentos porque tão violentados, são corpos humanos. As infâncias e adolescências tão precarizadas, tão vulneráveis também são humanas. Talvez por esse padecer tão cedo tantas agressões, suas reações são mais humanas [...] estão exigindo ser reconhecidos humanos. Até nas indisciplinas nas escolas exigem que prestemos atenção às indignidades que sofrem em seus corpos e levam para sala de aula.

Esses corpos precarizados que adentram a escola nos obrigam a entender mais sobre sofrimento, dor, violência, tornando o fazer docente mais ético, no sentido de trazer esses sujeitos à reflexão e à construção profissional e procurando nos aproximar para compreender o que podem significar tais precarizações nas vidas das crianças que ocupam os bancos das salas de aula. Para Arroyo (2012 p. 29), “[...] prometer o futuro e até ajudar nos avanços no percurso escolar não consegue mudar seu viver precarizado no presente”. Nesse sentido, o(a) docente se debruça no presente do(a) educando(a), bem como em seus desdobramentos nas vivências escolares a fim de repensar e refazer suas práticas. Em face dessa nova ética profissional que a realidade trazida pelos(as) estudantes nos obriga a considerar, o autor explicita que “[...] a capacidade de entender e trabalhar as indagações intelectuais e éticas, que revelam seus corpos precarizados, é muito mais exigente e maior do que a capacidade profissional de acompanhar seu letramento, seu brincar, desenhar, contar [...] (ARROYO, 2012, p. 30).

Pensando na infância popular, Arroyo (2012, p. 30) assevera que “essa obrigação de reconhecimento de seu injusto e indigno viver passa a ser o início de outra ética profissional” e complementa que “[...] na medida em que essa nova ética profissional avançar, a escola e a docência serão mais humanas. Serão reeducadas no convívio pedagógico com esses corpos infantis e adolescentes tão agredidos”.

A escola inclusiva, que almeja uma educação para a liberdade, tem, portanto, a tarefa de reconhecer as especificidades de cada estudante, valorizando as diferenças entre eles(as) e combatendo toda e qualquer forma de discriminação. “A escola pública poderia se constituir num espaço privilegiado onde essas vidas e esses corpos quebrados, mas humanos, fossem reconhecidos e pudessem se manifestar publicamente como humanos” (ARROYO, 2012, p. 31).

Entretanto, práticas desumanizadoras e segregatícias são comuns às rotinas escolares, em grande parte das instituições do nosso país, provocando uma reflexão acerca da urgência da concretização de pedagogias descolonizadoras. Para compreendermos tal necessidade, é preciso olhar para o contexto de colonização,

entre os séculos XVI e XVIII, no qual a educação esteve sob domínio dos jesuítas, que perdurou por mais de duzentos anos. Na ocasião, a ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus, com aval da Coroa Portuguesa e investimento da Igreja, minava toda a diversidade cultural das populações nativas, por meio de uma educação catequizadora, cujo objetivo era cristianizar e submeter a população indígena brasileira aos conjuntos de valores europeus. Oferecia-se catequese à população, após o passo que a instrução era reservada a grupos minoritários e específicos. Somente na metade do século XVIII, em decorrência de conflitos de interesses envolvendo posses de terras, após as Guerras Guaraníticas que ocorreram entre 1754 e 1760, os portugueses, com vistas ao alargamento de seu controle em território brasileiro, ordenaram a saída dos jesuítas da região.

Com o propósito de distanciar a sociedade das marcas históricas deixadas por essa forma de colonização, em que os interesses europeus foram violentamente impostos, na tentativa de tornar o povo brasileiro subserviente e apartado de suas identidades, estudiosos(as) têm proposto o repensar da educação, de acordo com o que denominam pedagogia descolonizadora. De acordo com Faria, Souza e Santiago (2018, p. 98),

O processo de construção de pedagogias descolonizadoras impõe uma força criadora que tenciona a formação docente arquitetada sobre o legado colonial racista e adultocêntrico, permitindo os novos olhares e escutas que se encontram com as produções das crianças, bem como favorece a inspiração de pensamentos não binários. A formação docente torna-se assim um enredo de invitações à desconstrução de pensamentos enrijecidos pela estrutura colonial, imposta pela modernidade.

São diversas as formas de efetivação de uma pedagogia descolonizadora e inúmeras as possibilidades. Todas elas constituem “o projeto de transformação social, em que um dos princípios é a superação das desigualdades e a construção da equidade entre as relações de gênero, étnico-racial e sexual, bem como entre as idades” (FARIA; SOUZA; SANTIAGO, 2018, p. 98). Sua importância é também anunciada por Freire (2020a, p. 151), quando salienta que “é importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham”. Reconhecida a relevância das discussões sobre essa nova forma de educar, o que impede os avanços de tais práticas são os enraizamentos dos pensamentos abissais, engendrados na história parcial e desigual em que foi arquitetada a nação brasileira.

Para tanto, podemos ambicionar, como defendem Stainback e Stainback (1999), a construção de uma escola como “comunidades acolhedoras em que todos os alunos se sintam valorizados, seguros, conectados e apoiados” (p. 74). Além disso,

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).

Desse modo, pensaremos a comunidade escolar inclusiva como possibilidade que, no intuito de atender ao seu papel público de servir a todas e todos, não pode ser de ninguém. Em outras palavras, para alcançarmos a equidade no chão da escola, é preciso que os direitos de grupos específicos não sejam postos em detrimento dos demais grupos sociais, que os interesses dos “poderosos” não estejam priorizados. Esses “favorecimentos” arbitrários atalham a função da comunidade escolar no processo de luta contra as desigualdades sociais, impedindo que todos os sujeitos se sintam considerados, pertencidos e assistidos nas e pelas vivências educacionais, pois “todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender às diferentes necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos e, então, agir com base nesse princípio (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).

Pensar nessas possibilidades de transformação nos exige voltar aos contornos históricos, para compreender os desafios do presente. O Brasil chega ao início do século XIX sem nenhuma política pública educacional pensada ou articulada. Mesmo diante dos atos políticos de 1830, que sucederam à promulgação da primeira Constituição de 1824, permanece a inércia com relação a construção da escola pública. No decorrer desse século, após o período do Império, com a Proclamação da República, em 1889, a política educacional iniciada tinha como intuito suprir as demandas do ensino privado.

A queda da monarquia, no final do século XIX, instaurou a República brasileira, atrelada a um discurso civilizatório, com a promessa da construção de uma nova sociedade. Com isso, inicia-se o processo de “educar os cidadãos”, por meio dos chamados “grupos escolares” nas principais cidades brasileiras. Esse projeto embrionário da escola pública tinha ainda baixa demanda e atendia, de maneira elitizada, às crianças de famílias favorecidas.

A partir do início do século XX, de forma modesta, até os anos 1940, constatam-se pequenos avanços relacionados à instituição pública escolar. Também nesse século, sobretudo em suas últimas cinco décadas, com a Revolução Industrial e a passagem de uma sociedade agrária para uma urbano-industrial, houve interesse governamental com relação à necessidade de existência de uma escola formadora do povo, no contorno da preparação para o trabalho. Nesse momento, o início da expansão quantitativa da oferta educacional permite que seja gestada, de fato, a estruturação do que conhecemos como escola pública. Trata-se, portanto, de uma construção dos últimos sessenta anos. Sobre esse período histórico, Romanelli (1986, p. 143, grifo do autor) salienta:

A campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época, visava, antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximos do movimento [renovador da educação]: o do direito *de todos* à educação. Entendiam os reformadores que este direito só poderia ser garantido, na sociedade de classe em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível de desenvolvimento então alcançado.

Em 1930, em consequência de reformas educacionais iniciadas em alguns Estados brasileiros, o movimento renovador da educação lutava pela laicidade, gratuidade, institucionalização da escola pública e sua expansão, assim como pela igualdade de direito de acesso, destacando as desigualdades de gênero em suas reivindicações. Os riscos eram iminentes para a elite, que seus privilégios ameaçados, sob a possibilidade de extensão do ensino escolarizado às camadas populares (ROMANELLI, 1986).

Foram mais de trinta anos de intensa disputa entre dois projetos de nação brasileira, inerentes à polarização direita *versus* esquerda, em que a educação foi alvo de coléricas manifestações ideológicas. Sobre o período, Bittar e Bittar (2021, p. 158) relatam:

[...] interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade.

O certame durou décadas, nas quais reformas educacionais eram discutidas e implementadas, sem que fosse edificado um projeto político que assegurasse a oferta escolar para toda a população. Nesse contexto político, ocorre a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), que abarcava os

princípios do direito à educação e sua obrigatoriedade. Todavia, havia casos de exceção, nos quais o Estado não teria a obrigatoriedade de oferta educacional, quais sejam: comprovação de pobreza dos responsáveis; número insuficiente de instituições; crianças doentes ou com alguma “anomalia”. Nesses moldes, o Brasil da década de 1960 tinha uma taxa de analfabetismo de quase 40% (BITTAR; BITTAR, 2012).

Após o golpe de Estado de 1964 e a instauração da ditadura militar brasileira, o modelo econômico defendido pelos militares, aliado ao pensamento tecnocrático e autoritário, ocasionou mudanças estruturais no que tange à educação, com a expansão da escola pública e do seu papel controlador e ideológico. De acordo com Bittar e Bittar (2012, p. 162),

A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura. Sem escolas isto não seria possível. Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos.

As camadas populares adentravam a escola pública, designadas à preparação para o trabalho e à desresponsabilização dos(as) empregadores(as) com a formação de seus funcionários e suas funcionárias. Não havia, portanto, preocupação com a qualidade da educação ofertada, tampouco investimentos nas questões estruturais da instituição escolar, que era

[...] mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado (BITTAR; BITTAR, 2021, p.163).

Apesar da queda da ditadura militar em 1985 e do emergente processo de redemocratização, os governos posteriores também não resolveram as questões relacionadas à precariedade da educação brasileira e aos altos índices de analfabetismo. Freire (2020c, p. 122, grifo do autor) aponta o descaso dos governos militares como maior responsável pelas heranças negativas da escola pública brasileira e destaca:

A política educacional dos governos militares privilegiou a privatização da educação em detrimento da escola pública. Lutar por ela agora significa enfrentar, como se possa, os *déficits* que a seguem ao longo da nossa

história; significa procurar superar, sem elitismo nem autoritarismo, significa investir na formação permanente de seus quadros, significa tratá-los com dignidade e respeito”.

Reconhecemos a oferta quantitativa, no que se refere ao acesso escolar, ampliada ao longo dos anos, como conquista histórica. Entretanto, tal como o autor, propomos um diálogo a respeito do desafio pressuroso relacionado à sua qualificação. Isso envolve políticas públicas direcionadas à instituição escolar, sua estruturação e também uma reinvenção do corpo docente, a fim de que as crianças possam, ao adentrar as escolas, não somente concluir os anos de estudo por lei estipulados, mas também sentir-se preparadas não para o mercado, como rege o pensamento historicamente reducionista e segregatório que cerca a educação popular, e sim para a vida.

A ampliação do acesso à escola ao longo da história trouxe para o seu interior a rica diversidade, mas também a cruel desigualdade brasileira, intensificando o desafio pedagógico no que concerne a abarcar diferentes públicos, com diferentes culturas e vivências. Para tanto, é preciso construir uma educação libertadora e ter um olhar atento, de modo que todos(as) sejam acolhidos(as), representados(as), considerados(as) e valorizados(as), longe das pedagogias hegemônicas, normatizadoras e homogeneizadoras que, na prática, continuam a acontecer, distanciando a realidade do ideário de uma escola emancipadora. Atentemos para o que chamamos de escola pública: sendo a instituição de ensino oferecida pelo Estado, este último acaba se tornando o educador do povo e, nessa tarefa, tem a tendência de servir aos seus interesses. Tal reflexão nos impulsiona a pensar meios de transformar a escola estatal em escola pública, ou seja, de interesse da população.

Para pensar a educação no Brasil, seus desafios e possibilidades, alinhamo-nos às defesas de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, nomeado por meio da lei nº 12.612 de 2021, dada a relevância do seu legado de luta pela educação popular. Cabe lembrarmos que, durante a ditadura, essa mesma luta, considerada pelos militares subversiva, fez com que, no ano de 1964, o educador fosse preso e exilado, retornando ao nosso país somente em 1980.

A semente deixada por Paulo Freire quanto à efetivação de uma educação popular emancipadora é uma discussão atual e necessária. Nessa concepção, a escola caminha para uma prática que, além de reconhecer os contextos em que vivem as(os) educandos(as), valoriza as culturas que com eles(as) chegam às instituições.

Tais saberes são problematizados através da mediação docente, com vistas à libertação dos sujeitos populares, oprimidos na sociedade classista em que vivemos. Nos dizeres de Gadotti (2007, p. 24),

A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

Nessa perspectiva, a educação é entendida como produção compartilhada, e não somente transmissão de conhecimentos. Na horizontalidade da relação, docentes e estudantes constroem as aprendizagens, como propõe Freire (2019c, p.83):

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Para que estudantes percebam as injustiças e violências a que são subjugados(as), é preciso que o(a) docente tenha um rigoroso compromisso com a classe popular, no sentido de intencionalmente desafiá-la, em termos críticos, sobre sua presença no mundo e as condições em que essa presença acontece.

Em nome desse rigor e respeito aos(às) estudantes, Freire foi também um grande pensador na defesa de uma Escola Cidadã, cuja preocupação latente seja a humanização de suas rotinas, em que o(a) estudante é o sujeito da educação, criador(a) de seus próprios conhecimentos. Nessa escola, valorizam-se suas vivências, seus saberes e culturas, em uma relação horizontal com professores e professoras, baseada em uma perspectiva curricular e em uma abordagem na qual o discurso é coerente com o caráter libertador por ela defendido e vivenciado no tenso exercício da democracia, no chão da escola.

Segundo o Instituto Paulo Freire (IPF), esse tipo de escola defende a educação cuja realidade social de cada sujeito, bem como suas culturas sejam respeitadas, de modo que a visão macro, global seja também trazida à reflexão. Por meio de sondagens diagnósticas, com vistas à compreensão da realidade escolar, é pensado e construído o Projeto Político Pedagógico - PPP. Essa análise é chamada de

Etnografia da Escola e vem ao encontro do trabalho transdisciplinar e intercultural. Em suma, é a “Escola Cidadã democraticamente organizada e pedagogicamente alegre, criativa e ousada” (MENEZES; SANTOS, 2020, p.1).

Cabe destacar que, ao valorizar os saberes das crianças, a escola não está isenta de sua responsabilidade com o cuidadoso planejamento para que os conhecimentos que lhes são de direito, consonantes aos documentos norteadores das práticas pedagógicas, sejam ofertados e apreendidos. Como pondera Freire (2019c, p. 81), ao defender a educação emancipadora, problematizadora e libertadora: “não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador [...] não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra”.

Pensar os momentos de compartilhamento de saberes entre docentes e estudantes, dentro dos contextos de vida nos quais estão inseridos(as) os(as) que têm, nessa permuta, o direito à aprendizagem não se opõe ao papel escolar de construção de aprendizagens de conteúdo. Ao contrário, questiona a escolha desses conteúdos, os interesses intrínsecos às predileções dos assuntos abordados na escola e a forma como a construção das aprendizagens se dá.

A horizontalidade e o respeito ético aos(às) educandos(as) também contradiz o pensamento fatalista, que considera o que está posto como algo impossível de ser sobrepujado, impedindo que esta inércia nos paralise. Quanto ao fatalismo, Freire (2019, p. 21) nos alerta sobre sua correlação com o discurso neoliberal, que “com ares de pós-modernidade, insiste em convenceremos de que nada podemos contra a realidade social” e destaca que “do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada”.

Em contrapartida, a escola cidadã, em face das dificuldades inerentes aos(às) educandos(as) mais vulneráveis, repudia qualquer tentativa de adaptação e passividade. Considerando etnia, raça, gênero, classe e idade como marcadores de opressão e exclusão, alia a realidade às rotinas escolares, como campo de debate, contra sua aceitação acrítica, marcando a possibilidade de luta diante dela. A escola cidadã resiste e intenta a construção de uma educação para a liberdade. A instituição escolar tem importante papel no desvelar das injustiças intrínsecas, de modo a incentivar a reflexão sobre o que está posto e as formas de superação. “É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças,

jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 2019c, p. 18). Em uma ação profissional ética, não há dissociação entre o fazer escolar e o zelo amoroso pelos(as) estudantes.

Infelizmente, o que acontece no chão da escola pública está ainda muito impregnado de práticas autoritárias, excludentes, herdeiras de três séculos de escravidão e de uma brutal colonização elitista, com o vergonhoso genocídio indígena, que culminam diretamente na percepção social quanto ao papel da escola. Dentre características marcantes deste modelo educacional, Canário (2007, p. 14) destaca:

[...] o menosprezo pela experiência não-escolar dos alunos, que tendem sempre a ser encarados como uma “tábula rasa” [...], a frequente dificuldade ou incapacidade que os alunos têm em atribuir sentido às tarefas escolares que lhes são impostas [...] e, por fim, a tendência da escola para ensinar soluções, ou seja, para dar respostas, subestimando a capacidade de pesquisa e descoberta, que exige competências para equacionar problemas e imaginar diferentes soluções.

Se os(as) estudantes forem olhados como seres ignorantes, que necessitam dos(as) detentores(as) de conhecimentos para os ensinar, não haverá preocupação com o reconhecimento dos seus saberes, escolares ou não, a sua representatividade nas vivências estudantis, a forma como a aprendizagem se concretiza, tampouco com a contextualização de conteúdos, de maneira que sejam, de fato, importantes para cada grupo, cada indivíduo. Nesses moldes, “o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas”, dentro de uma lógica de repetição mecânica e cumulativa que “permite reconhecer, na escola, princípios de organizações similares aos da produção industrial de massa [...]” (CANÁRIO, 2007, p. 15). Sobre os desafios educacionais a serem sobrepujados em prol da qualidade da instituição pública, Bittar e Bittar (2012, p. 167) denunciam:

[...] apesar de reformas e lutas em prol da educação, ainda temos tarefas que deveriam ter sido cumpridas no século XIX e, por isso, não haveria maior homenagem que o País pudesse prestar a Paulo Freire do que ter construído um sistema escolar público, de qualidade e que proporcionasse as mesmas oportunidades a todas as crianças e jovens brasileiros. A democracia brasileira continuará carente de conteúdo social enquanto esse desafio não for cumprido. Uma população letrada e uma escola básica que cumpra a sua função de proporcionar aprendizagem e formação crítica são requisitos indispensáveis para a participação na vida nacional, estabelecendo a relação entre educação e política na sua forma mais plena, tal como preconizado historicamente pela filosofia grega: a educação para atuação na polis, que deveria romper o sentido meramente individual, visando o bem comum, isto é, da cidade, o que hoje pode ser entendido como um projeto democrático de Nação.

A carência social aderida à democracia brasileira, imbricada à negação de uma educação pública de boa qualidade a todos(as), está relacionada com

a política para a infância pobre [que] se articula ao processo de desenvolvimento capitalista, inserindo-se na heterogeneidade econômica das várias formas de produção, mantendo a divisão social de classes, a desigualdade e a política de disponibilidade de mão-de-obra” (FALEIROS, 2005, p.174).

A expansão da instituição escolar não foi balizada na premissa do potencial indutor de melhorias concretas na vida dos(as) filhos e filhas da nação, pontuadas por Bittar e Bittar (2012). Como já dissemos, ela esteve alicerçada na preparação para o trabalho, nos interesses dos poderosos e em um ideário higienista, o que justifica a prevalência dos modelos fabris, nos quais tempo, espaço e disciplinas são metódica e radicalmente controlados, compartimentados e impostos em uma forte relação de hierarquia. As crianças veem-se desencorajadas a experimentar, questionar, refletir, uma vez que os erros se tornam apontamentos para ações punitivas. Com isso, são ensinadas a negar seu natural postura curiosa, “perguntadora”, tornando-se aptas somente a responder, com os conteúdos que lhes foram oferecidos em caráter de memorização.

Considerando todas as crianças, inclusive as sob tutela do Estado, essa escola fabril funciona como um mecanismo de alienação e conformidade diante do que está posto e também fomenta a frustração dos(as) que, em decorrência de suas diferenças, não são por ela considerados(as). Sem superestimar o papel da escola, mas defendendo sua função humanizadora, acreditamos na instituição escolar como ferramenta de mudanças e instigadora de possibilidades. Questionamos, então, o caráter público como instrumento a favor de interesses de poucos, em detrimento da real característica de instituição pública, do e para o povo.

Quando a curiosidade, seja dos(as) professores(as) ou dos(as) educandos(as) é tolhida, para além dos limites éticos relacionados ao respeito mútuo, mas em sua concretude de existir, a experiência formadora se vê confutada nas rotinas escolares, negada de acontecer em sua dimensão libertadora. Nas palavras de Freire (2019c), “a curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma” (p. 82); em contrapartida, o seu exercício conjunto “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (p.85).

As práticas autoritárias verticalizadas negam não somente a igualdade entre todos e todas os(as) cidadãos(ãs), como também são parte de um ferrenho projeto político de dominação, construído e mantido ao longo da história:

Inferiorizar os povos diferentes em etnia, raça foi uma estratégia para não reconhecer sua igualdade de direitos. As teorias pedagógicas ora reagem, ora vêm contribuindo nessa estratégia segregadora. Sem superá-la, as políticas como toda criança na escola, direito ao conhecimento, à aprendizagem, caem no vazio social enquanto as crianças populares, das periferias, do campo, negras, quilombolas continuam pensadas e tratadas como inferiores, subalternas. Sem superar esses tratos continuarão entrando na escola para serem humilhadas, inferiorizadas, reprovadas por não ser alfabetizadas na idade certa (ARROYO, 2014, p. 126).

O autor defende que pensemos “outras pedagogias” a fim de abarcar os “outros sujeitos”, filhos das classes populares. Essa é uma forma de enfrentar o enraizamento de “preconceitos inferiorizantes” que se desvelam em práticas reducionistas e de subordinação. Com a afirmação de sua presença e resistência, esses(as) outros(as) “trazem processos outros de aprendizagem, de formação e humanização, de conscientização” (ARROYO, 2014, p. 19). Como resposta a este desafio quanto a necessidade de repensar a prática pedagógica, Canário (2007, p. 13) propõe a utilização de:

[...] concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente. [...] É nesse sentido que defendo, como ideia central, a tese de que uma reinvenção da escola e do ofício de professor supõe um questionamento crítico e a superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola atual concebe os processos de aprender a ensinar.

Nessa proposta de reinvenção da escola, suas rotinas escolares seriam pensadas na perspectiva do aprender, e não do ensinar, transpondo as crianças de sua condição de receptoras para produtoras, privilegiando as construções coletivas, em detrimento da individualização. Reconhecendo o préstimo dessa educação libertadora, Freire (2019c, p. 58) considera que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Desse modo, é indispensável à escola assegurar a dignidade dos(as) estudantes, entendendo que ela envolve o respeito ao próprio ser, como sujeito que vive e interfere no mundo, assim como é constantemente modificado por ele.

A proposta que defendemos está alicerçada em uma pedagogia amorosa inspirada nas propostas educacionais de Paulo Freire, que, para além da cientificidade da educação, entre reflexão e ação, abre espaço para o amor, que culmina na luta junto aos(às) oprimidos(as), o diálogo, a empatia, a esperança, a inquietude, pois “para uma pedagogia da práxis, do oprimido, o diálogo não é feito com a ciência, mas

com o povo” (ALMEIDA, 1999, p. 105). Esse mesmo autor denomina “apaixonada” a pedagogia que preconiza, com concepções alinhadas às que aqui defendemos:

Não faço um discurso contra a teoria. Tento chamar atenção tão somente para as ilusões teóricas e a falta de paixão - o que ocorre quando somos atingidos não pela paixão, mas pelo teórico. Não abandonamos a reflexão. A pedagogia apaixonada terá também seu discurso. Mas será um discurso 'sem crença' na eficácia teórica, reafirmando a persuasão da paixão (ALMEIDA, 1999, p. 114).

Em nossa proposta de uma pedagogia amorosa, também não será negada a teoria educacional. Do mesmo modo, a reflexão não será abandonada. Contudo, o foco recai sobre a relação entre o(a) educador(a) e o(a) estudante. E entre a reflexão e ação, está o amor que, para Freire (2019d), é força revolucionária. Nesse sentido, a comunhão, a “fusão” entre diferentes povos e a ideia da necessidade de transformações nas vidas dos sujeitos deixam de ser teoria, tornando-se ação para a liberdade, somente quando “a ação revolucionária é realmente humana, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora” (p. 233). Para o educador, amar é “um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens”, com a causa dos oprimidos e sua libertação (p.111), isso porque

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante (FREIRE, 2019d, p. 111).

Se a instituição escolar almeja afastar-se da arrogância e respeitar a dignidade daqueles e daquelas que a adentram, é preciso que compreenda, como destaca Arroyo (2003, p. 31), que “a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança”. Em outras palavras, as lutas dos movimentos sociais pelo direito à trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação e tantas outras premissas da dignidade estão alinhadas à luta pela oferta e qualificação da escola popular. Nas palavras do mesmo autor,

É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por [...] base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2003, p. 32).

Na luta coletiva dos movimentos sociais, as camadas populares se percebem como sujeitos de direitos, questionam as injustiças sociais e afirmam suas existências. Em sua construção, o fazer pedagógico precisa reconhecer que “a infância e a adolescência que frequentam as escolas públicas, estão entre aquelas que sofrem de maneira brutal a exclusão e as formas precaríssimas de viver” (ARROYO, 2003, p. 33). Desse modo, suas aprendizagens são indissociáveis das condições em que vivenciam suas existências. A defesa de um constante esforço para que os(as) oprimidos e oprimidas reflitam sobre as concretas situações de suas vidas apoia-se na crença de que a reflexão crítica conduz à prática e possibilita mudanças de realidades (FREIRE, 2019c).

Um caminho promissor para a construção de outras pedagogias e de novas concepções emancipadoras é estarmos “atentos aos coletivos em movimento, às vivências e aos questionamentos existenciais e culturais que eles nos trazem”, pois nos oferecem vasto aporte “para sair dos recortes pontuais, dos olhares pobres em que se isolou o didatismo escolar e também o metodologismo da educação não formal. Eles nos educam e educam os coletivos que deles participam. Educam a sociedade. Agem como pedagogos” (ARROYO, 2003, p. 47).

Nessa permuta, em que aprendizagens coletivamente se constroem, os(as) educadores(as) podem, também com auxílio dos movimentos sociais e suas causas, refletir sobre o seu próprio fazer pedagógico e a dimensão política que ele incorpora. De acordo com Sacavino e Candau (2020, p. 123),

A afirmação do direito à educação tem suposto, especialmente a partir da Constituição de 1988, uma luta permanente de educadores e educadoras. Do acesso à permanência na escola. Das condições de trabalho dos educadores à infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. Da merenda escolar ao livro didático. Da formação dos/as professores/as às salas de leitura. Do transporte ao material escolar. Muitos têm sido os componentes e dimensões do direito à educação visibilizados e objeto de atenção e reivindicação. A promoção do direito a uma educação de qualidade para todos e todas é uma exigência iniludível na construção da democracia.

A luta do professorado pela dignidade da escola, por melhores condições de trabalho e, inclusive, pelas próprias demandas da instituição – materiais, infraestrutura, segurança, higiene, dentre tantas outras bandeiras defendidas pelos(as) docentes – é histórica, permanente e ainda necessária. Sobre a instituição e o descaso governamental de suas condições materiais, Freire (2019c, p. 45) pondera:

[...] não imaginamos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Tal como a relevância da estrutura e dos espaços escolares, sua manutenção, o cuidado com sua funcionalidade, higiene e beleza, a luta pela representação dos coletivos criminalizados, vitimados e a valorização do magistério são parte indissociável da luta pela escola pública:

As escolas públicas têm essa representação social, política, cultural de serem escolas dos pobres, negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, das florestas e dos campos. Não construímos uma escola pública onde nossas diversidades étnicas, raciais, de classe se integram. Lugar de pobre, negro não é na escola privada, mas na pública. Quando esses coletivos étnicos, raciais, de classe são segregados, decretados ameaçadores, as escolas públicas e seus profissionais sentem-se segregados, ameaçados com as mesmas ameaças que pesam sobre os coletivos dos educandos. A criminalização desses coletivos carrega a reposição dos velhos padrões de hostilidade, inferiorização, destruição de identidades positivas e imposição das velhas e históricas identidades coletivas negativas, racistas, sexistas, homofóbicas, classistas sobre os educados populares, logo sobre as escolas populares, públicas e sobre seus mestres-educadores (ARROYO, 2019b, p. 87).

Nessa perspectiva, os berços dos ataques à instituição pública de educação seriam os preconceitos estruturais com que se fortalecem as políticas de dominação para subjugar os grupos populares que frequentam tais escolas. Desta forma, lutar pela escola e por condições de trabalho incute a necessidade de luta também pelas camadas populares e contra qualquer forma de discriminação e desigualdade.

Assim, desde o início, colocamo-nos em defesa da aproximação entre docentes e educandos(as), na horizontalidade de uma relação compartilhada, compreendendo que sendo “os oprimidos [...] mantidos em estado permanente de exceção, de um sobreviver precarizado, ameaçado, seus direitos à saúde, teto, comida, educação serão precarizados” (ARROYO, 2019b, p. 158). Conhecer os contornos de vida de nossos(as) meninos(as) nos permite lutar com e por eles(as). Apenas desse modo reconheceremos que “a precarização da educação pública e do trabalho de seus profissionais não tem sido um acidente, mas uma condição a acompanhar a ‘condição precária’ das vidas das infâncias-adolescências populares” (ARROYO, 2019b, p. 158).

Também em defesa da escola pública, precisamos refletir sobre a necessidade de conscientização docente no que tange à importância e dignidade de seu fazer profissional, como atividade fundamental e indispensável à sociedade. A luta por

condições de trabalho, salário, respeito não se distancia em nada da luta pelos(as) próprios(as) estudantes (FREIRE, 2020a).

Reiteramos que a tomada de consciência com relação à importância da realidade dos(as) estudantes no processo escolar pode e deve contribuir para um fazer humanizador e equitativo, tal como a transparência entre educadores(as) e comunidade, expressando suas causas, preocupações, lutas e objetivos, tem a capacidade de propiciar a simpatia e até mesmo uma aderência coletiva social às demandas defendidas pelo magistério. Essa união pode ser a chave de superação de inúmeras questões problemáticas escolares, como bem ressalta Freire (2019c, p. 53):

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Assim como o autor, acreditamos que, estando a vida diretamente ligada ao inacabamento, os dificultadores existentes podem ser superados. A escola inclusiva, com práticas equitativas, que são ferramentas basais para iniciar a modificação dos processos educacionais engessados, precisa continuar a ser construída, forjada, sonhada.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que as diferenças das nossas crianças, quando não valorizadas, culminam, em suas rotinas, na ratificação dos comportamentos excludentes da sociedade segregatória em que vivemos. Combater tais situações é tarefa escolar, uma vez que a criança, como gente, tem o direito de sentir-se pertencida ao ambiente escolar, de modo que sejam consideradas suas vivências e culturas.

Nos planejamentos, inclusive acerca dos sujeitos sobre os quais dialogamos nesta pesquisa, é possível e necessário abarcar os(as) estudantes em situação de acolhimento institucional, sem expô-los de forma alguma, mas propiciando que se sintam parte do grupo escolar e sem a necessidade de preencher lacunas, muitas vezes provocadas pelos próprios conteúdos ali trabalhados. A título de exemplo, se a escola apresenta um padrão no ideário do que se entende socialmente por família, não há propensão ao sentimento de frustração naqueles(as) tantos(as) que não se encaixam ao “modelo” preestabelecido?

As instituições escolares geralmente apresentam às crianças um modelo familiar homogêneo, padronizador e normativo que não contempla a maioria das

realidades dos(as) estudantes que a compõem, gerando constante frustração. Do mesmo modo, são também apresentados os padrões de ser, agir, sentir. Sabemos dos inúmeros formatos familiares hoje existentes em nossa sociedade, e cada um desses contornos de afeto deve ser respeitado e mirado nas experiências escolares, inclusive nos serviços de acolhimento que, temporariamente, em lugar da família, estão e são as próprias famílias, ainda existentes e resistentes, mesmo diante das inúmeras dificuldades que as afastam de seus filhos e filhas. Do mesmo modo, os coletivos populares denunciam as inúmeras e brutais formas de opressão contra seus indivíduos, muitas vezes reproduzidas no chão da escola, por suas identidades étnicas, raciais, de classe, gênero, entre tantas outras, negativas por uma sociedade higienista, classista e elitista.

Pensar a escola equitativa não é uma tarefa fácil. Todavia, concordamos com Freire (2019c, p. 49) quando salienta que “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”. No caminho da reflexão da prática, diante da inquietude que nos move, estaremos, como parte da escola pública, sempre melhores do que fomos e em caminho do que podemos ser.

Nessa perspectiva, a escola em movimento, lutando por si mesma e pelos(as) que dela fazem parte, contribui junto aos(às) estudantes para a construção do sentimento esperançoso de que é possível e preciso indignar-se diante das injustiças. Se nos refizemos como seres humanos, como profissionais, poderemos dizer, com propriedade, que nada está posto e findado como tal. É possível esperar a prática escolar vislumbrando dias melhores, mas acima de tudo, vivenciando melhorias diárias, mesmo diante de todos os inúmeros obstáculos encontrados na busca por tornar a escola pública o direito do povo. Nas palavras de Freire (2019c, p. 66),

Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores.

O autor, em sua teimosia esperançosa, ainda deixa uma pergunta escapar aos(às) leitores (as): “que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada?” (FREIRE, 2019c, p. 72). Distanciando-nos do equívoco inerente à busca por respostas

únicas e padronizadas, acreditamos que o desenlace possa estar na própria luta política pela escola pública, que é, não só a resposta ao descaso com a educação do nosso país, como também uma arma para romper as correntes de aderência entre oprimidos e opressores. Ademais, é um meio de se manifestar contra a equivocada culpabilização compulsória com que as crianças pobres acabam por enxergar as situações desumanizantes às quais são muitas vezes apresentadas, sem que sejam assegurados os seus direitos legais. Estes continuarão sendo desafios da escola ao longo de sua existência, como ressaltam Sacavino e Candau (2020, p. 131):

Continuará em nossas mãos e corações a luta pela construção de uma educação pública de qualidade para todos e todas, em que o direito à educação em suas diferentes dimensões [...] seja afirmado numa perspectiva crítica, criativa e democrática. Como por uma escola que resiste, ensina e sonha com um novo horizonte social, cultural e educacional de justiça e que promova uma vida digna para todos e todas.

A reflexão sobre a luta pela instituição pública acompanha a defesa pelo protagonismo de nossas crianças e a importância do reconhecimento de suas vivências no ambiente escolar. É preciso ter consciência da negação da humanidade a que muitos(as) de nossos(as) meninos e meninas estão expostos(as) e convicção do papel da escola nas vidas desses(as) estudantes em face de tais realidades. A esperança precisa nos acompanhar de mãos dadas com a consciência dos fatos. Sem isso, elas não terão grande função, pois, como aponta Freire (2019c, p. 77), “é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica”.

Podemos traçar um plano norteador que nos auxilie nessas tarefas, tendo a convicção de que é preciso mudar e defender a mudança. Segundo Freire (2019c, p.51), “tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. A escola pode e deve ser campo de oportunidades, de possibilidades realizáveis de mudanças concretas, de melhorias de vidas, ainda que pela via de pequenos momentos sinceramente vultosos.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Diante das especificidades da relação escola e criança em situação de acolhimento institucional e das (in)visibilidades intrínsecas a essa permuta, já anunciadas nas buscas iniciais, esta pesquisa tem por objetivo compreender como vem sendo construído o fazer pedagógico no cotidiano da escola com crianças sob tutela do Estado, segundo a percepção de seus professores e professoras. Em face desse propósito, a presente seção discute a opção metodológica adotada nesta investigação, bem como apresenta o campo em que ela ocorrerá e os sujeitos participantes.

4.1 As escolhas metodológicas

Considerando os objetivos desta pesquisa e a questão que a motiva: “como professoras e professores de escolas municipais na Região do Grande ABC vêm desenvolvendo seu trabalho com as crianças em situação de acolhimento institucional?”, optou-se por uma abordagem qualitativa, que, segundo Lüdke e André (2013, p. 14) “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Esta é uma pesquisa de caráter exploratório, que, nas palavras de Gil (2008, p. 27), objetiva “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato”. O mesmo autor aponta que essa forma de pesquisar proporciona maior familiaridade com o problema. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória permite que o estudo se efetive através de diversos enfoques e aspectos, sendo o planejamento flexibilizado diante de tais abrangências. Para os autores, este método geralmente envolve “[...] levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão” (p. 52). Segundo Piovesan e Temporini (1995, p. 324),

[...] a pesquisa exploratória permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade. Assim, o alvo é atingido mais eficientemente, com mais consciência. A pesquisa exploratória corresponderia a uma visualização da face oculta da realidade [que] seria iluminada pela pesquisa exploratória.

Uma vez que lançamos luz a temas abrangentes, que envolvem desde a caracterização de quem são as crianças acolhidas, passando pela análise das

práticas pedagógicas, até a percepção do corpo docente sobre a temática, optamos pela utilização de três procedimentos de coleta de dados: revisão bibliográfica; análise documental e entrevista. Sobre isso, Gil (2008, p. 44) salienta que “[...] quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seus esclarecimentos e delimitações, o que exige revisão literária, discussão com especialistas e outros procedimentos”. Partindo de tais pressupostos, “[...] o produto final acaba por ser um problema mais esclarecido e passível de posteriores investigações” (GIL, 2008, p. 44) e contribuições.

Por serem as crianças em situação de acolhimento institucional sujeitos de direitos, na maior parte das vezes, os seus históricos estão atrelados a casos que seguem em segredo de justiça. Por essa razão, a possibilidade de localizá-las é legitimamente dificultada. Isso posto, optamos pelas formas de coletas possíveis e úteis para o estudo nos moldes em que foi feito, sem que, de nenhuma forma, fossem feridos os direitos de todos(as) os que fazem parte. No que tange às fontes de evidências, as escolhas estão abaixo descritas:

Revisão bibliográfica – para Lüdke e André (2013, p. 55), “[...] relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções”. Nessa perspectiva, lançamos mão das diversas fontes bibliográficas existentes (livros, periódicos, anais, dissertações, teses etc.) como embasamento para os assuntos aqui tratados.

Análise documental – segundo Severino (2007, p. 124), essa é uma técnica de coleta que envolve “[...] toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condição de análise por parte do pesquisador”. Os documentos possibilitam o conhecimento mais objetivo da realidade, dentro do período em que se efetiva o estudo, considerando o passado e os acontecimentos presentes (GIL, 2008). Sobre a análise documental Bardin (2016, p. 51), define:

[...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Na busca por essa otimização e facilitação, analisamos os relatórios e levantamentos dos dados nacionais e municipais que caracterizam a institucionalização e sua estruturação, sejam eles públicos ou fornecidos pelo

Conselho Nacional do Ministério Público - CNMP (BRASIL, 2019; ASSIS; FARIAS, 2013). É importante esclarecer que se trata de dados gerais e públicos de caracterização, ou seja, não identificam as crianças em situação de acolhimento e, portanto, preservam o sigilo de suas identidades.

Entrevistas – de acordo com Lüdke e André (2013, p. 38), esta é uma das principais técnicas de coleta, utilizada em quase todas as pesquisas na área de ciências sociais. Lançamos mão desse instrumento, em concordância com a concepção de Severino (2007, p. 124), segundo a qual, por meio da entrevista, “[...] o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Para tal, a escolha das(os) participantes respaldou-se na técnica “bola de neve” ou *snowball sampling* e obedeceu ao seguinte critério: professoras e professores que atuam ou atuaram com crianças sob tutela do Estado nas escolas municipais do ABC paulista. As entrevistas foram realizadas em formato on-line e, portanto, seguimos os procedimentos e orientações para pesquisas em ambientes virtuais que constam do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. O documento versa sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, objetivando preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes.

A transcrição das entrevistas está disponível para download, através do link: <https://drive.google.com/drive/folders/1fAAPZ0h0TnkBn0ynJ5Cm262KwKfCiTEG?usp=sharing>.

A fim de melhor delimitarmos a pesquisa e de acordo com o que recomendam Prodanov e Freitas (2013), no que se refere à pesquisa exploratória, realizamos o levantamento bibliográfico em diferentes plataformas, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Portal de Periódicos CAPES; base de dados da Scielo; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A busca baseou-se nas seguintes palavras-chave: educação, acolhimento institucional e criança. O período de buscas abrangeu os últimos seis anos, ou seja, consideramos as publicações de 2014 a 2020. A maioria dos trabalhos, no entanto, atrelava-se a assuntos da área da saúde, com foco no serviço de acolhimento em si.

Diante da escassez de publicações relacionadas às temáticas escolares dos(as) meninos e meninas em situação de acolhimento, utilizamos outros descritores, com termos que poderiam ter sido utilizados para referir-se ao público em questão, quais foram: abrigo, abrigamento, abrigada(o). No entanto, os resultados

encontrados se assemelharam aos obtidos nos descritores iniciais: a maioria era referente a pesquisas na área da Psicologia e Assistência Social, ou seja, não focalizava questões relacionadas à educação e à escola, distanciando-se do modo como pretendíamos desenvolver a presente pesquisa. A nosso ver, essa similaridade nos resultados alcançados se deu justamente em razão das (in)visibilidades relacionadas às crianças sob tutela do Estado, anunciadas e dialogadas ao longo deste texto.

Diante do exposto, para detalhar os procedimentos adotados e resultados alcançados no que tange ao levantamento bibliográfico, consideramos as palavras-chave: educação, acolhimento institucional e criança, uma vez que, em decorrência da Lei 12.010 de 3 de agosto de 2009, o termo “abrigo”, utilizado inicialmente no ECA, foi substituído pela nomenclatura “acolhimento institucional”. Assim, essa é a referência mais usual sobre o assunto, por envolver amplamente todas as categorias de atendimento abarcadas no art. 101 do ECA, que versa sobre as medidas de proteção a serem adotadas em caso de violação ou ameaça dos direitos reconhecidos na própria Lei. Tendo em vista a similaridade já relatada de resultados com os diferentes descritores utilizados, cabe ressaltar que houve contribuição, para esta pesquisa, de todas as produções congruentes ao tema objeto desta investigação.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos 125 publicações correlacionadas ao tema investigado. Desse total, após a leitura dos resumos, constatamos que apenas duas apresentavam maiores similaridades com o assunto, pois os estudos consideravam as vivências escolares da criança sob tutela do Estado. Desse modo, seriam úteis para embasar discussões aqui fomentadas.

Na primeira pesquisa “Tia, você me adota?: o abrigo e a escola na constituição subjetiva da criança sob tutela do estado”, Tavares (2014) analisa as interferências de uma instituição de acolhida e da educação escolar na condição subjetiva da criança sob tutela pública, ouvindo duas crianças em situação de acolhimento institucional. Desse modo, o trabalho girou em torno da escola e do abrigo. Para análise dos dados colhidos, Tavares baseou-se na Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano e utilizou a observação participante e as entrevistas com os(as) profissionais do abrigo e da escola. A pesquisa ressalta a importância do papel escolar na vida da criança acolhida e na constituição subjetiva desses sujeitos, por meio da sensação de pertencimento a um grupo e de ter um lugar na vida dos que o compõem:

[...] nossa contribuição neste trabalho está na resignificação do lugar que nós, profissionais, ocupamos na relação com a criança; de modo particular, aquelas mais vulneráveis, o que significa dizer que podemos ser o [outro] que propicia muito mais possibilidades do que limites (TAVARES, 2014, p. 142).

Já na pesquisa “Um estudo da percepção das professoras sobre crianças em situação de acolhimento institucional”, Pinto (2016) investiga, por meio de entrevistas, a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional, no primeiro ciclo de alfabetização, em Escolas Estaduais do município de Porto Alegre/RS que atendem crianças acolhidas nos abrigos residenciais FASC - Fundação de Assistência Social e Cidadania. O trabalho faz uma interligação entre as fragilidades encontradas na relação da escola/crianças acolhidas e a formação docente inicial e continuada questionável, segundo a autora.

No Portal de Periódicos CAPES, levantamos 75 publicações, dentre as quais, após a leitura dos resumos, selecionamos apenas o artigo “Do abrigo de menores ao acolhimento institucional: uma trajetória de normalização”, em que Souza e Cardoso (2019) analisam, por meio de um estudo qualitativo, os perfis socioeconômico e sociodemográfico dos acolhidos(as) no município de Belém, em 2015 e em 2016, traçando o papel do percurso histórico nessa caracterização.

Na base de dados da Scielo, localizamos 4 estudos com base nas palavras-chave mencionadas anteriormente. No entanto, nenhum deles apresentou proximidade com os temas dialogados nesta pesquisa.

No banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, considerando todas as reuniões nacionais e regionais disponibilizadas no período observado, ao utilizar as palavras-chave selecionadas, localizamos uma produção relacionada ao. No artigo “Entre estar na casa e estar em casa: modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional”, Nazario (2015) apresenta o recorte de uma pesquisa que analisou como crianças de 0 a 6 anos experienciam suas infâncias no contexto de um programa de acolhimento institucional.

As publicações localizadas apontam não somente a escassez de trabalhos com foco nas crianças em situação de acolhimento institucional, especialmente atrelados à área da educação, como também a necessidade de diálogos formativos acerca do assunto. Nos dizeres de Pinto (2016, p. 5), é necessário entender “[...] que os fatores que interferem no processo educacional de crianças acolhidas estão relacionados à formação docente inicial e continuada”. Em sua pesquisa, realizada com professoras

sobre suas percepções com relação aos estudantes sob tutela do Estado, a autora ouviu, de todas as entrevistadas, a necessidade de formação continuada e as dificuldades enfrentadas para ter acesso a esses momentos formativos. Sobre isso, as participantes relataram que, na maior parte das vezes, recorrem a conversas com os pares e pesquisas na internet, por conta própria.

Alguns apontamentos da autora remetem à necessidade de diálogos escolares sobre a criança sob tutela pública, por exemplo, o fato de a maioria das professoras ter pontuado a inexistência da família como o principal motivo para as dificuldades encontradas na relação com esses(as) meninos(as). Segundo a autora, “O que as entrevistadas desconheciam é que a maioria das crianças acolhidas institucionalmente têm família, porém não podem conviver com seu núcleo familiar pelas condições de vulnerabilidade a que ficam expostas” (PINTO, 2016, p. 81).

Outrossim, pesquisadora faz ainda a observação: “[...] as nossas entrevistadas não se referem à educação enquanto formadora do sujeito, e sim atribuem a sua função a metodologias de ensino de conteúdos”. A seu ver, isso pode denunciar a prevalência de um ensino ainda em moldes tradicionais e talvez por motivo justamente da falta de formação. Outro ponto bastante tocado na pesquisa em questão é o fato de as docentes terem demonstrado total desconhecimento com relação às crianças acolhidas. Inclusive, na maior parte das vezes, elas sequer são avisadas acerca da condição de institucionalização em que vivem essas crianças ou sobre quem são as(os) responsáveis pelo(a) estudante, prejudicando a comunicação. Diante disso, Pinto (2016, p. 86) pondera:

Querendo ou não, percebemos que a criança acolhida acaba sendo estigmatizada, apresentando desequilíbrio emocional que reflete em suas ações, aos olhos das professoras. As entrevistadas, em nossa pesquisa, ratificam uma agressividade maior das crianças acolhidas e, quando relatam este tipo de situação, apresentam certa piedade da condição da criança, o que afeta sua ação interventiva por apresentar espanto, susto.

Quando as informações não são formalizadas e pensadas coletivamente, sobressaem os pensamentos individuais. Conseqüentemente, os(as) docentes acabam supondo questões e reproduzindo comportamentos alinhados ao senso comum:

[...] outra fala docente que estigmatiza a criança acolhida refere-se aos “eu acho”. As entrevistadas em suas falas “acham” sobre a realidade da criança acolhida e principalmente sobre seus comportamentos e atitudes [...]. O que parece é que as professoras demonstram não quererem ser mais um problema na vida dessas crianças. Não as conhecem, não as entendem, não as compreendem. Sendo assim, o que fazer? Como fazer? Então não fazem (PINTO, 2016, p. 87).

De acordo com Freire (2019c, p.62), “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”. Para o autor, não existe possibilidade de êxito se a escola, em suas escolhas pedagógicas, não considerar a forma como vivem os(as) seus(suas) estudantes.

Nessa perspectiva, a informação acerca dos(as) educandos(as) “[...] deveria estar presente na trajetória docente enquanto mola propulsora de um planejamento integrado que contemple uma prática pedagógica holística” (PINTO, 2016, p. 88). Além disso,

É a partir da crença de que essas crianças são capazes, como qualquer outra que seja contemplada com a formação adequada no espaço escolar, que criaremos alternativas, investiremos em formação específica, tendo a real noção de quem é esse público e de que forma nos cabe saber fazer o nosso trabalho pedagógico. Acreditamos que é importante indagar o professor para instigá-lo a analisar o comportamento do aluno institucionalizado para que se questione e avalie a sua prática. É preciso que os professores parem para pensar e discutam entre si, de maneira mais aprofundada, certos grupos sociais para melhor compreendê-los e cumprir a sua função contribuindo para que a escola cumpra seu papel (PINTO, 2016, p. 92).

Tavares (2014, p. 139) corrobora as afirmações feitas por Pinto (2016) ao ressaltar que “[...] estabelecer momentos para discutir, pedagogicamente, o modo como se pretende relacionar com as crianças pode favorecer a construção de relações afetivas, bem como propiciar um ambiente acolhedor”. Pensando nas especificidades de cada criança, neste caso as que estão sob tutela do Estado, a mesma autora acredita que

[...] espaços coletivos de formação e de articulação teórica e metodológica podem contribuir, positivamente, para uma ação educativa que conduza ao melhor equilíbrio emocional e ao desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes que, de modo particular, necessitam desse atendimento (TAVARES, 2014, p. 140).

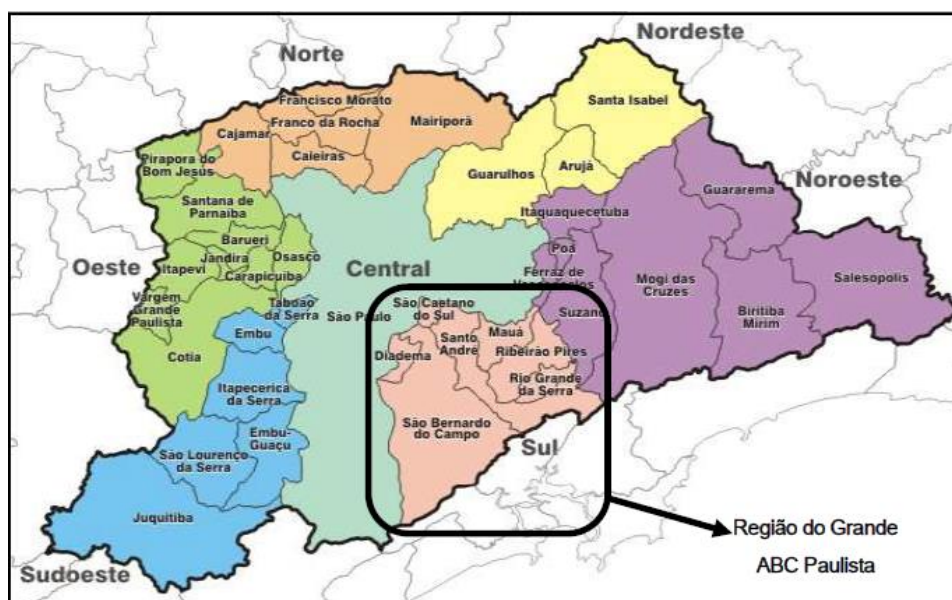
A autora considera que “[...] a institucionalização, de alguma forma, marca a diferença, denuncia a alteridade” e que enquanto educadoras(es) “[...] podemos ser o outro que propicia muito mais possibilidades do que limites” (p.141). Nas palavras de Freire (2019c, p. 40): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim como ele, acreditamos na escola dialogada, compartilhada, construída diária e coletivamente.

4.1.1 O campo de pesquisa

A limitação geográfica desta pesquisa deu-se por meio da utilização de amostras não probabilísticas, visando um grupo em particular: professoras e professores que atuam ou atuaram com crianças sob tutela do Estado nas escolas municipais do ABC Paulista. No entanto, reconhecemos que ele não representa a população em geral. Nas pesquisas em pequena escala, como a que fizemos, não há a necessidade de generalizações, e sim de um diálogo sobre a caracterização do grupo em si: “[...] cada tipo de amostra procura apenas representar a si mesma ou instâncias de si mesma em uma população, em vez de tentar representar a população inteira, indiferenciada” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 113, tradução nossa).

O ABC Paulista faz parte da região metropolitana de São Paulo (RMSP) e compreende os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra (Fig. 1).

Figura 2 – Mapa da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP)



Fonte: UFABC (2011)⁶.

Nos dados do Censo Demográfico divulgado em 2010, a Região do Grande ABC Paulista tem uma população de 2.551.328 habitantes, com uma área de 828,702

⁶ Disponível em: <http://ufabcsocial.files.wordpress.com/2008/08/abc-mapa.jpg>. Acesso em: 26 mar.2021.

km². O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,79, e 33% da população vive com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo. A Região corresponde a 10,4% da área ocupada pela RMSP (7.946,96 km²). Considerando a área do Estado de São Paulo (248.209 km²), o Grande ABC tem uma correspondência de 0,33% do território paulista (IBGE, 2010).

A Região do Grande ABC detém o quarto maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil (IBGE, 2010), o que demonstra o seu poderio econômico, com uma equivalência de 2,3% do PIB nacional. Todavia, há, na região, um alto índice de pobreza, que, quando observada por município, evidencia uma considerável desigualdade, conforme mostram os dados a seguir:

Tabela 11– Incidência de pobreza nos municípios do ABC (%)

Município/ Região	Incidência de Pobreza
Diadema	43,81
Mauá	46,61
Ribeirão Pires	36,27
Rio Grande da Serra	61,04
Santo André	26,73
São Bernardo do Campo	28,03
São Caetano do Sul	12,18
Grande ABC (média)	36,38

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelo IBGE (2010)

Na região, portanto, o município de São Caetano do Sul é o que mais se distancia dos índices elevados de pobreza. Em seguida, destacam-se Santo André, São Bernardo e Ribeirão Pires, respectivamente. Os maiores índices estão relacionados às demais cidades da região, sendo que Diadema e Mauá apresentam números até quatro vezes maiores que São Caetano do Sul. O município com situação mais alarmante é Rio Grande da Serra, com uma incidência de pobreza de 61%.

A possibilidade da efetivação de entrevistas em cidades distintas intenta propiciar maior assertividade no entendimento da realidade pesquisada, inclusive considerando as desigualdades municipais. Nesse sentido, busca favorecer e valorizar a diversidade em relação a atributos considerados relevantes, tais como formação, práticas pedagógicas adotadas, percepções acerca das crianças em situação de institucionalização e experiência profissional dos(as) entrevistados(as).

Dessa forma, a pesquisa não está atrelada às instituições onde lecionam os(as) docentes ou às Prefeituras das quais são servidores(as). O estudo focaliza a prática de cada profissional no que tange às crianças acolhidas, o que os(as) aproxima ou repele, com vistas a dialogar sobre os resultados obtidos, sem a pretensão de caracterizar os(as) professores(as) segundo as posições em que atualmente ocupam.

4.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos inicialmente pensados para esta pesquisa incluíam educadores(as) e as próprias crianças em situação de acolhimento institucional, portadoras de história, uma vez que reconhecemos a importância em propiciar uma escuta efetiva de suas vozes. Todavia, a delimitação apenas do corpo docente se deu em virtude da negação da Vara da Infância da Comarca de Santo André, diante da solicitação de anuência enviada. O pedido foi indeferido por meio de Determinação Judicial, apresentando, como justificativa, a pandemia de covid-19. Segundo os(as) responsáveis, não haveria possibilidade de contato com esses(as) meninos(as), pois o ambiente escolar não estava sendo frequentado no momento da solicitação. Em outras palavras, a rotina escolar vinha se desenvolvendo remotamente, em decorrência do distanciamento social preconizado pelas regras sanitárias relacionadas ao período pandêmico em que aconteceu a construção deste estudo.

Isso posto, a pesquisa tem como sujeitos: professoras e professores que atuam ou atuaram com crianças sob tutela do Estado nas escolas municipais do Grande ABC Paulista, selecionadas(os) por meio de amostragens não probabilísticas (Gil, 2008).

Com relação à amostragem, lançamos mão da técnica “bola de neve” ou *snowball*. Por já a terem utilizado, alguns estudos dão suporte a esta pesquisa, entre eles: Albuquerque (2019); Alvim (2012); Baldin e Munhoz (2011); Oliveira (2007). De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 116, tradução nossa),

Em amostras de bola de neve, os pesquisadores identificam um pequeno número de indivíduos que têm as características no qual eles estão interessados. Essas pessoas são então usadas como informantes para identificar, ou colocar os pesquisadores em contato com outros que se qualificam para inclusão e estes, por sua vez, identificam ainda outros - daí o termo "amostragem de bola de neve". Este método é útil para a amostragem de uma população onde o acesso é difícil [...]. A tarefa para o pesquisador deve estabelecer quem são os críticos ou informantes-chave com os quais o contato inicial deve ser feito.

Vale salientar a existência do já mencionado sigilo legítimo acerca da divulgação de quaisquer dados referentes às crianças sob tutela do Estado, que consequentemente dificulta a localização das escolas frequentadas por esses(as) estudantes e oportuniza o uso da técnica em questão. Dadas as especificidades da presente pesquisa, algumas informações sobre os(as) envolvidos(as) foram suprimidas a fim de manter os procedimentos éticos relacionados à preservação do anonimato dos(as) participantes (ALBUQUERQUE, 2009). Dragan e Maniu (2013, p. 161, tradução nossa) salientam que

[...] este tipo de amostragem não é usado para estimar as características da população em geral, mas para estimar as características de uma rede de populações "escondidas" (raras, difíceis de identificar). O termo "população oculta", sinônimo de população "muito rara" ou população "difícil de encontrar", é usado para se referir em geral às populações em que não existem informações oficiais [...]. "Escondida" não tem necessariamente o significado de ilegal, mas não observado, não registrado, ou sob o radar. Em outras palavras, devido a sua raridade, este tipo de população é difícil de identificar, de estudar e de recrutar para a imposição investigação.

O princípio desse método de amostragem consiste na identificação, por parte da pesquisadora, de entrevistados(as) iniciais, com base em raciocínios específicos ou critérios predeterminados. Esses(as) participantes iniciais indicarão demais possíveis entrevistados(as), a fim de constituir as cadeias de referência para o recrutamento, uma espécie de rede.

Sobre essa rede, Albuquerque (2009), embasando-se no método "bola de neve" apresentado por Goodman (1961), esclarece que os primeiros indivíduos recrutados são denominados "sementes". A partir das indicações, os(as) convidados(as) a participar recebem o nome de "filhos" ou "frutos", uma vez que foram gerados pelas sementes.

A limitação do número de participantes ocorre quando o tamanho pré-definido da amostra é alcançado ou até que o objetivo proposto seja obtido. Em outras palavras, o "ponto de saturação" é atingido, de modo que, nas entrevistas, os conteúdos comecem a ser repetidos, sem acréscimo de novas informações relevantes (BALDIN; MUNHOZ, 2011). Dessa forma, com base nos critérios de inclusão, o tamanho inicialmente pré-definido para o grupo de participantes da pesquisa foi o de 7 professores e professoras dos municípios que compõem a região do Grande ABC e que atuam ou atuaram com crianças em situação de acolhimento institucional. O tamanho inicial deve-se ao fato de alcançar um(a) professor(a) de cada município que

compõe a região, e esse número pode ser alterado visando aos objetivos da pesquisa, conforme proposto pela técnica utilizada (BALDIN; MUNHOZ, 2011).

Finalizamos o grupo de participantes com 6 entrevistados(as): duas “sementes” e quatro “frutos”. Apenas o município de São Caetano não foi contemplado por nenhum(a) docente. A nosso ver, a impossibilidade de localização de educador(a) para esta entrevista deu-se porque, nessa cidade, encontramos o menor número de acolhidos(as), conforme dados anteriormente mencionados na seção 2 desta dissertação. No município, há somente um serviço de acolhimento e duas crianças acolhidas atualmente, o que dificultou a identificação de educadores(as) que tenham trabalhado junto a esses(as) estudantes. Na tabela a seguir, apresentamos a organização quanto aos(às) participantes. Ressaltamos que, para preservar as identidades dos(as) entrevistados (as), seus nomes verdadeiros foram substituídos por fictícios:

Tabela 12 - Perfil das(os) docentes entrevistadas(os)

Nome	Município de atuação	Idade	Sexo/ Gênero; Cor/ Etnia	Formação	Experiência na docência; Tempo de atuação no município	Segmento Educacional
Ana	Diadema	39 anos	Feminino / branca	Magistério; Pedagogia; Artes; Pós-graduação em educação	17 anos 9 anos	Ensino Fundamental I
Carolina	Ribeirão Pires	49 anos	Feminino / branca	Magistério; Estudos Sociais; Pedagogia	30 anos 30 anos	Ensino Fundamental I
Hugo	São Bernardo do Campo	46 anos	Masculino / branco	Pedagogia; Pós-graduação em educação	12 anos 12 anos	Ensino Fundamental I
Léa	Mauá	37 anos	Feminino / branca	Pedagogia; História; Pós-graduação em educação	15 anos 5 anos	Educação Infantil

Simone	Rio Grande da Serra	39 anos	Feminino / branca	Pedagogia; Pós-graduação em educação	11 anos 9 anos	Educação Infantil
Valter	Santo André	44 anos	Masculino / branco	Magistério; História; Pós-graduação e Mestrado em educação	16 anos 15 anos	Ensino Fundamental I

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas respostas fornecidas pelas(os) entrevistadas(os).

Na sequência, está a representação dos(as) entrevistados(as), segundo seus respectivos papéis na cadeia de referências deste estudo (BALDIN; MUNHOZ, 2011):

Figura 3 - Cadeia de Referências (Bola de Neve)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa

As entrevistas aconteceram em julho de 2021, lembrando que, anteriormente, foram colhidas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A) junto as(aos) respondentes, por meio de ferramenta virtual. Na ocasião, enfatizamos a importância de o(a) participante guardar, em seus arquivos, uma cópia do documento eletrônico.

Nosso conhecimento e experiência, relacionados à condição de uma escola como recebedora frequente de crianças em situação de acolhimento, facilitou a efetivação do estudo, pois as “sementes” nasceram desse conhecimento. Elas foram participantes com conhecimentos que permitiram a indicação de outras pessoas que atendiam ao perfil previamente estabelecido.

4.2 O percurso trilhado

Seguindo o pressuposto de que somente conseguimos compreender a percepção dos(as) docentes envolvidos(as) por meio do contato direto com esses sujeitos, considerando nossa busca por retratar suas perspectivas e por entendermos a importância de propiciar a escuta efetiva de suas vozes, elegemos a entrevista como ferramenta. Segundo Lüdke e André (2013, p. 38),

[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa [qualitativa em educação, sendo que] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Assim, optamos pela entrevista semiestruturada por ser um instrumento que oferece maior liberdade às(aos) respondentes, possibilitando o surgimento de novos assuntos não previstos no roteiro pré-estabelecido (GIL, 2008). Esse tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 40). Ademais,

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. Quando se pretende levantar rápida e superficialmente as tendências eleitorais ou as preferências por determinados produtos do mercado, então é o caso de se aplicar uma entrevista padronizada, que permita reunir em curto espaço de tempo a opinião de um grupo numeroso de pessoas. Mas, quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia ou a opinião de uma mãe sobre um problema de indisciplina ocorrido com seu filho, então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade (p.40).

Dado o caráter interacionista da entrevista como ferramenta metodológica, dialogamos com os(as) respondentes sobre a temática abordada, com o objetivo de que pudessem pensar sobre a forma como enxergam os(as) estudantes sob tutela do Estado e como lidam, no ambiente escolar, com as especificidades atreladas a essas crianças, expondo, inclusive, quais são, em suas visões, as idiossincrasias existentes e suas implicações nas rotinas escolares. Compondo intencionalmente o grupo que participou desta pesquisa, são estes os olhares que quisemos aqui antever: a visão

atenta destas(es) profissionais que merecem ter suas vozes amplificadas e compartilhadas.

As entrevistas ocorreram em formato on-line, por meio da ferramenta Google Meet, com duração de aproximadamente uma hora. Como já informado anteriormente, elas estão embasadas nas “[...] orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual” (BRASIL, 2021), com vistas a preservar a proteção, segurança e os direitos dos(as) participantes. Foram feitas, ao todo, nove perguntas sobre a identificação do(a) entrevistado(a); duas sobre sua percepção com relação às crianças; e sete relacionadas à docência e práticas pedagógicas; duas com foco nas relações interpessoais escolares; e quatro relativas à formação profissional dos(as) participantes, conforme Apêndice B.

A pesquisadora gravou o momento da entrevista e, posteriormente, transcreveu, na íntegra, os diálogos ocorridos. Em face dos riscos inerentes às entrevistas em formato on-line, para assegurar total confidencialidade e sigilo, em virtude do potencial risco de violação, o armazenamento de dados aconteceu em dispositivo eletrônico local, sem que fossem mantidos registros em nenhuma plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Os convites para participação nas entrevistas foram encaminhados sempre individualmente, por e-mail ou contato telefônico, sem quaisquer divulgações de dados, mesmo entre participantes.

A análise dos dados foi de conteúdo, que corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição, a possibilitar inferências de conhecimentos (BARDIN, 2016).

Iniciamos com o método das categorias, que, segundo Bardin (2016, p. 42), se resume em “[...] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”, ou seja, por meio de critérios de aproximação, os dados são categorizados, de modo a permitir uma organização do que foi coletado, facilitando a análise em si e possibilitando também que as próprias categorias se deduzam em dados, uma vez que semelhanças e diferenças entre os(as) entrevistados(as) e contextos são mais facilmente apontadas. As categorias foram percebidas por meio da observação embasada nos objetivos que norteiam esta pesquisa. Como sugere Bardin (2016, p. 58),

Para que a informação seja acessível e manejável, é preciso tratá-la, de modo a chegarmos a representações condensadas (análise descritiva de conteúdo)

e explicativas (análise de conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas ao objetivo a que nos propusemos [...]).

Desse modo, as entrevistas possibilitaram a estruturação dos dados em cinco categorias de análise, quais sejam:

- **Percepções docentes sobre quem são as crianças em situação de acolhimento institucional** - categoria em que dialogamos sobre a concepção dos educadores e das educadoras no que tange às crianças acolhidas, refletindo sobre a forma como descrevem esses(as) meninos(as);
- **Desafios e possibilidades na prática pedagógica com a criança acolhida** – categoria que evidencia o foco dessa pesquisa: as práticas pedagógicas com a criança sob tutela do Estado. Nela constam os relatos sobre os desafios enfrentados pelos(as) professores(as), tal como as práticas por eles(as) aludidas como tentativas em suas experiências pessoais. Desse modo, colaboramos para uma reflexão sobre as possibilidades vivenciadas e as dificuldades enfrentadas;
- **A interação com as crianças e os(as) adultos(as) da escola** – categoria na qual entendemos a equipe escolar e as próprias crianças, em situação de institucionalização ou não, como parte relevante das práticas pedagógicas. Estão presentes os relatos dos(as) docentes sobre como se dão as interações escolares entre a criança em situação de acolhimento institucional, as demais crianças e os profissionais da escola, bem como os desdobramentos dessas relações nas vivências escolares desses(as) meninos(as);
- **Relação entre a escola e o serviço de acolhimento** – categoria em que se discute a relação entre família e a escola, na percepção dos(as) educadores(as). Vale ressaltar que a premissa da importância familiar como parceria nas vivências escolares fomenta a discussão do papel do serviço de acolhimento na educação das crianças sob tutela pública;
- **O papel da formação docente na relação entre educadores(as) e a criança em situação de institucionalização** – categoria composta em virtude da relevância da formação docente na construção dos saberes e fazeres pedagógicos, em especial no trato com a criança em situação de acolhimento institucional. Nela, promovemos uma discussão aprofundada acerca das ausências formativas, tal como as práticas positivas vivenciadas nesse sentido. Assim, apresentamos as sugestões dadas pelos(as)

professores(as) com vistas a uma formação específica sobre esses(as) meninos(as)

Pensando na acessibilidade e manejo das informações, a análise foi feita em dois níveis. Inicialmente, ocorre a *decifração estrutural* de cada entrevista coletada, por meio das considerações e dinâmicas pessoais relatadas pelos(as) participantes. Posteriormente, os dados são trabalhados, na busca pela transversalidade temática. Observam-se, portanto, as repetições temáticas e iniciam-se as inferências sobre os dados em si. As perguntas iniciais que norteavam a análise possibilitam o acréscimo de novas perguntas comparativas entre diferentes entrevistados(as). Em suma, a análise das entrevistas respeita o seguinte escopo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2016).

Ainda do ponto de vista metodológico, outra preocupação relaciona-se à ética nos procedimentos de pesquisa adotados. Conforme Lüdke e André (2013, p. 59), “[...] a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea e conseqüentemente a revelação de dados”. Como já dissemos, o sigilo foi totalmente preservado por meio da utilização de nomes fictícios para participantes e sujeitos citados nas entrevistas, inclusive as crianças, e também da omissão de quaisquer informações que possam, de alguma forma, revelar suas identidades. Cabe salientar que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) – parecer 4.690.571 (Anexo A).

Em virtude da preocupação com a utilização prática em face das dicotomias entre a realidade da criança acolhida e as percepções docentes, elaboramos uma proposta de formação para docentes e gestores(as), descrita na seção 6, tendo como pressuposto a defesa pela formação permanente das professoras e professores e reconhecendo tratar-se de diferentes profissionais em grupos distintos e diversos contextos de vivência e atuação. Com isso, buscamos fomentar o diálogo acerca de especificidades da relação com as crianças sob tutela do Estado, conforme as lacunas e possibilidades percebidas com o alcance das implicações provenientes ao decorrer da pesquisa.

Com o intuito de que a formação contribua para a reflexão e que seja, em absoluto, centrada nos sujeitos aqui citados, as vozes dos(as) docentes foram cuidadosamente escutadas, uma vez que os(as) reconhecemos como profissionais interferem, cotidianamente, no convívio escolar das crianças em situação de

acolhimento, junto aos desdobramentos ocasionados pelas inúmeras realidades nas quais elas estão imersas. Desse modo, acreditamos na formação como aliada no processo de reconhecimentos e considerações nas vivências escolares.

Por fim, no que se refere à análise de dados, com vistas ao caráter subjetivo da pesquisa qualitativa, tomamos cuidado em através da objetividade e clareza das posições da pesquisadora, através do detalhamento das escolhas e direcionamentos adotados ao longo da pesquisa, possibilitar ao leitor e leitora mensurar o impacto gerado no estudo através do olhar da autora (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Com isso, pretendemos contribuir para a validade do estudo, convidando ao ambiente e ao ideário da pesquisa, a pessoa que a ler, esteja contextualizada, de tal forma que se sinta parte do processo, tendo a possibilidade de exercer sua própria análise sobre os resultados.

5 SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DA ESCOLA COM CRIANÇAS SOB A TUTELA DO ESTADO: PERCEPÇÕES DOCENTES

Esta seção inclui a apresentação, discussão e análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com quatro professoras e dois professores que atuam ou atuaram com crianças sob tutela do Estado nas escolas municipais do ABC paulista. Desse total, duas são docentes da Educação Infantil e quatro, do Ensino Fundamental I.

A seção foi organizada em cinco temas concernentes às categorias de análise: as percepções docentes sobre quem são as crianças em situação de acolhimento institucional; os Desafios e possibilidades na prática pedagógica com a criança acolhida; a interação com as crianças e os(as) adultos(as) da escola; a relação entre a escola e o serviço de acolhimento; O papel da formação docente na relação entre educadores(as) e a criança em situação de institucionalização.

5.1 Percepções docentes sobre quem são as crianças em situação de acolhimento institucional

O viés interseccional que acompanha esta pesquisa contribui para a discussão acerca do modo como vem sendo construído o fazer pedagógico no cotidiano da escola com crianças sob tutela do Estado, na medida em que permite considerar suas vivências nas rotinas escolares, tal como os marcadores de opressão que as acompanham, sejam fatores etários, étnico-raciais, de classe social, gênero, entre outros, bem como suas sobreposições e seus desdobramentos. Partindo dessa premissa, buscou-se, inicialmente, verificar as percepções docentes sobre quem são os(as) meninos(as) acolhidos(as).

Quando lhes foi perguntado como definem, a partir de suas experiências docentes, as crianças em situação de institucionalização e se, em suas opiniões, haveria diferenças entre essas e as demais crianças, todos(as) os(as) participantes, exceto a professora Léa⁷, aludem à carência como característica comum aos(as) estudantes sob tutela do Estado. Ademais, ressaltam a necessidade do caminho afetivo para atingi-las, conforme verificamos nos relatos abaixo:

⁷ O sigilo foi totalmente preservado nessa pesquisa, sendo utilizados nomes fictícios para participantes e sujeitos citados nas entrevistas, inclusive as crianças, de modo a preservar duas identidades.

Eles eram muito carentes, queriam estar perto, dar a mão, muito mais que as outras crianças. Naquela escola eu percebia que estas crianças tinham meio que um rótulo, sabe? Eram conhecidas como 'as crianças difíceis', mas na minha turma não, eles não eram os mais difíceis porque com eles é esta questão da carência, da atenção. Às vezes eles faziam alguma coisa porque queriam chamar atenção. Quando você vai por este caminho da afetividade, construindo este vínculo, você vai conseguindo uma melhoria no comportamento deles. Eles vão percebendo que você está ali e que você se importa, então eles vão 'jogar no mesmo time', digamos assim (Ana, 12/07/2021).

São crianças extremamente frágeis, com nível de ansiedade extremo e muitas vezes depressivas. Sempre utilizando de medicação, sabe? Para concentração, para se acalmar. Eu acho que a ansiedade delas é extremamente alta (Carolina, 15/07/2021).

Elas chegam carentes de atenção, uma vez que tudo delas é compartilhado. No caso, elas vêm de uma situação em que todos os colegas deles ou têm pai ou têm mãe e eles têm uma cuidadora, que é a 'tia', a 'mãe' da casa e que fica com eles. Veja, esta não é a mãe deles, é a 'mãe' que serve a eles e sendo uma mãe para várias pessoas. Vejo que isso é bem difícil para eles. Quando as crianças falam: 'meu pai isso, meu pai aquilo', eles não têm esta referência (Hugo, 01/07/2021).

Ela gostava muito de ficar perto de adultos, muito do meu lado. Não gostava muito de ficar com as crianças. Se eu estava penteando o cabelo das meninas, fazendo uma agenda, ela estava sempre do meu lado (Simone, 09/07/2021).

Há também com certeza a questão da carência. Nós temos programas de estudos que nos fazem pensar a respeito de habilidades, competências e não que essas crianças estejam alijadas disso, mas são crianças que para se pensar em habilidades e competências precisamos primeiro pensar como elas lidam com elas mesmas, como lidam com suas histórias. Acho que quando o Currículo está muito pautado nisso, ele esquece de se pautar em uma questão mais humana. Talvez a visão que eu tenha a respeito de como a arte nos ajuda enquanto formação humana tenha me despertado para o fato de que estes alunos precisam de outro olhar. Eles precisam sim da aprendizagem porque isso é legal e eles têm o direito ao acesso de tudo isso, mas como proporcionar este acesso se há questões deles que precisam ser respeitadas e trabalhadas também? (Valter, 30/06/2021).

A preocupação levantada pelos(as) docentes, com relação à necessidade de um caminho afetivo e carinhoso para que as crianças em situação de acolhimento sejam alcançadas na escola, reitera a defesa de Paulo Freire no sentido de não temer essa proximidade. Pelo contrário, os(as) docentes precisam se conscientizar de que a prática pedagógica deve enveredar pelo caminho da amorosidade. Nesta pesquisa, defendemos uma pedagogia amorosa inspirada no autor, na qual as crianças, incluindo as sob tutela pública, são consideradas em suas especificidades e acolhidas em suas necessidades, justamente no caminho da afetividade, gentileza e empatia. Nas palavras de Freire (2020a, p. 165),

O mundo afetivo desse sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças, por suas razões; outras

por diferentes, precisam de professoras e de professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros tios e de tias. Devo refletir: é preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal amados e as mal amadas entendem a atividade docente como um quefazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida, de emoções, de sentimentos.

O autor também defende que os(as) professores(as) estejam atentos(as) à realidade de seus/suas estudantes, pois “[...] preciso saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica” (FREIRE, 2019c, p. 134).

Nos relatos dos(as) participantes citados, encontramos, na fala do professor Hugo, uma citação relevante, que indica essa abertura à realidade negadora da criança em situação de acolhimento, esse olhar atento à realidade que as cerca, quando atribui a carência desses(as) meninos e meninas ao fato de compartilharem quase tudo o que lhes é de direito, incluindo pertences e pessoas, sem algo que as individualize. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu artigo 92, ao estipular os princípios a serem adotados pelos serviços de acolhimento, prevê “[...]atendimento personalizado e em pequenos grupos” (BRASIL, 1990), todavia, o sistema acaba por nem sempre conseguir atender essa orientação.

No trabalho etnográfico intitulado “Ao abrigo da família: emoções, cotidiano e relações em instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco familiar e social”, realizado por Prestes (2010) no interior de dois serviços de acolhimentos, a autora constatou a iminente necessidade de discutir a questão do compartilhamento comum a essas instituições, dada sua observação acerca da posse relativizada ou negada aos(as) acolhidos(as) de elementos (materiais escolares, desenhos, papéis, fotografias, dentre outros) que podem ser tidos como módicos, mas que para essas crianças representam um diminuto de individualização, uma vez que estão imersas em um ambiente majoritariamente uniformizador e coletivizante. “Objetos articulam sentimentos, e a sua relevância neste caso é dada pela importância inerente em ser possuidor de algo” (PRESTES, 2010, p. 82).

Quando a linha entre o particular e o coletivo é tensionada, por vezes emerge um jogo de poder hierárquico cujo objetivo é exercer autoridade sobre outros(as). No contexto da institucionalização, assim como na sociedade e na escola, “[...] aqueles que estão mais abaixo nesta cadeia, e que têm menor autonomia, serão também os que possuem menos” (PRESTES, 2010, p. 82). Admitidos os processos de dominação, o que se espera das políticas educativas e das práticas escolares é que

busquem meios de “[...] desconstruir os marcos de reconhecimento do Nós como humanos, cidadãos e os marcos que decretam e legitimam manter os Outros na condição de não reconhecimento” (ARROYO, 2019b, p. 90).

Acerca das particularidades da criança sob tutela do Estado, a professora Léa, ao definir quem são, aponta mais uma questão que contribui para os processos de segregação dos “outros sujeitos” na instituição escolar: a ausência familiar. Em suas palavras,

Nessa idade, nesse período (Educação infantil, faixa de 4 para 5 anos) não é o mesmo trato. Você não tem a família para tratar de alguns assuntos que a gente aborda muito na educação infantil, que é a questão da identidade. Eu sempre começo com um planejamento sobre identidade e acolhimento. Só que você não tem a família e é um pouco mais complicado abordar isso. São crianças que estão estruturando a questão da fala, estão adquirindo vocabulário, mas com essa criança, em especial, eu percebi ela mais quieta, menos participativa (Léa, 04/07/2021).

A professora menciona a importância da questão identitária e do acolhimento na Educação Infantil, salientando a dificuldade em abordar esses temas sem que exista a família como parceira nesse trabalho. Ela inclusive constatou, nos momentos propostos para atividades com esses fins, uma alteração no comportamento da criança sob tutela pública, ao notar menor participação e quietação. Segundo Tavares (2014, p. 43),

Quando levamos em consideração que o ambiente da instituição de acolhimento deve se aproximar ao máximo do ambiente familiar e que este, ao mesmo tempo, não se caracteriza com o modelo habitual de família ao qual estamos acostumados a observar na nossa sociedade, ficamos a pensar como a criança significa este novo espaço, produtor de novos papéis e novos laços, visto que a complexidade do mundo interior da criança vai depender da dinâmica da organização social da qual está inserida.

A dinâmica social em que estão inseridas as crianças compreende também o ambiente escolar que é, assim como os serviços de acolhimento, marcado pelos rígidos quinhões atribuídos aos sujeitos que dele fazem parte: “[...] o lugar ‘aluno’, o lugar ‘professor’, o lugar ‘coordenador’, o lugar ‘gestor’, cada qual com diferentes papéis” (TAVARES, 2014, p. 43). Há, portanto, um “lugar estudante”, um “lugar criança”, com comportamentos esperados e repudiados. Os(as) entrevistados(as) destacaram as especificidades atribuídas às crianças em decorrência de sua condição de abrigo como algo que em muito as diferencia quando imersas ao ambiente escolar. Carolina, por exemplo, as considera frágeis, com ansiedade extrema, muitas vezes depressivas e ressaltou que elas sempre faziam uso de medicação. Já para Valter,

Na época eu acho que a gente tinha muito receio porque enquanto escola, muitas vezes, acredito que a gente tenha um erro inicial ao tratar com professores que estão iniciando, de você já taxar os alunos. Eram alunos taxados por problemas de aprendizagem, de comportamento, principalmente, sendo mais comportamento do que aprendizagem, muitas vezes. Você acaba tendo talvez uma mesma relação quando se trata de alunos de inclusão porque você não tem preparo para lidar com isso, você já entra dentro de uma sala de aula preocupado com aquilo que os outros profissionais estão falando. Você acaba tendo muito preconceito mesmo, talvez por não saber lidar. Esses alunos são como qualquer um que tenha dificuldades na sua aprendizagem, precisam ser acolhidos, precisam que o professor conheça mais esses alunos. Sempre acabamos fazendo análises dos alunos bastante complicadas porque esta não é a nossa área (risos) e se isso não for bem falado acabamos rotulando, acredito que ele estava para além disso. A violência do meu aluno não era só uma questão do histórico dele enquanto abrigado. Por não saber exatamente o que aconteceu com ele, a gente também fica um pouco de mãos atadas, mas ele não se permitiu o acolhimento, talvez por não confiar nas pessoas, mas a violência dele era para além disso. Ele não queria bagunçar na sala de aula, talvez ele não queria relação e muito provavelmente ele teria outros problemas, até mesmo psiquiátricos, que precisariam de uma outra atenção médica e social que a escola não pode dar (Valter, 30/06/2021).

A problemática das crianças tachadas e, desse modo, desassistidas no ambiente escolar é levantada pelos(as) docentes como uma grande questão a ser repensada pela instituição escolar. Assim, eles(as) denunciam as exclusões sociais que são, por vezes, reproduzidas no chão da escola. Ao serem questionados(as) sobre a existência ou não de diferenças entre as demais crianças e as em situação de institucionalização, os rótulos por eles(as) mesmos(as) denunciados aparecem, em alguns momentos, nas suas próprias falas, como podemos observar:

Em sua opinião, há diferença entre a criança institucionalizada e a não institucionalizada? Se sim, quais? Poderia comentar? (Pesquisadora).

Mais esse fato da carência. A gente sabe que o emocional atrapalha na aprendizagem, querendo ou não, interfere. Você tem que investir mais? Tem que investir mais! Acho que isso faz parte da nossa profissão. Penso que a criança que foi institucionalizada, em algum momento se tornou público o sofrimento dela, mas quantos outros não ficam ainda na obscuridade? (Ana, 12/07/2021).

Comportamental existe. Tem uma carência muito grande nessas crianças, então elas precisam de uma atenção muito maior. Algumas dessas crianças vêm trazendo uma certa agressividade e comportamentos que eu acho que foram coisas que elas acabaram vivenciando, o que levou elas a irem para um abrigo, o acolhimento (Carolina, 15/07/2021).

Eles são mais espertos nas questões do dia a dia. Não nas questões de aprendizagens, mas não são bobos, sabe? São muito espertos! Estão sempre desconfiados de alguma coisa, em geral, ao mesmo tempo vejo sempre neles uma carência muito grande de amizade. Não sei como funciona no abrigo, mas pelo pouco que vi percebi uma questão muito grande de compartilhamento das coisas. Nada que é deles é deles mesmo. Também vejo muito neles a esperança de poder voltar para casa (Hugo, 01/07/2021).

Em todos os aspectos. Essa questão que eu já falei, você não tem a família da criança como parceira. Você tem a questão do abrigo e é muito complicado porque tem a questão do sigilo, você não sabe muito bem com o que está lidando. Ao mesmo tempo você sabe que está lidando com um 'problemaço'. Tem a questão da escola que faz diferença, tem a questão das outras famílias que fazem diferença, o próprio grupo docente, muitas vezes, faz diferença. Têm todos esses complicadores (Léa, 04/07/2021).

Você acredita que a escola, o corpo docente e as outras famílias façam diferença com relação a estas crianças? É isso? (Pesquisadora, 04/07/2021). Sim, por vezes sim e isso é mais comum do que imaginamos, infelizmente (Léa, 04/07/2021).

Eu tive um que ninguém me falou que era irmão dela. Só depois me disseram que ele era irmão desta minha outra aluna. Ele era muito quieto, muito silencioso. Já esta irmã dele era hiperativa, não tinha laudo, mas estávamos fazendo relatórios porque ela não parava (Simone, 09/07/2021).

Os relatos não trazem questões positivas que pudessem ser atribuídas à criança sob tutela pública. Ao contrário, há uma visão geral dessas crianças como sujeitos de faltas, de carências. Não são citadas como inteligentes, curiosas, guerreiras, sobreviventes, produtoras de cultura, por exemplo. Isso denota uma visão reducionista, que inclusive afasta esses(as) meninos(as) das características infantis mais defendidas nos estudos sobre a infância e na própria legislação brasileira, como se perdessem o próprio direito de serem crianças. Até mesmo quando há um efêmero elogio, como a esperteza observada por Hugo, ele vem acompanhado de uma certa crítica: “não são bobos”.

As diferenciações relatadas, que transitam entre opostos “apáticas, agressivas, agitadas, silenciosas”, sugerem a ineficiência dos rótulos e a possível interferência das nossas percepções, diante do imaginário social sobre a situação de tutela pública, da história da institucionalização com seu caráter segregatório, punitivo e do distanciamento entre escola e serviço de acolhimento. Isso impossibilita enxergar a realidade vivida por esses(as) estudantes. O que difere essas crianças das demais é: para Ana, a carência; para Carolina, a carência e a agressividade; para Hugo, a carência, a falta de algo que as individualize, a esperteza que trazem para as questões do dia a dia e a esperança constante que eles(as) têm de voltar para casa; para Léa, a diferença está presente em todos os aspectos, principalmente na ausência da família e no trato distinto de todos(as) os(as) envolvidos(as) com essas crianças, caracterizando-as como um “problemaço” escolar; para Simone, o excesso de silêncio ou de agitação, sendo sobretudo excessos. Já para Valter:

Eu acho que há uma diferença histórica, da história da criança porque a criança que está institucionalizada está muito vulnerável. Ela tem uma história de vida, muitas vezes, muito complicada, com questões que ela não consegue externar e o adulto não consegue perceber. Diferentemente das

crianças que não estão nesta situação, com suas histórias e particularidades também, estas crianças estão com histórias marginalizadas muitas vezes, histórias de perdas muito grandes. Muitas vezes não temos a clareza de como são essas histórias, mas desvincular as crianças das famílias, por mais que as maltratassem ou outras questões, é distanciá-las da essência delas. Se a gente não tiver uma outra visão sobre estas crianças elas irão continuar tendo esta visão de crianças que são problemáticas, que talvez aprendam ou não aprendam, mas a problemática do comportamento faz com que os profissionais não saibam lidar com isso e também não saibam lidar com essas histórias (Valter, 30/06/2021).

Quando o professor, assim como a professora Léa, denuncia a rotulagem comportamental dos(as) estudantes, em decorrência do despreparo docente para lidar com as questões que envolvem a criança acolhida, tangencia-se um ponto importante: a tensão entre a ausência de clareza dos(as) profissionais envolvidos(as) com relação à história dos(as) acolhidos(as) e a certeza de que foram distanciados(as) de suas famílias e, portanto, de suas essências. O docente acredita que essas crianças se veem como “problemáticas” em função do não reconhecimento das suas diferenças históricas e da marginalização dos seus corpos. Para Arroyo (2014, p. 123),

As formas de pensar e de tratar os setores populares como marginais, inexistentes estão tão arraigadas em nosso imaginário social e político, cultural e pedagógico que, ao se mostrarem eles mesmos existentes, visíveis, desestruturam essa cultura social, política e pedagógica. Provocam reações no sentido de manter e reforçar essas representações negativas e esses lugares dos setores populares. Instala-se um confronto político por representações e tratos dos diferentes.

O diálogo e a construção de um pensamento afirmativo sobre as crianças em situação de acolhimento são um caminho para repensar as pedagogias a elas oferecidas, bem como para enfrentar o pensamento abissal que as inferioriza e justifica a negação de direitos a que estão submetidas ao longo da história. A escola precisa estar atenta e preparada para lidar com a reação dos corpos institucionalizados, com o que trazem para o interior das instituições, em razão de suas vivências devastadas. Nesse sentido, alguns relatos incomodam, ao explicitar o despreparo da equipe escolar para acolher essas crianças, como o caso denunciado por Simone:

*Tive uma aluna que arrancava as peles da própria boca e o cabelo. Ela puxava o cabelo e eu ouvia os estalos do cabelo saindo. Chegou uma época em que eu assumia a sala e ela estava ‘capotada’, eu tentava acordar e ela não acordava, ia levar ao banheiro e ela cambaleando. Nisso surgiram algumas conversas de que estavam dando remédio para ela dentro da creche. Não posso provar ou te afirmar, mas a supervisora falou que isso já tinha acontecido no abrigo, de perceber as crianças muito devagar, dormindo muito. Foi um ano muito complicado, uma escola muito complicada (Simone, 09/07/2021).
Quando ela começou a entrar contigo à tarde, essa sonolência parou? (Pesquisadora, 09/07/2021).*

Sim, porque aí eu a recebia e eu a entregava. Não aconteceu mais. Antes ela não conseguia levantar na hora de acordar (Simone, 09/07/2021).

A professora deixa claro que se tratava de especulação, ou seja, não era possível comprovar as denúncias. Contudo, acredita que a criança vinha sendo medicada indevidamente para controlar o seu comportamento agitado, pois, a partir do momento que ficou acordado que ela não mais frequentaria o período da manhã, não ocorreram as sonolências exacerbadas.

Carolina já havia citado que as crianças acolhidas sempre fazem uso de medicação. Essa afirmação, junto ao relato de Simone, sinaliza a questão da patologização que atinge, ainda hoje, as escolas. O problema da medicalização, além de ser educacional e social, carece de mais estudos, como a pesquisa “Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes e medicalização: narrativas de resistência” (MASSARI, 2016), em que a autora conclui que, além de estar preso a todas as negligências públicas e sociais, em um dos casos estudados, o menino

[...] é aprisionado também pelo discurso médico, capaz de descrever seus comportamentos e transformar em sintomas as ações de uma criança que reage. ‘Agressivo quando contrariado’, ‘incapaz de lidar com frustrações’, ‘sedutor’, ‘instável’, ‘com baixa tolerância a frustrações’, ‘tinha dificuldade em atender orientações, regras ou limites estabelecidos’, ‘colocava-se de forma desafiadora’: os adjetivos encontrados nos documentos dos serviços de acolhimento em que João passou evidenciam o modo psicopatologizante de tratar a situação à medida que suas dificuldades e suas expressões de luta foram tomadas como sinais de adoecimento (MASSARI, 2016, p. 123).

Ao recorrer à área da saúde para justificar de seus fracassos, os serviços de acolhimento e a escola revelam a busca constante pela padronização das singularidades no equivocado ideário da homogeneização que rege os seus fazeres. Para Massari (2016, p. 125), “[...] a medicalização pode ser ainda a primeira aposta dos serviços de acolhimento”. Tal como a autora, questionamos o pensamento dominante socialmente acerca da relação entre saúde e aprendizagem. Collares e Moysés (1996) mencionam o papel social normatizador da vida por meio da medicina, da instituição de saúde em relação aos problemas educacionais e salientam que, com relação às dificuldades de aprendizagem “[...] a necessidade de encontrar uma causa externa à sala de aula é tão grande que pode levar a exageros que, por si só revelam a fragilidade da argumentação” (p. 118). Ademais, denunciam: “[...] o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (p. 75).

Desse modo, os discursos sobre os medicamentos podem estar relacionados à tentativa de se eximir de responsabilidade pelos fracassos escolares e desafios cotidianos. Em outro momento, Carolina relata a dificuldade em lidar com uma criança em situação de institucionalização e sua agressividade:

Eu tive um caso, tive dois 'Paulos', engraçado que foram dois (risos). Um, a mãe durante a gravidez foi dependente química. Esse menino durante a aula tomava medicação e sofria de crises de abstinência. Era uma criança que tinha tremedeira e às vezes do nada se tornava agressivo. Tive um outro Paulo também. Esse foi adotado, mas a família devolveu. Ele nasceu e foi para o abrigo, foi adotado e essa família com o passar do tempo devolveu ele. Então ele se tornou uma criança super agressiva. Era uma criança que oscilava emocionalmente, às vezes era carinhoso demais, às vezes era agressivo. Ele tinha a agressividade voltada para as meninas, sem limites, desde pegar um lápis e socar na mão de uma menina, pegar o lápis também e bater nas costas da auxiliar da sala. Foi uma criança que deu muito trabalho e essa criança voltou para o abrigo. A partir daí ele se mutilava, arrancava toda a cutícula e a unha. Vivia com o dedinho sangrando. Foi uma criança que precisava mesmo de um cuidado maior. Muito maior (Carolina, 15/07/2021).

Ainda sobre essa criança, Carolina conta: “teve uma história que ele me falou uma vez que me deixou muito impressionada. Ele falou pra mim que ficava sentado na casa do abrigo, na janela e que queria ter asas”. Ao perguntar à criança o motivo, recebeu como resposta: “porque eu vejo passarinho voando e vai para onde quiser. Se eu tivesse asas também ia”. A fala do menino pode sugerir um sentimento de não pertença, de privação de liberdade, de frustração por não estar onde gostaria. Cabe questionarmos se, na escola, também não haveria esse incômodo por parte da criança, se haveria alegria ao estar naquele local. De acordo com Freire (2020a, p. 30),

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’ que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola.

A escola pública, alegre e engajada, está para todos e todas. Nela, as especificidades devem ser consideradas para que sejam planejadas ações de acolhimento e inclusão. Em nenhuma hipótese, as condições de origem dos(as) estudantes podem ditar a forma como são tratados(as) em algum jogo de poder e segregação. Hugo faz uma denúncia ao se referir a um estudante acolhido que, segundo o professor, destoava das características raciais esperadas:

Tive um, o Roberto, depois os gêmeos, que um ficou em uma outra sala e outro comigo, depois o “japonesinho” que não lembro o nome. Tive outro que nos tornamos bastante amigos depois. Ele foi adotado três vezes e devolvido

depois. A situação dele foi muito complicada. Tive um que não sei se pelo fato de ser uma criança japonesa, ele era muito bem tratado por todos. Eu percebia que ele era muito bem tratado em relação aos demais. Lá no acolhimento. Eu sei porque eu via lá quando vinham pegar ele, como tratavam ele e como tratavam os demais. Era muito diferente e eu comecei a perceber isso. Quando ele chegou no abrigo, todo mundo queria adotar ele, funcionários, diretora do abrigo, todo mundo queria adotar, mas essa criança não era caso de adoção (Hugo, 01/07/2021).

Você tem falado muito da diferença de tratamento com este aluno, em especial. Poderia comentar mais sobre? (Pesquisadora, 01/07/2021).

Eu acredito que pelo fato de ser um cara oriental, a raça dele fez diferença porque é muito raro você ver um japonês em adoção. Quando me entregaram ele e falaram que era do abrigo, eu perguntei: ‘tem certeza? Isso não está errado, não?’. Nisso, me explicaram a situação: a mãe não era japonesa e se envolveu com coisa errada, enquanto o pai japonês estava no Japão (Hugo, 01/07/2021).

Como você ficou sabendo de todas essas histórias? (Pesquisadora, 01/07/2021).

Eles contam, eles falam tudo (Hugo, 01/07/2021).

Na fala do docente, apesar de não adentrar as questões raciais atreladas à institucionalização, implicitamente percebemos a diferença de tratamento. Inclusive ele próprio não acreditava ser possível uma criança oriental estar sob tutela pública, tendo, por base, a raça do menino, uma vez que a criança acolhida “[...] é pobre, é negra na maioria das vezes, e a família a negligenciou de alguma forma em sua criação que obrigou o Estado a protegê-la” (PINTO, 2016, p. 96).

A instituição escolar precisa refletir sobre as transformações sociais que “[...] além dos movimentos sociais antirracistas e anticolonialistas, impactaram a opinião pública e o sistema jurídico, produzindo mudanças importantes em relação ao tratamento da questão racial” (ALMEIDA, 2021, p. 142). Para tanto, salientamos a importância da luta pela desconstrução dos padrões sociais naturalizados de subordinação. Nesse ponto, a interseccionalidade é primordial na reflexão sobre as hierarquizações produzidas e reproduzidas na escola e fora dela, pois considera “[...] as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177) a que estão expostas essas crianças.

A escola não pode atuar como mantenedora de exclusões e, por essa razão, é necessário esforço constante para que não sejam esquecidos os locais onde os sujeitos buscam a construção de suas presenças afirmativas, reconhecendo sua raça, idade, classe social, gênero, dentre outros como marcadores sociais de opressão que negam ou privilegiam os seus direitos. Nas palavras de Arroyo (2000, p. 71), é preciso propiciar “[...] a procura pedagógica de uma docência aberta à pluralidade de saberes e de aprendizagens, à pluralidade de dimensões do desenvolvimento humano, da

formação dos educandos e dos educadores”. Pensando no modo de construir tais aberturas, foi proposto um diálogo com os(as) docentes sobre como se sentiram ao saber que, em suas turmas, haveria crianças em situação de acolhimento. As respostas foram estas:

Por já estar com ele desde o começo do ano e ele ser uma criança boazinha, em um primeiro momento senti dó, não queria que uma criança daquela precisasse passar por isso. Tive vontade de trazer para casa. Tem essa questão da carência, de eles pedirem para a gente levar eles para casa. Machuca. Eu fiquei perdidinha. Cheguei na escola e já vieram com a história de que elas eram crianças terríveis. Fiquei muito angustiada, eu já não era formada para isso, não sabia nada, nem a coordenação orientava em como lidar, então me perguntei: ‘o que eu faço?’. Neste caso foi: ‘se vira nos 30’, pega o barco e rema. Só que a gente vai aprendendo, desde desconstruir o olhar porque não é tudo isso, até buscar as estratégias, tudo você vai aprendendo. Não tem jeito, ou você aprende ou aprende (Ana, 12/07/2021).

Eu senti que tinha que ter uma observação maior, um olhar diferenciado, não em relação à sala, mas um olhar porque aquela criança precisaria mais de mim do que talvez as outras. Na verdade, não foi um precisar de mim só como professora, teve o precisar afetivo. A afetividade sem dúvida o tempo todo. É de ter aquele momento do carinho, da necessidade de estar perto, de estar encostando, de pegar no braço, pegar na mão (Carolina, 15/07/2021).

Quando recebo a lista e sei que tem alguém do abrigo, fico com um olhar a mais sobre ele, mas tomo muito cuidado com as atividades que eu faço. Sempre vejo se as atividades podem gerar para eles alguma situação complicada. Eu não trabalho dia dos pais, dia das mães porque não tem sentido. Uma criança que não tem pai, como ela faz uma atividade de dia dos pais? Então já não trabalho isso desde que cheguei na Prefeitura porque não concordo com isso. Vou dar um exemplo de uma atividade de alfabetização que trabalhei com eles, em que tirei uma página do livro porque dizia assim: ‘escreva uma frase para seu pai e escreva uma frase para sua mãe’. Essa página eu arranquei porque não tem lógica fazer isso com uma criança de abrigo. Tem que tirar todas estas questões que fazem eles se sentirem diferentes em relação aos demais (Hugo, 01/07/2021).

Primeiro, como ser humano eu senti uma revolta, uma tristeza por ter crianças assim. Eu acho que nenhuma criança merece passar por isso. Acho que as famílias precisam querer essas crianças, precisam planejar essas crianças, mas ao mesmo tempo essas famílias têm que ser educadas para isso e a maioria da população brasileira não é. A maternidade é uma coisa compulsória, parece que é obrigatório. Não é refletido e muitas vezes vêm crianças assim, que passam por absurdos, como essa, que nos primeiros quatro anos de vida já estava com pessoas estranhas, talvez melhores, sendo melhor tratadas por elas, mas nem isso a gente sabia. A gente via o aspecto físico e um pouco do emocional. Como docente eu entendo o sigilo, até porque acabei de falar que eu sinto essa diferença dentro da própria escola e dentro do grupo docente, então acho que uma parte do sigilo seria interessante, mas outra parte não. Acho que a gente teria que ter mais dados para tratar essa criança com equidade porque para elas faltam coisas que não faltam às outras crianças. Eu sei que falta uma família, mas talvez falem mais coisas (Léa, 04/07/2021).

Eu senti esse negócio de não estar preparada, de ninguém chegar antes e falar ‘vem aqui, esta é a criança e tal’. É só mais uma criança na lista. Só indicam que é do abrigo e quem vai vir buscar porque é uma lista enorme de pessoas que podem vir buscar. Fora isso nada, entra ali no meio, igual os

outros, não tem nenhuma diferença. Eu sentia muita falta disso (Simone, 09/07/2021).

Na época, busquei não traçar nenhum tipo de perfil para eles, eu precisava conhecê-los, precisava interagir com a sala. Então fiquei tranquilo nesse sentido, na tentativa de saber quem são para depois estabelecermos vínculos e não entrar já em uma sala de aula com preconceitos (Valter, 30/06/2021).

Nas falas dos(as) professores(as) destacam-se: a angústia em não saber como lidar com as crianças acolhida; a preocupação com a necessidade de um olhar diferenciado para conseguir compreendê-las e auxiliá-las sem, de nenhuma forma, constrangê-las; e o fato de sentirem-se desassistidos(as) como profissionais nesse processo. No caso de Valter, ele informa ter ficado tranquilo, evitando criar preconceitos antes de conhecer os(as) estudantes.

Ana confessa seu sentimento de “dó” diante da situação de acolhimento e a vontade de levar a estudante para sua casa. Tal como Léa, expressa sua tristeza e revolta por acreditar que nenhuma criança merece passar pela institucionalização. Ambas as professoras, que lecionam na Educação Infantil, relatam suas angustias: por um lado, Ana atribui seus receios à falta de preparo, formação, acompanhamento e orientação; segundo ela, o aprendizado deu-se na prática, desde a desconstrução do olhar pré-formado até a busca por estratégias profissionais; por outro lado, Léa salienta a falta de educação familiar brasileira, em que a maternidade parece ser algo compulsório e não planejado. A professora também pontua que a falta de informações sobre a realidade dos serviços de acolhimento dificulta a postura docente, com relação a uma educação acolhedora. Embora reconheça a necessidade de sigilo legítimo das experiências vivenciadas por essas crianças, a educadora defende que ele não seja total, pois, na sua opinião, são necessários mais dados para efetivar uma prática pedagógica equitativa junto a essas crianças, a quem faltam mais coisas do que às demais.

Já entre os(as) docentes do Ensino Fundamental, as falas priorizam a necessidade de um olhar diferenciado, de uma melhor observação, bem como de uma disponibilidade para atender às carências das crianças acolhidas. Nessa perspectiva, é preciso cuidado para que as propostas escolares não provoquem constrangimento ou exclusões. Nesse sentido, Valter discorre sobre as falhas existentes na busca por uma educação que abarque verdadeiramente todas as crianças, inclusive as sob tutela não familiar:

Acho que há uma falha muito grande enquanto sistema da assistência social, não só as escolas, mas Conselho Tutelar, essa gama, para ofertar a estes alunos um tratamento de saúde, um tratamento psicológico para que estas questões também possam ser trabalhadas fora e dentro da escola. Precisamos pensar de uma forma global e não temos isso. Temos um Currículo estruturado, pensado somente com estas questões de habilidades e competências, mandando para fora os conteúdos e que serve realmente para preparar esses alunos para o mercado de trabalho.

Infelizmente esses alunos que estão acolhidos não estão sendo preparados para nada. Até uns anos atrás um desses alunos que estava comigo na escola, eu encontrei em um farol pedindo coisas, pedindo dinheiro, comida. Pergunto então, o que essa instituição a qual ele estava fez por ele? Não só a escola, porque não é só a escola, é um conjunto. Tive um sentimento de falha, um sentimento de que apesar de ter tentado com esse aluno, de ter tido esse mesmo olhar também, infelizmente talvez tenha sido o único professor que ele teve dessa forma. Depois ele saiu da escola, deve ter ido para outra porque era o último ano dele lá, mas mesmo assim o meu sentimento foi de que falhei em alguma coisa, falhei com ele. Falhamos (Valter, 30/06/2021).

Segundo o educador, a escola, junto à área da saúde, falha em não permitir que o atendimento a esses(as) meninos e meninas seja efetivo e envolva os tratamentos necessários às marcas psicológicas e físicas que eles(as) carregam. Nesse sentido, o professor defende que precisamos pensar de maneira integrada. Em seu relato, o currículo é apontado como grande responsável pela ineficiência escolar de assistir a essas crianças, pois se estrutura em habilidades e competências preparatórias para o mercado de trabalho, em detrimento das suas reais necessidades. Ao falar dos seus alunos acolhidos, ele assim se manifesta:

Lógico que ele precisava bastante da aprendizagem, estava muito defasado, mas acho que ele precisava de outras coisas também, precisa ser acolhido, apesar de ser o mais revoltado. Quando você se aproxima da história dele, você entende completamente os motivos. Ele era um aluno difícil que acabava ficando muito agressivo ou fazendo algumas coisas para poder, não acredito que chamar atenção porque com isso a gente reduz, mas ele queria ter uma relação de controle. Vamos dizer que ele poderia pensar que estava perdendo tudo, a família e pensava: 'estou em uma casa que também muitas vezes a violência ocorre, eu não tenho controle sobre isso, sobre tudo', então talvez aqueles momentos eram momentos em que ele queria ter o controle. Anos depois eu assumi uma escola como assistente pedagógico e me intrigava uma lista de todas as salas do que as professoras recomendavam para as outras sobre os alunos, mas nesta lista só haviam estes preconceitos sobre os alunos, que bagunçavam, que não aprendiam, só o lado negativo. Eu engavetei aquilo porque a professora que estiver entrando, isso é papel de todo professor, tem que aprender a conhecer a sala, não pelo olhar de outros, mas pelo seu olhar. Se não for assim, você já entra com um pé atrás ou talvez os dois pés atrás (risos) (Valter, 30/06/2021).

(risos) Você entende este olhar humano, afastado de preconceitos como algum tipo de resistência ao sistema? (Pesquisadora, 30/06/2021).

Acho que é uma questão de resistência mesmo e uma questão de formação. Temos os professores que estão em começo de carreira, esta é uma questão social que nós temos, onde a escola pública é sempre vista como aquela escola bagunçada, que tem alunos transgressores, com comportamento ruim e 'bla bla bla bla bla', que a gente sempre ouve, mas que na verdade, mesmo o estágio é muito falho. Uma pessoa uma vez me falou que em começo de

carreira pegou uma sala que era a sala A e a diretora disse que depois ela descobriria porque era a sala A. Era A de atrasados. A escola sempre fez um papel excludente. Discutir inclusão, discutir como esses alunos precisam da aprendizagem, fez talvez algumas escolas ou Redes começarem a pensar em formas diferentes (Valter, 30/06/2021).

Em seu questionamento, Valter acrescenta à discussão o repensar das teorias, refletindo sobre quais são os saberes que interessam aos(às) nossos(as) estudantes e se a escola está preparada para reconhecer e considerar tais necessidades. Arroyo (2011, p. 115) destaca a riqueza existente na prática docente focada em “[...] trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objetivo de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação”. Além disso,

O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção de conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum (ARROYO, 2011, p. 116).

A polarização entre experiência e conhecimento é gestada nos pensamentos abissais de segregação, como anuncia Santos (2007, p. 77): “[...] a injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global”. Reconhecer a diversidade cultural, valorizando os saberes e os corpos invisibilizados pela colonialidade coloca uma fenda nas brutais formas de ensinar e aprender.

As dicotomias hierarquizantes do saber, tal como do poder, veem-se detraídas pelas posturas docentes que consideram os dramas éticos que chegam às escolas e que se preocupam com as interpretações que fazemos dessas vivências. Balizar os conteúdos escolares é, na realidade, reconhecer sua força diante das teorias. A realidade de nossas crianças deve pautar a construção de novas teorias, e não o contrário, como frequentemente constatamos na busca de que as teorias respondam às realidades dos(as) estudantes. Isso marca uma das faces políticas da educação, uma vez que “[...] o sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula. Se a educação não é a alavanca da transformação, como é que podemos compreender a educação libertadora?” (FREIRE, 2021, p. 62).

Em consonância com as palavras freirianas, Valter caracteriza o olhar humano docente, afastado de preconceitos, como resistência. Ademais, considera que essa é uma questão de formação profissional. Nos dizeres de Freire (2021, p. 66),

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação.

O autor mostra a necessidade de resistência e luta política do(a) docente(a) que sonha com a libertação, dada sua tarefa na denúncia e atuação contrária as formas de reprodução da ideologia dominante normatizada coletivamente pelas imposições da classe dirigente, objetivando a ocultação e aceitação da realidade. “Obscurecer a realidade não é ser neutro. Tornar a realidade brilhante, iluminada, também não é ser neutro. Para poder fazer isso, temos que ocupar o espaço das escolas com políticas libertadoras” (FREIRE, 2021, p. 68).

À luz da defesa dos professores Valter e Freire pelo diálogo sobre inclusão e diversidade como propulsor de escolas que pensam de forma emancipadora, uma vez que docentes são provocados(as) a evadir as grades curriculares nesses diálogos, abrindo-se e incorporando a pluralidade escolar em sua prática, passamos agora a pensar nos limites e possibilidades do ensino com a criança em situação de acolhimento institucional.

5.2 Desafios e possibilidades na prática pedagógica com a criança acolhida

A reflexão sobre como os(as) docentes vêm construindo o fazer pedagógico com crianças sob tutela do Estado exige a análise das práticas educacionais pensadas e desenvolvidas no cotidiano da escola. Os(as) profissionais entrevistados(as) relatam suas diversas formas de propor a educação. As primeiras questões levantadas nesse sentido envolviam as informações recebidas sobre as crianças em situação de institucionalização:

De que forma soube que havia em sua turma uma criança em situação de acolhimento? (Pesquisadora).

Isso foi uma falha terrível da escola. Não fiquei sabendo logo que ele foi acolhido, só soube quando a moça do abrigo foi conversar comigo (Ana, 12/07/2021).

Quando a criança já estava na sala (risos). Soube pela Gestão escolar porque tinham cuidados que precisam ser feitos com essa criança, até mesmo no horário de saída, de entrada, observar e também sobre o comportamento dela (Carolina, 15/07/2021).

Quando a gente recebe o aluno, a gente já é informado sobre isso, a própria gestão informa. A gente já tem uma conversa. A própria moça do abrigo também, já na primeira reunião, conversa com a gente (Hugo, 01/07/2021).

Só foi falado que era criança de abrigo e que o meu trato ia ser, quando eu precisasse, direcionado para as pessoas que trabalham no abrigo (Léa, 04/07/2021).

Essa informação veio da própria equipe gestora? (Pesquisadora, 04/07/2021)
Sim, mas foi um aviso bem breve (Léa, 04/07/2021).

Eu acho que a Prefeitura podia preparar a gente melhor porque acaba que a gente só tem uma lista e falam assim: 'essa é de abrigo e ponto final'. Não temos orientação, não vem a supervisora explicar a história da criança, dizer 'olha, a história da criança é essa, ela tem este problema, o melhor jeitinho de lidar com ela é este'. Eu não senti isso da Prefeitura. Eu senti que a gente ia vivendo, conhecendo a criança e ficava sabendo das coisas pelos profissionais em volta porque às vezes tinham profissionais que já haviam trabalhado no abrigo. Lá é tudo no 'boca a boca', as auxiliares que vinham do abrigo que contavam. Contavam quando ela tinha tido um novo irmão, que a justiça já tinha pego, que já estava no abrigo. A gente ficava sabendo por essas meninas que ficavam no abrigo, não tinha nada vindo da Gestão, não tinha uma anamnese com a supervisora do abrigo, nada disso. Era tudo na fofoca mesmo (Simone, 09/07/2021).

A gente sempre tem nas escolas nas quais as crianças participam, próximas aos lares, então ficamos sabendo na própria escolha das turmas. Da mesma forma que o professor sabe que terá um aluno de inclusão, também sabe que terá um aluno do abrigo, pela informação passada pela própria Gestão. Acho que tem um diferencial de como passar esta informação (Valter, 30/06/2021).

Que informações recebeu sobre esta criança e através de quem? (Pesquisadora).

Ela não falou muito não, não entrava em detalhes. Só falou que ele agora estava lá com ela e queria saber como estava porque precisava ter no abrigo os registros de um acompanhamento escolar por parte deles (Ana, 12/07/2021).

Só que ela era institucionalizada (risos) (Carolina, 15/07/2021).

Eu recebo que ele vem do abrigo, me falam se ele é para adoção ou se é criança que está em situação de abrigo, que é aquela criança que tem pai, tem mãe, mas por algum motivo o pai e mãe não vai poder ficar com eles, mas eles vão voltar para o pai e para a mãe. Tem aquele que está esperando adoção e a visão que eles têm da escola é diferente por causa disso. Agora, sobre a situação que fez eles irem pro abrigo, a gente fica sabendo porque eles mesmos falam ou quando o caso é muito sério a gente fica sabendo, mas para o grupo da sala eu não falo isso. Se ele quiser falar, deixo a critério dele. Tento fazer de tudo para que dentro da sala ele seja uma criança normal, sem nenhuma diferença (Hugo, 01/07/2021).

Só que era do abrigo (Léa, 04/07/2021).

As moças que trabalhavam na escola e já trabalharam no abrigo falavam de lá. Uma vez me mostraram até no facebook quem era a mãe. Tinham fotos da mãe com os cinco filhos, como se fosse a melhor mãe do mundo. Pensei 'você jura que ela deixa estas fotos públicas, como se fosse mãe?'. As meninas contavam que o juiz estava tentando que a mãe não assinasse, mas toda vez que ela era chamada dizia: 'onde assino para doar? Onde assino

dizendo que não quero mais?'. O juiz tentava dar um jeito porque ela era nova e tudo, não queria que adotassem os irmãos separados. A própria criança me dizia: 'esta semana vai ter um negócio no fórum para ver se minha mãe vai querer a gente de volta ou não' (Simone, 09/07/2021).

No momento da escolha não é uma informação aprofundada, somente uma pincelada de como esses alunos são em comportamento e aprendizagem. Vai sempre depender do que a Gestão daquela escola irá falar a você (Valter, 30/06/2021).

Os relatos docentes apontam a falta de diálogo escolar acerca das crianças acolhidas. Todos(as), exceto Ana – que soube por uma funcionária do serviço de acolhimento – souberam que teriam, em suas turmas, crianças em situação de institucionalização por meio da equipe gestora. Contudo, com exceção de Hugo e Valter, as professoras informam ter apenas recebido o aviso de que eram crianças acolhidas, sem nenhuma informação concreta.

Na fala de Hugo, não é possível precisar até que ponto a busca pela uniformização em sua turma é proteção ou indício de invisibilidades, homogeneização, ocultação das diferenças. Já o relato de Simone sugere certo preconceito com relação à mãe da criança acolhida. Nesse sentido, Collares e Moysés (1996, p. 167) explicitam:

Na maioria das vezes, a imagem que se têm das famílias de seus alunos é totalmente preconceituosa, limitando-se a rótulos e jargões. Porém, mesmo quando conhecem minimamente a vida real da criança, este conhecimento não é empregado com o intuito de ajudá-la, de criar novas estratégias de ensino; não, apenas serve para justificar e legitimar o processo de segregação e seleção que sofre na instituição. Que por sua vez, justificará e legitimará a segregação e seleção que sofrerá quando de sua inserção nos meios de produção e acesso aos bens produzidos.

Como já vimos, a história da institucionalização é marcada por pobreza, exclusão, desigualdades, silenciamentos. Nela, a questão da maternidade solo teve grande relevância, pois as mulheres paupérrimas, em sua maioria negras, sendo, como mães, as únicas responsáveis adultas em seus lares, ao cuidar dos(as) filhos(as) dos poderosos, ao exercer funções com alta demanda temporal e baixíssimos salários, não podiam cuidar de suas próprias crianças. Por essa razão, buscavam institucionalizá-las sob pretexto da esperança por dias melhores, por condições básicas de existência e sobrevivência (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Tais reflexões apontam para o fato de que, nos diálogos acerca do tema, não deve haver preocupação com a compreensão apenas da realidade dos(as) estudantes sob tutela pública, mas também das heranças históricas que carregam seus corpos e as condições de vida subumanas a que são subjugadas suas famílias. Desse modo,

relativiza-se a culpabilização das vítimas, em detrimento do ato político de atribuir a culpa ao Estado, por suas omissões e ações segregatícias.

Ainda sobre o tema, Valter afirma que as informações a serem passadas aos(às) docentes dependem das escolhas da gestão. No entanto, ele soube a respeito do comportamento e da aprendizagem da criança de forma superficial. Hugo, por sua vez, relata uma experiência positiva nesse sentido. Na escola em que atua, há uma conversa inicial sobre a criança e sua situação enquanto acolhida. Todavia, o professor salienta que as razões que levaram à institucionalização são comentadas pelos(as) próprios(as) estudantes. Estas e outras questões foram levantadas pelos(as) participantes quando convidados a pensar sobre a educação das crianças acolhidas, os desafios que se colocam à prática pedagógica e a forma como têm lidado com eles:

Você vai aprendendo com seus erros e seus acertos na sala de aula. Só que acho importante a gente ser informado até para saber lidar. Às vezes a gente não fica sabendo, mas as crianças da comunidade estão sabendo. Aí acontecem coisas que a gente não sabe porque estão acontecendo e por isso não sabemos lidar. É aquela coisa de valores, têm famílias que enxergam numa boa, tem famílias que não e já gera aquele preconceito. Ele era uma criança que não tinha muitos amigos, não interagia muito e faltava demais antes de ir para o abrigo. Penso que para ele mudar de atitude em uma situação dessas, ele tem que se sentir pertencente, não é? (Ana, 12/07/2021).

Olha, o acolhimento foi um desafio. Eu tive que dobrar o meu trabalho em função dele. Como ele tinha um tempo de concentração baixo em sala de aula eu sempre tinha que fazer atividades extras para ele fazer lá no abrigo (Carolina, 15/07/2021).

Geralmente essas crianças vêm com dificuldade de aprendizagem por conta do contexto em que eles estão. Eles não têm alguém no local para cobrar que façam lição, sabem que têm que fazer, têm que estudar, mas se eles não fizerem, não tem ninguém para cobrar deles porque a mesma pessoa que vai na reunião de um, vai na de todos. Tem alguns que têm muita dificuldade de aprendizagem, têm outros que igual aquele meu aluno que falei, são muito inteligentes, mas não querem fazer nada (Hugo, 01/07/2021).

O grupo é sempre muito heterogêneo. Têm crianças mais comunicativas, extrovertidas, têm aquelas crianças mais tímidas, têm crianças com alguma deficiência, com algum transtorno. As crianças são diferentes em si. No caso da criança em situação de abrigo eu percebi essa introspecção, não participando tanto das interações, precisando de incentivo maior. Na educação infantil a questão do brincar ajuda muito. As brincadeiras no coletivo, as propostas, a roda de música, a hora da leitura e as próprias atividades diárias ajudavam. Eu creio que seria um pouco mais complicado no ensino fundamental, onde o professor tem que lidar com conteúdos de um currículo que as crianças têm o direito, não é? Ali provavelmente vai ser uma criança que vai ter mais dificuldade de aprender porque talvez ela tenha ficado muito tempo longe da escola ou por outros tantos motivos (Léa, 04/07/2021).

Eu acho que a gente tinha que ter um curso para saber lidar porque é tipo um teste. Eu testo isso e vejo se dá certo, testo aquilo e vejo se dá certo. Ainda

bem que tinha mais ou menos uma hora sozinha com ela, esse era o tempo que as crianças tinham para acordar. Neste momento eram meus testes, eu tentava dar mais atenção, tentava antes de começar minhas coisas ficar uns 20 minutos deitadinha com ela, passando a mão no cabelo, conversando. Isso que senti que deu certo, enquanto as crianças dormiam eu dava atenção só para ela. Foi quando ela começou a parar com esse negócio de arrancar cabelo e se machucar. Eu punha sempre ela para me ajudar (Simone, 09/07/2021).

Acho que a gente tem que olhar para estas crianças e para todas também, elas são seres individuais que precisam ser pensados enquanto indivíduos e enquanto seres sociais. Estamos dentro de uma escola em que estas crianças precisam também conseguir entender estes dois lados: que eles são seres individuais e também seres coletivos e sociais. Na turma em particular que tive 3 crianças abrigadas era uma sala pequena, com 16 alunos e eu tinha essa possibilidade de perceber a dinâmica de aprendizagem de cada um dos alunos, diferente de uma sala de 30, em que você percebe de alguns e não percebe de outros. Geralmente você vai perceber de quem tem mais dificuldade e acredito que isso seja um erro nosso porque a gente também tem que conseguir perceber como os outros aprendem.

Um dos outros alunos, além de ser do abrigo também era de inclusão. Então a gente tinha um olhar diferenciado para ele e, no entanto, no decorrer do ano ele veio muito feliz e disposto porque tinha uma família que estava saindo com ele, mas depois esta família sumiu e a queda dele foi assim muito visível (Valter, 30/06/2021).

Ele mesmo te contou sobre tudo isso? (Pesquisadora, 30/06/2021).

Sim, ele mesmo. O comportamento dele não alterou no sentido de bagunça, de atrapalhar a aula, mas no sentido de ficar muito quieto, de se achar, e quero colocar aspas nisso, 'mais burro', de achar que não poderia ter uma família. Isso mexeu bastante comigo no sentido desse aluno. Nesse momento nossa resposta, muitas vezes, não é de aprendizagem, mas de acolhimento. Ele estava precisando muito mais ser acolhido naquele momento do que pensar em estratégias de aprendizagem. Muitas vezes a instituição escolar não está pensando nisso (Valter, 30/06/2021).

O que você acredita que tenha te levado a perceber isso, a priorizar o acolhimento? (Pesquisadora, 30/06/2021).

O que me levou foi o comportamento dele, muito mais depressivo e não agressivo, mas aí a gente pensa se com aquele que tem o comportamento mais agressivo devemos acolher ou nos afastar (risos)? Quem tem o comportamento agressivo, dependendo de como é essa agressividade, o professor precisa também tentar acolher, no sentido de ter confiança nesse aluno. Precisamos olhar para os alunos e pensar que o comportamento atrapalha a aprendizagem, temos que ter outro olhar. Um pouco mais para frente começamos a fazer Conselho de Ciclo e retirar a questão do comportamento do Conselho e pensar na aprendizagem e acredito que, enquanto Rede, tivemos um ganho porque fomos tirando paulatinamente essa questão do aluno que bagunça, que faz isso que faz aquilo e não aprende. Tá, mas como esse comportamento interfere na aprendizagem dele? Acho que pensar isso nos ajuda a desmistificar a questão do comportamento. Naquele momento o Samuel apresentava um comportamento depressivo por conta do que estava acontecendo com ele, por se ver como uma criança que ninguém queria e aí sim esse comportamento precisa de uma resposta nossa, uma resposta de acolhimento para que ele pudesse saber que, naquele momento e naquele local, tinham pessoas em que ele podia confiar, que podiam dar a ele o que precisava naquele momento. A aprendizagem, nesse sentido, acaba se tornando segundo plano. Acho que a gente tem que ter coragem para fazer isso, para pensar que a aprendizagem, mesmo na escola, se o aluno está sinalizando para você, ele precisa de outras questões para pensar na aprendizagem. É esse olhar que eu falo, que vai além da aprendizagem.

Talvez na minha visão enquanto professor, ele vem antes da aprendizagem. Acredito também que, enquanto instituição escolar, ainda há muitos daqueles professores que acabam entrando e se contaminando pelas visões pessimistas dos outros. Enquanto eu tenho um aluno fofo, que estuda, maravilha, mas o aluno que me desafia é muito complicado porque a gente não sabe lidar com aquilo que a gente não consegue impor. Quando sua imposição de nada serve, você não sabe o que fazer. Talvez por isso eu acredite nessa questão de conhecer e acolher o aluno, aí você vai por outro caminho. Para chegar nisso é preciso muita aprendizagem, muita formação, até mesmo em nossa formação inicial. A gente acaba 'entrando na onda' do que a escola já estava fazendo, a gente vai reproduzindo aquilo que a escola já estava fazendo porque primeiro você entra e te dão uma sala (risos) e te falam: é sua! Não te orientam em nada, como você faz uma sondagem, como você guia a aprendizagem desses alunos, não te orientam em como você pode conhecer esses alunos (Valter, 30/06/2021).

Carolina verbaliza a necessidade das tarefas extras, encaminhadas ao serviço de acolhimento para ser realizadas pelo estudante. Fica a dúvida de como os(as) docentes auxiliam as crianças nesse processo, uma vez que, em seus relatos, mencionam as dificuldades decorrentes da falta de um(a) responsável nas instituições de acolhimento para os acompanhamentos escolares. Os próprios termos “lição de casa”, “para casa” teriam um papel excludente quando levamos em conta as crianças sob tutela do Estado. Que casa seria essa para aqueles(as) que estão apartados de suas famílias, convivendo em espaços coletivos?

Ana reitera que é preciso ter referências sobre o(a) acolhido(a) para saber lidar com a situação. Ao longo da entrevista, os(as) professores(as), por diversas vezes, também citam a importância de ter acesso às informações sobre a criança em situação de acolhimento, que devem ser discutidas e pensadas cuidadosamente pela equipe escolar. Nesse sentido, Leite e Silva (2012, p. 77) sugerem:

Compreender a realidade cotidiana das crianças e jovens que vivem em abrigos é tarefa de suma importância, em especial para aqueles diretamente envolvidos com os processos educacionais e com a socialização, que não se reduz a vivência dentro da instituição, para que possam melhor contribuir com a formação humana.

Tal como as autoras, Valter defende que os processos educacionais não se restringem ao espaço escolar. Por isso, é necessário um olhar diferenciado a fim de compreender que os(as) estudantes são seres individuais, coletivos e sociais. Para ele, a formação inicial e permanente deveria possibilitar esse olhar. O professor denuncia que a sala de aula é dada aos(às) docentes, sem orientações e sem um efetivo acompanhamento. Nesse sentido, as complicações trazidas pelo(a) estudante que desafia os processos educacionais – para as quais as imposições de nada servem – podem ser superadas por meio do acolhimento. Este, por sua vez, só é possível em

uma relação realmente dialógica, na qual o(a) docente, quando não contaminado pelo pessimismo rotineiro que acompanha muitos(as) profissionais da educação, está disposto a conhecer o(a) educando(a). Para Freire (2021, p. 248), uma questão central da docência é pensa “[...] como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estou de certa forma, comprometido com o processo para mudá-la?”

Nesse sentido, Valter relata que um dos estudantes sob tutela do Estado que compunha sua turma se mostrou disposto e contente durante o tempo em que havia uma família o acompanhando para uma possível adoção. Todavia, essa família acabou por desistir do processo e perdeu contato com a criança. Isso desencadeou inúmeras reações no menino, que, a partir desse momento, mostrou-se depressivo, autodestrutivo e introspectivo. Diante do exposto, que inclusive converge com diversas falas dos(as) participantes no decorrer da pesquisa sobre as delicadas questões atreladas a esperança pela adoção ou reintegração familiar que acompanha as crianças em situação de institucionalização, o professor acreditou que, naquele instante, o estudante precisava muito mais ser acolhido do que de estratégias de aprendizagens para suas dificuldades. Segundo Freire (2020a, p. 37),

Uma das manhãs de certos autoritários cujo discurso bem que podia defender que professora é tia e, quanto mais bem comportada melhor para a formação de seus sobrinhos, é a que fala claramente de que a escola é um espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender. De um ensinar e de uma aprender tão tecnicamente tratados, tão bem-cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do 'status quo'.

Valter concorda com o educador no que tange ao ensinar e aprender tratados na escola com primazia irrefutável, salientando que ela não está preparada para refletir sobre a priorização do acolhimento, inclusive em prol da aprendizagem. Ademais, é preciso muita coragem para fazer essa escolha, para assegurar que a criança se sinta acolhida, respeitada e possa confiar nos sujeitos escolares: “[...] é preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 2020a, p 28).

Como já dissemos, o espaço escolar não é e nunca será neutro, e as escolhas ali feitas são impregnadas de posicionamentos ideológicos e políticos, pessoais e estruturais. Valter não sugere renunciar às aprendizagens, tampouco minimiza sua relevância e importância. Entretanto, ele propõe considerar a realidade estudantil nas decisões pedagógicas e refletir sobre como os seus comportamentos interferem em

suas aprendizagens. Desse modo, desmistifica-se a questão comportamental como problema insuperável e justificável nos contextos em que as aprendizagens escolares e a apreensão de conteúdos não se consolida.

As crianças têm direito ao acesso aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Isso posto, não nos é permitida a visão reducionista e fatalista de que suas realidades as distanciam das possibilidades de apropriação e produção de conhecimento e nada há a se fazer diante da constatação. Essa seria uma forma brutal de segregação e manutenção das ordens sociais de poder. Contudo, uma pedagogia amorosa se constrói em diálogo com o povo, num espaço onde, entre ação e reflexão, instaura-se a realidade como consideração pedagógica. Os desafios educativos sobrepujam as teorias por surgirem nas vivências, na realidade imprevisível e dinâmica.

Somente após imbuídos da realidade de seus e suas estudantes, os(as) educadores(as) poderão propiciar vivências com vistas à construção de estratégias efetivas para a produção de conhecimentos e apreensão das aprendizagens, asseguradas como direito das crianças. Nessa perspectiva, Freire (2021, p. 32) critica aqueles(as) que acreditam que se é um(a) melhor docente “[...] quanto mais você usa luvas para não se contaminar com a realidade” e evidencia:

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

A educação libertadora proposta pelo educador está atrelada às condições de trabalho, também já anunciadas por ele:

O problema está, na verdade, no descaso pela classe popular. É na falta de mínimas condições materiais: são as escolas caindo, são as escolas se destruindo [...] O descaso é assim tremendo quanto às condições materiais da escola. Uma escola que não tem nada que ver com a tristeza, às vezes, da criança e, pelo contrário, aumenta até essa tristeza. As escolas abarrotadas de meninos [...] com quarenta crianças de níveis distintos... aí é que está mais a questão. O despreparo da própria professora, a falta de apoio ao seu trabalho pedagógico, não? Estou falando em tese, é claro. Em lugar do apoio pedagógico, há muito mais fiscalização, para saber se a professora veio ou não veio, se está dentro da hora ou não está. (FREIRE, 2020b, p. 67).

Nessa lógica, a instituição escolar acaba sendo a representação da sociedade como um todo, inclusive com seus jogos de poder e subalternização. A precarização do ensino público é respaldada pelas precárias condições em que vivem os(as) filhos(as) das camadas populares. Ao comentar sobre o estudante para o qual priorizou acolhimento, deixando as aprendizagens escolares, conteudistas, em segundo plano, Valter verbaliza que soube detalhes das aflições que o acometiam por intermédio do próprio menino. Essa observação pontual, cuidadosa só foi possível por se tratar de uma realidade profissional que destoava da maioria, pois a escola em que trabalhava era pequena, com número expressivamente reduzido de crianças por turma. Isso favoreceu as aproximações necessárias a uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica, por meio da qual o professor conseguiu perceber as dinâmicas de aprendizagens de cada indivíduo, e não somente daqueles com maiores dificuldades, o que, segundo ele, é um erro muito frequente, dadas as condições em que atuam os(as) professores(as) brasileiros(as).

Ao relatar ter deixado a aprendizagem em segundo plano, Valter parece desconsiderar que tudo o que estava construindo com aquele menino era também aprendizagem. Nesse sentido, a escola entende a aprendizagem por meio da gestão de conteúdos como a única possível e valorizável, menosprezando as experiências dos(as) estudantes e as aprendizagens concretizadas nos ambientes não escolares. Isso revela a tendência escolar de ensinar soluções e não fomentar a pesquisa e a produção de conhecimento. Para Canário (2007, p. 15),

Esta forma escolar de conceber o processo de aprender foi, progressiva e tendencialmente, constituindo-se como a única maneira de conceber a educação, o que teve suas duas consequências fundamentais: consistiu em conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar, e traduzindo-se em contaminar todas as modalidades educativas não escolares, transformando as à sua imagem e semelhança. Esse empobrecimento do campo do pensamento educativo privou a própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e se transformar.

A escola como transmissora de um menu de informações cristalizadas e ultrapassadas precisa ser superada. O futuro educacional, em consequência dos(as) seus/suas profissionais, depende das formas como a instituição responderá ao impasse que se coloca ao seu desenvolvimento:

[...] o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz dos nossos graves problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa (CANÁRIO, 2007, p.17).

Ainda sobre os dilemas relatados, para os(as) demais participantes que atuam no Ensino Fundamental, os maiores desafios encontrados foram: para Ana, a falta de informações, o aprendizado por tentativa e erro, e o preconceito de algumas famílias com relação à institucionalização; segundo a docente, é necessário que a criança se sinta pertencente ao ambiente escolar para superar de tais questões; para Carolina, o acolhimento em si, o excesso de trabalho em decorrência das adaptações necessárias, dado o curto tempo de concentração do estudante acolhido com quem trabalhava; e para Hugo, as dificuldades de aprendizagem, a ausência de figura adulta no serviço de acolhimento para acompanhar e cobrar as crianças no que tange às responsabilidades escolares e a falta de interesse de alguns desses(as) estudantes.

As professoras de Educação Infantil levantam outros desafios, mas suas falas sugerem que o ambiente escolar propiciado a esses(as) meninos(as) pode diminuir as dificuldades encontradas. Assim, Léa salienta a heterogeneidade comum às turmas escolares, bem como a introspecção da criança acolhida, que necessita de maior incentivo. Ademais, afirma que a questão do brincar na educação infantil ajuda muito, e a própria rotina favorece interações e produções. Ela também reconhece que, no Ensino Fundamental, com as cobranças em torno do cumprimento do currículo e de seus conteúdos, a dificuldade é maior.

Simone denuncia a falta de formação e a necessidade de realizar a prática pedagógica em formato de testes, verificando o que dá certo ou não com as crianças acolhidas. Em sua fala, fica subtendida a facilitação das rotinas intrínsecas à Educação Infantil, uma vez que ela utilizava o momento em que as outras crianças estavam dormindo para dedicar-se integralmente à menina acolhida testando o que, com ela, era positivo ou não. Nesses momentos, a professora descobriu que um importante caminho era contar com a criança como ajudante nas rotinas juntos às demais. A docente ainda complementa sua fala ratificando as especificidades da Educação Infantil:

Não precisei alterar nada referente ao planejamento. Como eram 3 aninhos, era muito brincar, cantar, parque, socialização, eu tentava mesmo ir para o lado de dar voz para ela. Nunca precisei adaptar atividades porque ela era muito inteligente, falava direitinho. Era uma inteligência de vida já, sabe? Mesmo tendo 3 anos, era uma inteligência de vida. Ela não era bebezinha como muito ali, já não chupava chupeta, não tinha paninho. Ela meio que virou minha ajudante, era mais a parte psicológica mesmo que eu tentava envolver ela o tempo todo (Simone, 09/07/2021).

O relato da professora parece inculcar um rótulo atribuído às crianças em situação de institucionalização de que, mesmo com pouca idade, estão apartadas da infância, como se o seu direito de ser crianças fosse brutalmente negado. Ela se refere à menina de apenas 3 anos como possuidora de uma 'inteligência de vida', o que ratifica as palavras de Candau (2008, p. 53):

Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar.

O estereótipo de criança que, por ser vulnerabilizada, se torna negativamente sagaz precisa ser superado. As experiências de vida são parte das construções educacionais, importantes ferramentas nos processos de produção de conhecimento, e não o contrário. É preciso torná-las vantagens pedagógicas, aproximando-se de cada uma delas. As professoras entrevistadas por Pinto (2016, p. 86) acreditam que as crianças acolhidas são "[...] todas são carentes afetivamente, por isso apresentam comportamentos extremados". Essa percepção parece ir ao encontro daquilo que pensam os(as) participantes da presente pesquisa, pois, em suas falas, aparecem constantemente apontamentos relacionados a agressividade, introspecção, carência, vulnerabilidades.

A escola, por vezes, tem um relevante papel nos processos sociais de homogeneização, mantendo os padrões culturais eurocêntricos, em que vozes dos diferentes são silenciadas, ocultadas, invisibilizadas. Portanto, o reconhecimento das especificidades da criança sob tutela do Estado é de extrema importância, não como ferramenta mantenedora das segregações postas, mas justamente como estratégia de articulação entre representação positiva, diversidade, pluralidade, combatendo todas as formas tendenciosas de transformá-las em desigualdades e armas discriminatórias. De acordo com Candau (2011, p. 252), o caminho para a construção de uma escola verdadeiramente combatente em face das desigualdades e discriminações é a

[...] desconstrução de visões estereotipadas de certas identidades, desenvolvimento da auto-estima, particularmente dos alunos e alunas que pertencem a grupos inferiorizados e objeto de discriminação e trabalhar os conflitos que emergem no cotidiano da escola.

Ainda sobre as práticas pedagógicas com os(as) meninos(as) acolhidos(as) com vistas a tais emancipações, ao serem questionados(as) se, em suas experiências, foram necessárias adaptações nas práticas pedagógicas e em que

sentido, os(as) participantes Ana, Carolina, Hugo e Léa comentam sobre o que havia sido necessário adaptar, repensar:

Tem a questão das aprendizagens, mas não é só a criança de abrigo que precisa das atividades diferenciadas, de um trabalho diferenciado. Com as crianças em situação de abrigo não era diferente, precisava de um trabalho diferenciado de alfabetização, de adaptações, que já é nosso 'feijão com arroz'. Com o Caio, como ele faltava muito, quando ele ia eu tentava de tudo para me aproximar, criar vínculo. Agora, com o outro eu tive. Tive que conversar muito com a turma porque ele fazia coisas que eram complicadas. Nos momentos em que ele não estava, nos dias que faltava, eu aproveitava para conversar com a turma para pensarmos juntos estratégias. Foi esse o trabalho, de conversar com a turma e tentar buscar com eles soluções. É complicado porque você fica pensando que a criança vai para outra escola, vai ter que começar todo esse processo de novo. Ele chegava já parecendo esperar estar sendo hostilizado, porque as atitudes dele parecia que ele estava se defendendo, não sei. Estar toda hora trocando de escola também é um grande problema, passando por esta adaptação que não é fácil. As intervenções do dia a dia, as atividades que você faz em dupla, a finalidade não é só a aprendizagem em si, tem muito por trás, são buscas de estratégias para inserir a criança, independente de ser abrigada ou não. Esse era o trabalho que fazíamos lá, não tem diferença de tratamento (Ana, 12/07/2021). Dentro deste diálogo, você acredita ser importante saber acerca da institucionalização ao ter uma criança sob tutela do Estado na turma? (Pesquisadora, 12/07/2021).

Sim, para podermos ou problematizar ou desmitificar. É importante até para podermos ter alguns cuidados também. Às vezes, se você não sabe o histórico da criança, você pode dar uns 'foras'. O livro, por exemplo, fala de profissões, pergunta a profissão do pai, que a criança muitas vezes nem conhece, sabe? É importante conhecer, saber do histórico, do que está acontecendo. Se você sabe que o estímulo é positivo, dentro de um assunto que não vai expor a criança ou fazê-la se sentir mal, tudo bem. Agora, se você sabe que o assunto pode gerar um constrangimento e ela não quiser atender a proposta de falar, você respeita (Ana, 12/07/2021).

Sim, foram necessárias adaptações. Todos os dias ele levava uma pastinha com as atividades que não tinha feito em sala de aula para fazer no abrigo (Carolina, 15/07/2021).

Tinham algumas coisas que eu adaptava, mas vamos supor: se eu ia falar do sistema solar, passava pra eles um videozinho de uns 15 minutos e falava que queria uma reescrita, já para ele eu falava: 'Pietro, de você quero só esse trecho, você faz só esse pedacinho pra mim'. Ele fazia o mesmo conteúdo da turma, só que um pouco mais adaptado para ele. Situação problema, por exemplo, se eu passasse cinco para a turma, para ele só dois e ficava lá junto com ele. Ele conseguia, se fosse muito ele se desesperava, mas se fosse uma quantidade menor, ele conseguia acompanhar o grupo (Hugo, 01/07/2021).

Você sentia que ele ficava confortável com isso? (Pesquisadora, 01/07/2021). Ele ficava tranquilo porque eu tinha muito a questão de um colega ajudar o outro e ele era uma criança muito bem querida pela turma. Eles não têm isso de pensar que a criança é do abrigo, é diferente (Hugo, 01/07/2021).

Como todas as crianças que mostram algum nível de dificuldade, certo? São crianças que a gente precisa no trato, nas estratégias fazer um pouquinho diferente, conversar um pouco mais com essa criança, trazer ela mais para o grupo, envolvendo em grupos de crianças mais comunicativas nas horas das brincadeiras, nos momentos de agrupamento (Léa, 04/07/2021).

Os relatos apontam que foram necessárias adaptações, principalmente no que tange ao processo de alfabetização. Todavia, sem que marcassem a vida escolar da criança em situação de acolhimento com rotulações ou reducionismos. Os(as) participantes salientam a necessidade de um olhar cuidadoso, da busca por diferentes estratégias, distanciando-se do pensamento homogeneizador criticado por Arroyo (2019a, p. 336):

No cotidiano escolar circulam rotulações de alunos(as) em função de seus ritmos e supostas capacidades mentais, ou de seus problemas de aprendizagem dos conteúdos. Há outras imagens de alunos ainda mais presentes e mais perversas: disciplinados ou indisciplinados, adaptados ou não a lógica que estrutura os conteúdos e seus tempos de aprendizagem.

Observa-se nos(as) professores(as) uma centralização de seus papéis docentes nos relatos sobre as adaptações pedagógicas realizadas quando atuantes junto a crianças em situação de acolhimento institucional, girando em torno: da necessidade de diminuição quantitativa das atividades; do encaminhamento de complementação para realização no serviço de acolhimento; da retirada de propostas dos livros didáticos que se referem à família e aos sujeitos familiares, especificamente.

Na Educação Infantil, as docentes relatam não serem necessárias adaptações, a não ser um olhar mais atento no sentido do acolhimento em si. No entanto, cabe ressaltar que a fala da professora Simone denota, mais uma vez, a ausência de atributos positivos com relação a criança sob tutela do Estado, pois diz que a menina é inteligente, mas, em seguida, mostra certa crítica ao especificar sua inteligência como “de vida”, informando que a criança não era mais “bebezinha” como os(as) demais. Isso pode sugerir que a menina tinha vivido mais que as outras crianças, sendo alijada da doçura que atribuía aos(as) demais.

Em contrapartida, nos relatos dos(as) educadores e educadoras, de modo geral, discute-se o que fazer, como fazer, a necessidade de fazer, sem que sejam negligenciados os direitos dos(as) estudantes, de modo a considerar suas vivências nos planejamentos escolares. Para Tavares (2014, p. 141),

[...] não há como compreender a infância sob tutela do Estado distante das situações concretas que perpassam seus sentimentos, do seu contexto social, das relações. Da mesma forma, não há como potencializar a infância ‘desvalida’ sem restituir-lhe a voz, sem o reconhecimento de que são crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Nos relatos, verifica-se que não há, por parte dos(as) professores e professoras, a preocupação com a participação das crianças nos processos

escolares, como protagonistas, criativas, autoras sociais, portadoras de direitos e voz. A educação parece se construir *para* as crianças e não *com* elas. Ana chega a contar que aguardava os dias em que o estudante sob tutela pública faltava às aulas para, em sua ausência, conversar com a turma sobre meios de diminuir as dificuldades encontradas para uma convivência sadia entre ele e os(as) demais. Para Soares (2005, p. 16), seria fundamental

[...] recuperar um discurso revelador, não somente do risco, do paradigma da criança como vítima passiva, mas também de uma dimensão mais afirmativa, onde os direitos, quer de proteção, quer de participação se apresentam como um aspecto fulcral na promoção de novas formas de encarar as crianças, de desenvolver processos e projectos em colaboração com elas, de as reposicionar num espaço que sempre foi seu, mas que por variados motivos, tem permanecido oculto num discurso adulto pró-criança, mas indiscutivelmente marginalizador do paradigma das crianças como actores sociais e sujeitos de e com direitos.

A participação da criança é antípoda aos processos de subalternização que ameaçam seus corpos. Escutá-las, considerá-las é um ato político, amoroso, de crença no(a) outro(a), dialético, com vistas à construção coletiva da educação.

A criança é desconsiderada e silenciada por ser considerada um “vir a ser”, isto é, um ser em formação, dependente da figura adulta, incompetente, mera reprodutora. Uma escola verdadeiramente democrática preocupa-se em ultrapassar tais pensamentos retrógrados, reconhecendo as crianças, vitimizadas ou não pelas circunstâncias, não como objeto de controle, mas como portadoras de direitos, protagonistas nas decisões que envolvem suas vidas, “cidadãs a sua medida”, integrantes plenas da sociedade, salvaguardados seus direitos a provisão, proteção e participação (SARMENTO, 2013).

As crianças sob tutela pública não são vulneráveis, são vulnerabilizadas, não são violentas, reagem porque violentadas, não são silenciosas, são silenciadas. Têm o direito a dignidade, ao respeito, a ter suas vozes escutadas, a representação positiva de suas identidades, ao pertencimento nos currículos e rotinas. Segundo Soares (2005, p. 13), “[...] algumas investigações têm demonstrado que crianças vítimas de violência, poderão facilmente assumir o papel de vitimizadoras, alimentando assim ciclos geracionais de violência”. A escola tem o dever de romper com esses processos violentos e agir no sentido da emancipação dos sujeitos, do reconhecimento de suas condições de vida e da superação do fatalismo que, desde a tenra infância, nos é inculcado.

5.3 A interação com as crianças e os(as) adultos(as) da escola

A interação da criança com os demais sujeitos, sejam coetâneos ou não, é negociada, marcada por compartilhamento e caracterizada como criação de cultura, de modo que se constitui dialeticamente com os(as) outros(as). Segundo Leite e Silva (2012, p. 57), o corpo é educado “[...] nas diversas relações entre os sujeitos, no tempo-espço diário da vida e com as esferas macrossociais, constituindo-se no jogo de relações”.

Reconhecendo a complexidade que reveste a realidade da criança em situação de acolhimento institucional, compreender como professores e professoras vêm construindo o fazer pedagógico com esses(as) meninos e meninas no cotidiano da escola e como percebem quem são essas crianças perpassa o modo como relatam as relações interpessoais entre elas e os(as) demais atores e atrizes do universo escolar, bem como suas opiniões acerca da sensação de pertencimento que as acompanha ou não, nas vivências estudantis.

A priori, os(as) participantes descreveram sua a relação com o(a) estudante sob tutela do Estado, bem como do(a) estudante com as demais crianças e os(as) funcionários(as) da escola. Simone cita que a carência da criança acolhida de sua turma era nela depositada, e essa relação acabava por prejudicar a interação com os(as) demais estudantes, pois a estudante se tornava agressiva, em decorrência do ciúme que sentia. Já Ana relata outra experiência:

Com as crianças ela era agressiva, por conta do ciúmes que tinha comigo. Com adultos ela era muito próxima, principalmente comigo. Eu perguntei uma vez para a supervisora: ‘você acha legal que eu a visite no abrigo?’ Ela respondeu que não. Me disse para não ir porque são muitos vínculos, eles se apegam e depois a pessoa vai embora, disse que eu faria ela sofrer, igual as famílias de final de semana que pegam e depois vão parando de pegar. Ela disse que aos pouquinhos ela ia esquecer de mim e ela esqueceu. Uma vez eu passei na rua do abrigo e ela estava brincando lá na frente, chamei, dei ‘oi’ e ela me olhou com uma ‘cara assim’. E eu morta! Porque só tinham passado 2 aninhos e eu fiquei arrasada (risos) (Simone, 09/07/2021).

Tirando um que era mais rebelde, os outros queriam carinho e atenção. Se você dá isso, eles não te dão problema. Acho que, no geral, a carência era com adultos. Não sobra muito tempo para conversarmos na escola, mas eu não via preconceito, exclusão nesta escola. Em outras já vi, era um estigma que eram as crianças de abrigo e as mais terríveis da escola. Quando eu cheguei em uma escola já me falaram das crianças do abrigo, por exemplo. Depois pude constatar que não, que muitas crianças que não eram do abrigo eram muito piores do que as que eram (Ana, 12/07/2021).

A professora ressalta a rebeldia de um estudante e, ao afirmar que, recebendo carinho e atenção, as crianças acolhidas não causam problemas, pode sugerir a

preocupação demasiada da escola com o estigma do comportamento, em detrimento do cognitivo. Arroyo (2019a, p. 337) critica isso: “[...] os rótulos hoje frequentes são mais comportamentais do que cognitivos: alunos indisciplinados, desinteressados, violentos, insuportáveis [...] as crianças não aceitam ocupar seu lugar na engrenagem escolar”.

É certo que a prática pedagógica necessita de amorosidade, mas não em caráter de contenção, e sim como fundamento de uma educação libertadora. A cultura organizativa escolar concebida desde seu surgimento continua praticamente intacta, porém as culturas infantis não são as mesmas. A adaptação que a escola impõe aos(as) estudantes que atualmente nela adentram não é tarefa fácil. Isso porque ela tem um sistema de iteração de informações e de não produção de conhecimento, no qual, por meio de das práticas homogeneizadoras, busca-se a negação e ocultação das diferenças. Para Candau (2011, p. 241), as diferenças culturais se manifestam socialmente como luta contra as injustiças sociais e

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver.

Não é a primeira vez que os relatos docentes relacionam as crianças sob tutela pública a uma presença problemática, instituindo que elas podem ou não suscitar esse “incômodo”, como se as respostas de seus corpos às situações escolares fossem um desvio comportamental a ser contido de maneira irreflexiva, uma vez que a cultura pedagógica é marcada pela uniformização de estratégias e nivelação dos sujeitos. Ao contrário dessa visão, essas respostas deveriam ser encaradas como uma oportunidade de diálogo e construção coletiva com vistas a uma sociedade mais acolhedora e dialógica.

Valter comenta sobre uma criança que, tamanha a violência com que se relacionava, provocou medo e distanciamento, até mesmo em uma turma onde havia outros(as) estudantes em situação de institucionalização, que eram muito bem acolhidos(as):

A turma era pequena e eles se conheciam muito mais entre eles do que eu os conhecia. As crianças sabiam que eles eram acolhidos e eles já tinham uma relação que eu precisava respeitar. Não era uma relação de distanciamento, eles eram muito próximos até. Eu percebia, muitas vezes, que eles queriam que aqueles que aprontavam não fizessem aquilo, não por medo, mas porque existia uma amizade entre eles. Eles queriam fazer com

que estas crianças do abrigo estivessem próximas a eles e não distantes. Dentro da sala eles não tinham esse olhar de distanciamento, a não ser com aquele aluno que chegou, onde eles queriam se aproximar, mas a violência física e verbal dele não possibilitou isso. Neste caso eles realmente ficaram com medo. Os funcionários tinham uma boa relação com essas crianças. Não posso dizer das outras escolas, mas nessa escola acredito que sim, que se sentiam pertencentes ali. Posso dizer que talvez fosse ali um espaço no qual estavam longe de uma violência física, verbal. Estavam longe disso. Estavam em um local que acolhia, mas que se necessitasse, também pontuava o que não podia ser feito. A diretora também era muito bacana com eles, acolhia quando precisava, chamava atenção quando precisava (Valter, 30/06/2021).

Arroyo (2012, p. 23) adverte que não podemos ignorar que convivemos nas escolas com corpos de crianças “[...] condenadas precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia e pela pederastia, pela dor e pelo sofrimento, pela fome e pela desproteção”. Ademais, “[...] as presenças visíveis e incômodas de seu viver trazem novas questões para os(as) docentes-educadores(as). Que significados damos às suas vivências? Que leitura fazemos de suas manifestações corpóreas tão explosivas?”.

A reflexão e a ação pedagógica são constantemente desafiadas pela convivência com vidas vulnerabilizadas. As violências sociais chegam às escolas, às vezes, por meio das crianças, pelo fato de já terem transpassado seus corpos infantis brutalmente. Os sujeitos violentados pela negligência e injustiça coletiva merecem ser reconhecidos como humanos, sujeitos de direitos. Nesse sentido, superar visões excludentes e inferiorizantes, avançando para compreensões mais emancipadoras e positivas, tem se constituído uma valiosa contribuição dos(as) estudiosos(as) da infância e daqueles(as) que dela se aproximam.

Valter também relata uma experiência positiva na escola em que atuava, assim como Ana. Ambos informam não ter convivido com situações de preconceito e discriminação relacionadas às crianças em situação de institucionalização. Entretanto, sabiam que se tratava de vivências isoladas. Ana conta que, já em outra escola, não teve a mesma experiência e vivenciou episódios de exposição e estigmatização das crianças acolhidas. Valter, por sua vez, reconhece que a unidade em que trabalhava propiciava a manutenção de vínculos mais saudáveis. Em virtude do tamanho reduzido da instituição, era possível desenvolver uma postura diretiva acolhedora, participativa. Além disso, havia a permanência de funcionários(as) por longos períodos, que inclusive conheciam as crianças mais proximamente.

As entrevistadas Carolina e Léa relatam experiências contrárias sobre a relação das crianças acolhidas e os demais sujeitos escolares:

Em sala de aula em relação às crianças, tinham aquelas crianças que tinham medo dele, mas assim, eu tentei, fiz com que criassem vínculos trabalhando em dupla na sala de aula, trabalhando em grupo e normalmente eu sempre não deixava que eles escolhessem os grupos. Por quê? Porque ele sempre ia estar excluído. Então normalmente eu formava um grupo centralizando nele: 'olha vem sentar aqui com Paulo, fulano é do grupo do Paulo', dando sempre valor para ele e ele se sentia valorizado. Então, isso foi importante para ele. Tinha crianças que tinham medo dele, que não queriam nem ficar perto, mas tinham as que acolhiam ele e que muitas vezes falavam assim: 'prô deixa que eu ajudo o Paulo, deixa que eu vou sentar com o Paulo'. Então não foi homogêneo, mas ele teve respeito (Carolina, 15/07/2021).

E com os demais funcionários? (Pesquisadora, 15/07/2021).

Existia uma impaciência de alguns funcionários em relação ao comportamento dele, não entendiam e por não entender, ele foi taxado como indisciplinado, mal-educado, malcriado, então, falavam assim: 'é aquele Paulo terrível que é do abrigo'. Ele foi taxado. Então, normalmente eu tentava tirar isso. Todo o problema que tinha em relação a ele, por exemplo, ele pegava o lanche das crianças porque não levava. Aí eu levava lanche para ele separado e falava: 'ó Paulo, esse é o seu lanchinho, vai lá comer. Aí achavam que ele estava pegando lanche das crianças e vinham falar para mim assim: 'o Paulo está com lanche. Você viu se ele pegou de alguma criança?' Eu respondia: 'não, eu que trouxe o lanche dele'. Porque assim, a escola tem cantina, tem merenda, porém as crianças vão na cantina, mas a gente sabe que esses meninos não têm dinheiro para levar a escola. Tiveram crianças que levaram lanche e dividiram com ele também, muitas vezes. Então assim, existia um olhar discriminatório, a palavra é essa (Carolina, 15/07/2021).

Eu acho que algo que está faltando muito na educação, talvez em toda a sociedade, é a ética. Acho que nós temos que trabalhar a ética com as crianças desde a educação infantil. Os adultos muitas vezes não sabem o que é ética. Na minha experiência, acho que falta ética, muitas vezes eu ouvia: 'é aquela do abrigo, aquela criança abrigada'. Não falavam nem o nome, a criança perdia a identidade e virava só um ser que foi separado da família e por algum motivo, que nós não sabíamos, estava em situação de abrigo. Penso que a relação entre o professor, a criança, toda equipe escolar e a comunidade escolar deveria ser uma relação mais ética. Agora da criança com os demais colegas, as crianças são incríveis, não é? Então assim, essa criança no começo do ano era uma, no meio do ano já tinha progredido e no final do ano já era totalmente diferente. Se ela brincava com duas crianças, no meio ela passou brincar com 5 e no final do ano ela estava brincando com praticamente todas elas. Acho que as crianças são mais livres, os preconceitos dos adultos muitas vezes passam para elas, mas nessa faixa etária eu acho que a criança não pega ainda esses preconceitos, ela aceita mais, ela recebe mais e entende o mundo de outra forma. A criança nessa faixa etária não vê cor, ela não vê gênero, não liga se o menino está brincando de boneca, assim como o menino não liga se a menina está brincando de carrinho. Até porque na minha turma isso é bem resolvido. Todas as crianças brincam com todos os brinquedos. As crianças não têm esses preconceitos (Léa, 04/07/2021).

Carolina inicialmente concorda com Simone e Valter sobre o medo das(os) estudantes diante da agressividade apresentada por algumas crianças abrigadas e comenta que utilizava a estratégia do trabalho em grupo, colaborativo, na tentativa de

diminuir as distâncias entre os(as) estudantes. Todavia, afirma que ela mesma escolhia as duplas ou grupos, não permitindo que essa organização partisse das crianças, por saber que o estudante seria sempre excluído. Essa é uma possível visão reducionista, na qual o pré-julgamento adulto interfere nas relações infantis, impossibilitando que os(as) meninos e meninas produzam suas culturas e interações, sem ser mediados ou controlados. Há inclusive uma incoerência, pois a professora, ao relatar o medo de algumas crianças da sala, dada a agressividade do estudante sob tutela do Estado, valoriza a posição de diversas crianças que, ainda assim, mantinham uma postura acolhedora, solícita e colaborativa com ele.

Léa salienta positivamente as relações entre crianças, afirmando que elas não têm preconceitos e convivem, na Educação Infantil, de maneira harmoniosa com as diferenças. Em contrapartida, faz uma denúncia quanto aos episódios em que os(as) adultos(as) que integram a instituição escolar rotulam a criança sob tutela pública, de modo reducionista, como se as fizessem perder suas identidades. A docente atribui tais comportamentos à falta de ética que, segundo ela, acomete a sociedade como um todo, inclusive a escola, devendo ser esse um assunto tratado desde a tenra idade e em todas as esferas sociais. Em “Pedagogia da autonomia”, Freire elege a ética como um dos principais saberes docentes e, já em suas primeiras palavras, sintetiza a eticidade que marca notadamente a tarefa educativa, em seu caráter formador:

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano [...] A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 2019c, p. 18).

Nessa perspectiva freiriana, questionamos o relato de Hugo sobre as formas como orientou a turma a isolar o estudante sob tutela do Estado, na busca por sua integração. O modo como agiu o docente foi contraditório, uma vez que suas falas são marcadas por preocupação com o bem-estar da criança acolhida, demonstrando, inclusive, carinho e afetividade. O professor relata o episódio como algo positivo e, inclusive, acredita ter sido esse um caminho efetivo para a melhoria do comportamento da criança, o que sugere uma atitude equivocada, porém uma tentativa, provavelmente decorrente de desconhecimento e irreflexão:

*Eu comecei a falar para a turma: 'sobre o Roberto, a gente vai trabalhar com ele de duas maneiras: quando ele for brincar com vocês, respeitar vocês, vocês brincam com ele; quando o Roberto quiser xingar vocês, bater em vocês, aí vocês não brincam com ele'. Isso que as crianças começaram a fazer fez ele se sentir isolado. Um dia ele veio chorando e falou: 'poxa professor, ninguém quer brincar comigo, o que eu faço?'. Eu falei para ele falar para os amigos que queria brincar com eles. Ele queria que eu falasse com a sala, mas eu falei: 'não! Você tem que falar pra eles que você mudou e quer brincar com eles'. Nisso, ele chegou chorando e falou para sala que queria ser amigo deles de novo, pediu desculpas e naquele momento ele começou a mudar. Nossa visão na escola e a minha também, enquanto professor, é que ele tem que se sentir o mais acolhido possível dentro da escola. O melhor jeito de fazer isso é fazendo com que ele seja igual a todos. Ele não tem um diferencial a mais ou a menos, ele é igual a todo mundo, tem uniforme, tem os mesmos direitos, tem os mesmos deveres e isso faz com que ele se sinta no grupo. Ele não tem a questão de pensar que é diferente. Não! É igualzinho, tudo a mesma coisa (Hugo, 01/07/2021).
Em relação às demais crianças você comentou que eles na verdade acabam nem mesmo sabendo, é isso? (Pesquisadora, 01/07/2021).
Isso. Eles tratam super bem. O que vejo é que se seguíssemos o exemplo das crianças, estaríamos em outro mundo (Hugo, 01/07/2021).*

Assim como Léa, Carolina e Valter, o docente observa uma boa relação entre as crianças acolhidas ou não, mas apresenta uma estratégia pedagógica questionável sobre a forma como organizou, junto à turma, um meio de separar o estudante acolhido, forçando-o a desculpar-se e melhorar o comportamento junto aos(as) colegas. Os corpos violentados e agredidos levados as escolas são, por vezes e novamente, atacados e inferiorizados, intencionalmente ou não. Para Arroyo (2012, p. 35),

Na medida em que os outros se fazem presentes, afirmativos contestam essas epistemologias e essa moral e ao exigir seu reconhecimento do serem sujeitos concretos, corpóreos, materializados estão a oferecer uma base para construir uma epistemologia e uma ética dos corpos sensível às emoções, aos gestos e às linguagens corporais, ao cuidado mais sensível aos direitos dos Outros concretos inferiorizados. De maneira particular as infâncias invisibilizadas. A construção de identidades sexuais, de gênero, de orientação sexual, raciais e étnicas se torna uma questão de direito. Pública. Ética.

Pensando nos direitos que envolvem a criança em situação de institucionalização e na ética dos corpos proposta pelo autor, na perspectiva de uma identidade materializada, foi perguntado aos(às) docentes, após refletir sobre as diferentes relações escolares desses(as) meninos e meninas, se acreditam ou não que essas crianças se sintam pertencidas ao ambiente escolar:

Depende da escola. Em uma que trabalhei era uma coisa meio esquisita, é triste, mas eles eram tratados com diferença. Agora, já na outra que te contei, tínhamos várias crianças que eram do abrigo e muitas vezes nem sabíamos. Não tinha essa diferença de tratamento, eu percebia que na escola eles eram alunos como quaisquer outros. A situação familiar deles é diferente, mas ali eles são tratados igualmente, com a mesma qualidade, o olhar para eles é o mesmo olhar que para qualquer outro (Ana, 12/07/2021).

A gente não pode generalizar, mas assim, o pertencimento eu acho que depende muito do acolhimento, depende do que acontece com a criança e assim tinham dias que eram os piores dias dele, já chegava irritado na escola nervoso e aí ele odiava. Só que tinham dias que ele não queria nem ir embora, dias que amava a escola. Também tem a necessidade que ele tinha de sempre segurar na mão. Ele tinha essa necessidade o tempo inteiro. Na minha mão sempre (Carolina, 15/07/2021).

Eu acho que eles se sentem bem pertencidos ao ambiente mesmo, principalmente quando eles têm o uniforme que é exatamente o mesmo para todo mundo, quando vão comer e é a mesma comida para todo mundo, quando vão fazer uma leitura e eles têm o mesmo direito de pegar o livro que todo mundo (Hugo, 01/07/2021).

Mesmo uma criança que não é situação de abrigo muitas vezes se sente excluída, certo? Como uma criança homossexual, que a gente percebe desde cedo, ela se sente excluída porque às vezes os professores fazem, as vezes não, fazem diferença mesmo. Crianças negras se sentem excluídas porque fazem diferença sim. Crianças pobres são excluídas. E essas também são. São as chamadas minorias que não são minorias. São excluídas sim, infelizmente (Léa, 04/07/2021).

Eu pelo menos total, não é? Eu dava até mais atenção porque a gente fica morrendo de dó. A gente se envolve na história, mas não sei se todas as professoras, porque conheço professoras A e professoras Z (Simone, 09/07/2021).

Dentro dessa turma em que eu estava, acredito que sim. Preciso relatar que era uma escola pequena. Por ser pequena, por ter funcionários que já estavam há muito tempo lá, esses funcionários tinham uma relação com esses alunos e eu percebia isso. Quando conversavam com eles, chamavam atenção, você já percebia que não era uma coisa distanciada. Acho que é muito mais a relação dentro da sala de aula que pode nortear isso ou não. Como eu disse inicialmente, nós não somos preparados para pensar em estratégias sobre comportamento, a gente não sabe lidar se não for de uma forma autoritária porque é dessa forma que aprendemos (Valter, 30/06/2021).

Somente dois participantes conseguiram responder à pergunta afirmativa e negativamente. Hugo acredita que as crianças se sintam muito pertencidas ao ambiente escolar, dadas as uniformizações, uma vez que utilizam as mesmas vestimentas, comem as mesmas comidas e têm acesso aos mesmos instrumentos. Na fala do docente, aparece constantemente a defesa em uniformizar as vivências infantis como meio de efetivação de uma prática inclusiva, como se negasse as diferenças, embasado em uma falsa ideia homogeneizadora de que são todos iguais, e as singularidades dessas crianças e suas histórias de vida não interferem no modo como experenciam as rotinas escolares.

Léa, por sua vez, julga que as crianças sob tutela pública não se sentem pertencidas ao ambiente escolar. Ademais, aponta as exclusões que essas crianças, tal como diversas outras, vivenciam na escola, destacando as negras, pobres e institucionalizadas como mais segregadas, maiorias minorizadas. Após esse relato, a

professora foi questionada se acredita que as crianças reconheçam essas exclusões e afirmou:

Com certeza, a gente vê principalmente na questão da indisciplina. Uma criança dá vários sinais para a gente de que alguma coisa não está bem e um deles é chamar atenção pela indisciplina. No caso dessa criança não, ela era muito pequena e talvez tenha recebido mais afeto justamente por ser considerada ainda bebê, apesar de ter 4 anos, porque muitos adultos ainda tratam crianças dessa idade como bebês. Uma criança maior com certeza capta muito essas diferenças e isso interfere em todo o processo educacional. Uma criança que não é feliz, uma criança que não se alimenta bem, uma criança que não é saudável, não é uma criança que vai aprender como as outras (Léa, 04/07/2021).

A fala da participante indica uma certa generalização, ao acreditar que as crianças sob tutela pública, mesmo quando acolhidas em serviço institucional, não são felizes e veem-se negligenciadas, o que pode interferir em seu processo de aprendizagem. A docente destaca o fato de que, na faixa etária em que atuou com a menina acolhida – Educação Infantil, não foram perceptíveis sinais, dado o grande afeto dispensado em decorrência de sua posição social de “bebês”. No entanto, alega que as crianças maiores indicam o seu reconhecimento das exclusões vivenciadas por meio da indisciplina.

Em uma sociedade violenta, indisciplinada – não no sentido positivo da transgressão, da resistência contra os processos de subalternização, mas no que tange à corrupção, intolerância, às barbáries que assolam nossas vivências, algumas, inclusive, mais que outras –, precisamos refletir sobre o desencontro entre educação, nos moldes de libertação, e disciplina, segundo a visão classista. A escola sempre esteve a serviço da contenção dos corpos, no seu formato fabril, em que acabam os(as) adultos(as) por não saber como lidar com a inquietação infantil. A escola, quando é um lugar que trata integralmente seus educandos e educandas com dignidade e respeito, preocupa-se em propiciar um ambiente em que sejam possíveis aprendizagens a toda a pluralidade de sujeitos que a adentram, conhecendo-os, aproximando-se de todo(a) aquele(a) que dela faz parte e reconhecendo seus contornos como parte da construção das aprendizagens em si. Nesse sentido, Freire (2019c, p. 86) pondera:

Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina. Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade.

O autor não nega a necessidade de disciplina nas vivências escolares, mas preocupa-se, sobretudo, com a linha tênue que separa autoridade e autoritarismo, liberdade e licenciosidade. Autoridade e liberdade estão intrinsecamente ligadas à prática educativa que não apenas permite a curiosidade, mas também medeia as interações em seu entorno, reconhecendo que, por vezes, as indisciplinas são vozes que devem ser escutadas. Nas palavras do educador,

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele (FREIRE, 2019c, p. 82).

Em “Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire critica a ausência de disciplina no Brasil e, inclusive, atribui-lhe a culpa pela negação da liberdade, pelos desastres ecológicos, pelas inúmeras mortes impunes do país, incentivando que a luta por democracia e justiça social esteja ancorada na criação de uma disciplina popular no âmbito das políticas e da sociedade. Para tal, a liberdade é afirmada, à medida que é negada, uma vez que “[...] só há disciplina [...] no movimento contraditório entre a coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se” (FREIRE, 2020a, p. 172).

As opiniões dos(as) demais entrevistados(as) diferem da afirmação de Hugo e da negação de Léa. De acordo com suas experiências, eles responderam que, no momento em que atuaram com as crianças em situação de institucionalização, acreditavam que elas se sentissem pertencidas. Todavia, reconhecem que essa sensação de pertencimento depende de diversos fatores. Valter, inclusive, pondera que as estratégias sobre as questões comportamentais não são parte dos saberes docentes, pois os(as) professores(as) só sabem lidar com essas questões de maneira autoritária, tal como aprenderam.

Ana comenta que, em uma das escolas em que trabalhou, as crianças acolhidas eram tratadas tristemente com diferença; já na outra escola, não havia nenhuma diferença de tratamento. Nesse momento, a fala da docente fica marcada pela ideia de que a uniformização, bem como o desconhecimento da situação institucional da criança acolhida são sinônimos de igualdade e pertencimento. Isso sugere uma incoerência da professora, uma vez que ela própria aponta, em outro momento, como desafio pedagógico e falha terrível da unidade escolar, o fato de não ficar ciente da institucionalização de um estudante.

Carolina, assim como Valter e Simone, acredita que a sensação de pertencimento da criança vai depender do(a) docente que com ela atua, de suas mediações, do acolhimento e da relação dentro da sala de aula. Simone confessa que dava mais atenção à criança acolhida por sentir “dó” da menina, e isso sugere que as percepções sobre as crianças em situação de institucionalização são ancoradas no imaginário social de crianças infelizes, negligenciadas e vulneráveis.

Mais uma vez, nos relatos docentes, revela-se a postura adultocêntrica em que a educação se vê gestada. Há uma ausência de diálogo e escuta das vozes das crianças, que não podem ser protagonistas no trabalho pedagógico que *para* elas, e não *com* elas, é construído. Esse silenciamento da infância não caminha ao encontro de uma escola em moldes amorosos, democráticos, emancipadores e equitativos.

5.4 Relação entre a escola e o serviço de acolhimento

A comunicação entre o serviço de acolhimento e a escola teve destaque nas falas docentes. Ela foi inclusive apontada como dificuldade, em alguns aspectos, e como possibilidade, em outros, na vida escolar da criança sob tutela do Estado. Como indica o próprio ECA, em seu capítulo II: “o acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (BRASIL, 1990). Na prática, porém, o lapso temporal entre o abrigamento e a reintegração em ambiente familiar não é necessariamente curto, e o Estado é personificado em serviço de acolhimento para o trato junto a professores(as) no lugar da família propriamente dita, no caso da criança acolhida. Nesse sentido, reconhecida a importância da parceria entre escola e responsáveis, as(os) docentes opinaram sobre como entendem que deva ser a comunicação entre as instituições:

É uma questão de acolher mesmo. Se você for criando barreiras, a tendência é afastar. Não podemos ser permissivos, mas é uma situação específica, justificável em relação aos atrasos (na entrada e saída das crianças institucionalizadas). Por que não entender? Não ter essa abertura? (Ana, 12/07/2021).

Eu acho que tem que ser constante. Qualquer mudança de comportamento no abrigo tem que ser comunicado à escola e a escola também tem que estar o tempo todo em contato com abrigo (Carolina, 15/07/2021).

Eu acho que eles tinham que ter alguém voltado para essa parte educacional, responsável mesmo. Das assistentes sociais, uma que fosse preocupada

com a questão das aprendizagens deles porque não tem essa pessoa (Hugo, 01/07/2021).

Eu acho que a pessoa responsável pelo abrigo, antes mesmo de começar a aula, tem que vir e contar tudo para a gente, dizer: 'olha, esta criança está com a gente há tantos anos, era agredida, não era agredida, sofreu isso, aquilo' porque aí a gente consegue fazer melhor, sabe? Eu acho que caso de abrigo tem que marcar uma reunião com a professora sim, para contar tudo para a gente saber como lidar (Simone, 09/07/2021).

Acredito que tenha que ser feito da melhor forma possível porque dependendo das histórias a própria casa pode não poder falar sobre, por uma questão de segredo de justiça ou algo assim. É preciso que a gente saiba do mínimo, se for o caso em relação àquela criança ou o máximo, dependendo da história. Quando você se aproxima da história deles você percebe o motivo que os impedia de estarem conectado à aprendizagem. Talvez a questão mais pertinente é pensarmos: como essa instituição poderia nos ajudar na aprendizagem dos alunos? Isso é muito necessário. A comunicação sobre e para isso não era existente (Valter, 30/06/2021).

No ideário pensado pelos(as) docentes, a comunicação entre escola e serviço de acolhimento seria constante, com vistas a acolher, e não afastar. Dentro da instituição, deveria haver alguém voltado para a questão educacional da criança. Ademais, seria estabelecida uma comunicação mais transparente, por meio da qual os(as) educadores(as) teriam acesso ao mínimo de informações necessárias para efetivar uma prática pedagógica humanizada, respeitadas as questões legais implicadas em cada caso. Nas entrevistas realizadas por Pinto (2016, p. 95), as participantes também “[...] refletem sobre a falta que faz [...] para a formação dessas crianças, um responsável que contribua com a escola demonstrando para a criança a importância do estudo, facilitando o seu processo de aprendizagem”.

A preocupação do professor Valter em aproximar-se da realidade e dos entornos de seus(as) educandos(as) fica aparente ao citar que: “quando você se aproxima da história deles, você percebe o motivo que os impedia de estarem conectado à aprendizagem”. Essa questão de distanciamento entre docentes e a realidade dos(as) estudantes foi também anunciada por Freire (2020a, p. 32):

Mas, se nem sempre as sombras ideológicas são deliberadamente forjadas, programadas pelo poder de classe, a sua força opacizante da realidade serve indiscutivelmente aos interesses dominantes. A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos.

O educador dialoga sobre o processo político de ocultação dos corpos e neutralização das opressões e marginalizações. Somos domesticados(as), na medida em que naturalizamos os pensamentos abissais que legitimam as desigualdades. Ao nos aproximarmos da realidade de nossas crianças e compreendermos a forma como

estão sendo constituídas, de tal forma que nos envolvamos na luta pelos direitos desses(as) meninos e meninas, assumimos a função de professores(as), e não de meros ensinantes. Sobre essa observação atenta da realidade, Valter questiona como a instituição de acolhimento poderia nos ajudar na aprendizagem das crianças e traz, ainda em seu relato, a questão da violência imposta a um menino do qual foi professor:

Sobre um aluno meu, uma das pessoas da escola viu que em uma das vezes que vieram buscar ele na escola antes da saída, por ele estar totalmente transtornado dentro da sala, arrastaram ele pelo corredor. Isso é uma violência. Essa professora ficou chocada. Por mais que aquele aluno aprontasse, vamos dizer assim, por mais que tivesse essa vertente da violência verbal e física, o tratamento não seria aquele. Se ele sofreu aquela violência dentro da escola pelo cuidador dele, o que ele não sofreu dentro da casa? O que ele não sofreu antes?

Aí sim, sobre esse aluno, nós tivemos uma reunião com quem coordenava a instituição, mas uma reunião que não nos deu clareza do histórico desse aluno. Era uma reunião impositiva, dizendo que ele precisava ficar na escola para aprender. No entanto, ele não estava ligado a isso e a gente não sabia os motivos disso. É direito dele estar na escola, não podemos negar isso, mas precisamos de apoio para que ele esteja, precisamos de estratégias para que ele esteja bem. Conseguimos saber que ele tinha alguns problemas e que precisava tomar remédios. Ficou acordado que ele ficaria afastado alguns dias para tomar a medicação, acertar a medicação e depois voltaria para a escola, em horário reduzido, até ter uma relação melhor com a turma dele e a própria escola. Estávamos já nos aproximando do recesso, então as estratégias pensadas foram para depois do recesso. A gente estava se preparando para o retorno, pensando em como acolher, que atividades proporcionar, mas ele foi simplesmente tirado da classe e mandado para outra escola. Nem chegou a retornar (Valter, 30/06/2021).

Quando o entrevistado fala sobre a violência imposta ao aluno pelo serviço de acolhimento e as tentativas frustradas nas buscas por parcerias, fica evidente a imagem quebrada entre ambas as instituições. Assim como ele, todos(as) os(as) participantes avaliam que a comunicação entre escola e serviço de acolhimento não ocorre de maneira satisfatória, exceto Ana, que vivia uma experiência positiva neste aspecto. Contudo, ela tem ciência de que isso representa uma exceção nas realidades escolares, inclusive outras que ela mesma já vivenciou. Diante do questionamento sobre a eficácia da comunicação entre serviço de acolhimento e escola, bem como acerca dos aspectos que poderiam ser melhorados, os entrevistados pontuaram:

A moça que te falei foi um caso que ia sempre lá conversar, diferente dos outros que tive. Acredito que a Gestão também era mais acolhedora, sabe? Na escola em que eu estava o diretor era uma pessoa muito humana. Apesar da informação não ter chegado para mim, a gente via que ele tinha um olhar. Por exemplo, estas crianças por via de regra chegavam sempre atrasadas porque tinham crianças do abrigo que estudavam em outras escolas, então o tio que levava ia fazendo o caminho e levando as crianças nas escolas. O diretor não criava caso, não fazia questão, ele compreendia isso (Ana, 12/07/2021).

Não (Carolina, 15/07/2021).

A comunicação é difícil? (Pesquisadora, 15/07/2021).

Sim, muito difícil. Eu não sei. Por exemplo, eu enquanto professora tenho 30 alunos na sala e um do abrigo, então consigo entrar em contato e passar pra eles o que está acontecendo. Agora, quantas crianças têm no abrigo? Eu não culpo, mas também acho que precisa dessa atenção sim (Carolina, 15/07/2021).

Eu percebo que a quantidade de crianças que eles têm lá faz eles perderem a questão do acolhimento em si, é como se as crianças fossem produtos. Como cada semana era uma pessoa diferente com eles, não se criava um vínculo. Eles trocam muito as pessoas (Hugo, 01/07/2021).

Penso que poderia ser melhor. Como eu disse, precisaríamos saber mais informações. Elas participam na escola, mas teve um momento importante que aconteceu lá na escola e que não me esqueço. As escolas da cidade ainda têm a cultura da festa para arrecadação de dinheiro. Nestas festas vendem-se coisas e vão as famílias. No caso da criança do abrigo foi o representante do abrigo, mas não é a mesma coisa. Ele não tira aquelas fotos emocionadas dela, não se emociona ao ver ela dançar, participar e essa criança capta de alguma forma. Ela sente a diferença por menor que ela seja (Léa, 04/07/2021).

A comunicação era zero. Só nos comunicamos em momentos bem complicados, por exemplo, quando percebemos que ela estava sendo dopada, mas ter uma conversa, marcar uma reunião, nada disso aconteceu. As poucas falas aconteciam na porta da sala e assim, rapidinho na hora de entregar. Nada formal (Simone, 09/07/2021).

Acredito que uma dinâmica própria dessas instituições é que muitas vezes não são as mesmas pessoas que buscam as crianças, são pessoas diferentes e sendo pessoas diferentes, muitas vezes não eram pessoas que cuidavam diretamente dele. Ele tinha outros responsáveis e chegar nisso era algo muito mais complicado, não era sempre que tínhamos acesso. A gente buscava resolver com eles mesmos, na tentativa do diálogo, de muitas vezes tirar da sala de aula, não no sentido de colocar para fora, mas no sentido de levá-lo para outro lugar e conversar porque precisava naquele momento. Era preciso ter uma outra relação com ele, uma relação que diferenciasse das outras que ele teve, que acolhesse no sentido de compreender quem ele é, mas que também desse a ele os limites necessários em sala de aula (Valter, 30/06/2021).

Você acredita que essa distância entre o serviço de acolhimento e a escola seja um problema? (Pesquisadora, 30/06/2021).

Talvez haja um grande problema aí porque a comunicação entre professor e família é primordial para que se possa ter também uma relação com os alunos. Muitas vezes, talvez até por questões legais, em que preciso me aprofundar mais, a gente não tenha um acesso maior com essas instituições ou um conhecimento sobre o que acontece dentro dos abrigos. Eu nunca tive. A gente ouvia história de muitas vezes eles serem espancados, trancados dentro de uma sala. A gente ouve histórias, mas não pode provar que estava ocorrendo. A instituição acaba muitas vezes sendo distante da escola e ter contato com os responsáveis dela, para poder ter um pensamento sobre o próprio aluno, sobre a aprendizagem dele, é difícil. A comunicação é falha neste sentido. Mesmo que o professor queira fazer isso, a comunicação é falha. A gente tem talvez possibilidades, mas acho que falta uma questão das instituições que cuidam dessas crianças poderem oferecer tratamentos, acolhimentos, comunicação com a escola, o SUS. A saúde precisa também acompanhar estas crianças, para que seja uma coisa muito ampla (Valter, 30/06/2021).

Para Carolina e Hugo, o distanciamento entre escola e serviço de acolhimento se dá pelo alto número de crianças acolhidas em cada instituição. Hugo e Valter pontuam a troca constante dos(as) funcionários(as) dos serviços como um dificultador no processo comunicativo. Já Simone classifica a comunicação como inexistente e aponta a informalidade nos poucos momentos de trocas com os(as) profissionais do serviço. Para Léa, assim como para Valter, deveria haver melhoras, amparando-se na ideia de que a parceria entre família e escola é um dos pilares da educação. A professora, inclusive, relata a diferença entre a presença familiar e de um(a) representante do acolhimento nas festas promovidas pela escola, salientando que as crianças percebem a diferença de tratamento, mesmo que ainda muito pequenas.

Nas entrevistas realizadas por Pinto (2016, p. 106), as educadoras “[...] unanimemente relatam a ausência da família como principal fator do ‘fracasso escolar’, além da condição de acolhimento não garantir direitos relacionados à afetividade que permita favorecer um desenvolvimento de autoestima mais efetivo” das crianças acolhidas. Isso mostra, tal como no relato de nossos(as) participantes, a enorme distância entre a escola e o serviço de acolhimento, e até mesmo a fragilidade da relação escola/família, com o reverberar das falas que, entre ambas as instituições, marcam as trocas de acusações e a transferência de responsabilidades não compartilhadas.

Acerca dos assuntos que envolvem a comunicação com o serviço de acolhimento, assim como o olhar docente sobre quem são as crianças em situação de institucionalização e os desafios na prática pedagógica desses(as) meninos(as), foram temas recorrentes a ausência de informações sobre as crianças acolhidas e os desdobramentos práticos desse sigilo. Três dos(as) entrevistados(as) reiteraram a necessidade de acesso ao histórico dessas crianças, ao comentar as falhas comunicativas entre as instituições:

Os responsáveis pela casa não querem contar estas coisas para o professor. Preferem não falar. Eles acham que estão expondo a criança, só que como que a gente pensa o trabalho pedagógico com uma criança, sem saber quem ela é? É muito difícil! E assim, tem o pedagógico lógico, a escola está lá para isso, mas tem também o socioafetivo que precisamos trabalhar. É nosso dever também. Esse socioafetivo fica falho a partir do momento que você não sabe a história daquela criança. Aí que se cometem os erros, as falhas com essas crianças. Acho que é necessária uma anamnese, saber o que aconteceu com estas crianças, porque têm histórias que, às vezes o que você vai trabalhar em sala de aula vai afetar aquela criança diretamente, por exemplo a questão familiar que aparece até nos livros didáticos. A gente sabe, por exemplo, que têm crianças que não têm pai, a gente nem trabalha mais hoje em dia, mas como você vai trabalhar o Dia dos Pais? Existem outras formas de trabalhar, então é necessário saber (Carolina, 15/07/2021).

É muito importante saber porque também vai ter momentos em que ele não está bem. Te falo isso porque tive um aluno que era muito difícil e sabendo que ele era do abrigo minha visão era diferente. Ele era o aluno mais complicado que tinha da escola. Foi adotado e devolvido três vezes e ele não ficava em sala de aula, ia para a informática ficar jogando, pra biblioteca ficar vendo gibi e as professoras tinham medo dele. Eu entrei na escola, a diretora me chamou e disse que sabia que eu estava começando a dar aula naquele momento, mas que como eu era o único homem da escola, ela ia deixar ele na minha sala. Pra mim não tinha problema nenhum. Ela perguntou se eu não queria saber da vida dele, dos problemas dele e eu respondi que queria saber aquilo que mexia com a minha aula, mas o comportamento dele em si não queria saber para não ter uma visão já diferente (Hugo, 01/07/2021).

Carolina salienta o compromisso escolar não somente com as aprendizagens, mas também com as questões socioemocionais dos(as) meninos(as) e propõe a realização de uma anamnese que possa nortear o trabalho pedagógico. Assim como Hugo, ela exprime desconforto com as datas comemorativas que são, desde sempre, festejadas nas escolas e que podem atuar como mantenedoras das situações de opressão e exclusão. Ela cita o “Dia dos Pais” como exemplo de situação constrangedora para as crianças acolhidas e também para as inúmeras outras que não convivem com a figura paterna.

A professora também acredita que os(as) responsáveis do serviço de acolhimento não querem participá-la dos assuntos que envolvem as vivências desses(as) estudantes, temendo que sejam expostos(as) em alguma medida. Nessa fala da entrevistada, revela-se o desconhecimento que os profissionais escolares têm acerca das questões legais que envolvem a criança sob tutela do Estado, incluindo o sigilo legítimo de parte de suas histórias. Isso comprova as distâncias já impostas entre as instituições, pois, do desconhecimento, nascem, por vezes, o medo e as representações falhas.

No relato do professor Hugo, além da defesa de uma comunicação mais transparente entre escola e de um acolhimento com vistas a uma prática pedagógica melhor pensada e efetivada, uma questão salta aos olhos, quando o participante relembra que, ao adentrar a escola em que leciona, no seu primeiro ano na profissão, recebeu da diretora a informação de que o estudante considerado o mais complicado da escola estaria em sua turma, por ser ele o único professor homem da unidade. Ele não demonstrou desconforto em sua fala; pelo contrário, mostrou-se familiarizado com a atitude da gestora. Todavia, questionamos: qual seria a motivação encoberta nessa escolha?

No imaginário patriarcal, o homem tem mais força que a mulher, mais poder de fala, de ordem. Em contrapartida, na concepção adultrocêntrica e na visão conservadora educacional, o(a) adulto(a) precisaria de força na convivência com as crianças tidas como “difíceis”, na crença de que, somente por meio da imposição e do autoritarismo, é possível o alcance da docilidade, complacência e subserviência esperadas para essa faixa etária. Parece ser esse mais uma armadilha do sistema, impregnado de preconceitos inferiorizantes e dominantes sobre o que se espera socialmente da instituição escolar, e por conseguinte, dos(as) professores(as).

No que tange à reivindicação de acesso ao histórico das crianças sob tutela pública como estratégica pedagógica positiva, ao contar da vez em que recebeu importantes informações sobre uma criança sob tutela pública, Valter, provocado pela pesquisadora, afirma:

Você acredita que ter recebido as informações sobre as crianças não te levou a um olhar de preconceito e sim de compreensão? (Pesquisadora, 30/06/2021).

Sim, me fez conseguir saber quem ele era, quem ele representava, o que ele queria, de que forma estava preparado para aprendizagem. Se a gente não sabe de que forma estas histórias afetam as crianças e como elas estão ligadas a isso, não tem como tentar desligá-las um pouco disso para trazer para a aprendizagem, ficaremos sempre no reducionismo do comportamento. Aproximar-me deste aluno foi talvez o que eu mais desejei fazer no início (Valter, 30/06/2021).

O docente alerta do perigo atrelado à desinformação, uma vez que, não tendo o(a) educador(a) clareza quanto a quem são os(as) estudantes, suas representações e seus desejos, pode-se reduzir a criança a questões de cunho comportamental, de maneira negativa. Nesse sentido, Pinto (2016, p. 87) informa que, na fala de suas entrevistadas, existe algo que “[...] estigmatiza a criança acolhida e refere-se aos ‘eu acho’. As entrevistadas em suas falas ‘acham’ sobre a realidade da criança acolhida e principalmente sobre seus comportamentos e atitudes”. Nossos(as) participantes também revelam os seus “achismos”, declarando a ausência de informações e, portanto, seus desconhecimentos. Apontam que a troca de informações entre a escola e os serviços de acolhimento seja repensada. Considerada a legitimidade do sigilo, até mesmo por questões judiciais, o que parece angustiar os(as) professores(as) é a ausência de uma delimitação do que podem ou não saber, de uma real transparência nessa relação, inclusive sobre o que deve ou não a escola ter acesso, uma construção coletiva, entre escola e acolhimento, desses limites e concessões, uma abertura ao diálogo acerca das (in)visibilidades atreladas às crianças sob tutela pública.

Ainda sobre as relações que envolvem as crianças em situação de acolhimento institucional, cabe analisar a concepção dos(as) entrevistados(as) acerca do papel que a formação docente tem no vínculo estabelecido com esses(as) meninos e meninas.

5.5 O papel da formação docente na relação entre educadores(as) e a criança em situação de institucionalização

Esperamos que olhar para as vicissitudes e percalços da formação docente, na perspectiva das crianças em situação de acolhimento institucional, possa contribuir com a construção de uma escola verdadeiramente preparada e acolhedora. Nas palavras de Freire (2021, p. 85),

[...] os professores precisam conquistar o direito de prosseguir sua formação. Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do establishment⁸ a formação profissional.

No que tange à formação docente inicial e permanente, todos (as) os(as) docentes têm ensino superior, e quatro cursaram anteriormente o Magistério. Cinco participantes são pós-graduados(as), e um deles finalizou o Mestrado em Educação. Quando questionados(as) sobre as formações e orientações específicas com relação à criança em situação de acolhimento institucional, 5 responderam negativamente:

Há alguma orientação específica para o trabalho com estas crianças? (Pesquisadora).

Não (Ana, 12/07/2021).

Não, não (Carolina, 15/07/2021).

Nenhuma, inclusive na pedagogia em nenhum momento se tratou desse tipo de criança. Eu no meu conhecimento popular sabia que tinham orfanatos, mas nunca tinha escutado sobre abrigo, crianças em situação de abrigo. Para mim, no orfanato tinham crianças órfãs, que não tinham nem pai, nem mãe, nem mesmo um grupo de apoio, nenhum parente próximo que acolhesse e por isso iam para o orfanato, dependendo de alguém para adotar ou atingir a maioria e seguir a vida (Léa, 04/07/2021).

Não (Simone, 09/07/2021).

A assistente pedagógica na época me deu as informações necessárias e me permitiu conhecer os alunos, mas uma formação específica a respeito desses alunos não há. Se nós formos pesar entre a inclusão e os alunos abrigados,

⁸ O termo inglês *establishment* refere-se à ordem ideológica, econômica e política que constitui uma sociedade ou um Estado. Em sentido depreciativo, designa uma elite social, econômica e política que exerce forte controle sobre o conjunto da sociedade, funcionando como base dos poderes estabelecidos.

a gente tem muito mais formações sobre inclusão do que esses alunos (Valter, 30/06/2021).

Já participou de alguma formação (cursos, palestras, RPS, HTPC⁹ etc.) que tratasse da criança em situação de acolhimento institucional? (Pesquisadora).

Nunca. É uma falha enorme da escola porque se atendemos este público, tem que ter. Acredito que um pouco disso seja falha nossa, como damos conta, ninguém faz nada. Se a gente não desse conta, eles iriam dar um jeito de trazer uma formação, fazer alguma coisa (Ana, 12/07/2021).

Não, nunca (Carolina, 15/07/2021).

Absolutamente nada (Léa, 04/07/2021).

De jeito nenhum. Do abrigo é aquilo que te falei, era só mais um nome na lista (Simone, 09/07/2021).

Não (Valter, 30/06/2021).

A afirmação das(o) professoras e do professor sobre a total ausência de formações que contemplem as crianças acolhidas, inclusive nas escolas que são geograficamente propensas a receber esses(as) estudantes, dada sua proximidade com os serviços de acolhimento, é alarmante. Mesmo nas instituições em que, ano após ano, são recebidos(as) esses(as) meninos(as), suas presenças são invisibilizadas nos momentos de trocas entre educadores(as).

Na subseção 3.1 desta dissertação, discutimos as (in)visibilidades intrínsecas à relação escola/criança sob tutela do Estado, com base no que anunciaram as buscas iniciais relacionadas à pesquisa. Os relatos dos(as) participantes comprovam essa problemática, uma vez que nos trazem tanto a visão preconceituosa e tendenciosa que surge quando visibilizadas as crianças em situação de institucionalização no chão da escola pública, quanto as inúmeras formas de invisibilização a que se sujeitam.

Essas crianças chegam às escolas assistidas pelo que rege o ECA. Todavia, como mencionam os(as) entrevistados(as), sem que a instituição se prepare para recebê-las, sem que haja formação profissional específica. Isso as coloca no plano de meras receptoras de conhecimentos “nobres”. Dessa forma, “[...] podemos dizer que os currículos selecionam uns coletivos sociais e segregam e ignoram outros” (ARROYO, 2011, p. 139. Ademais, “[...] são pobres em experiência porque são pobríssimos em sujeitos” (ARROYO, 2011, p. 138).

⁹ Reunião Pedagógica Semanal (RPS) / Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Ambas são siglas utilizadas entre os(as) profissionais da educação dos municípios do Grande ABC Paulista para nomear as reuniões entre docentes no interior das escolas, cujo foco é a formação coletiva e permanente.

Pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos (ARROYO, 2011, p. 139).

As polarizações entre coletivos são hierarquizadas e intencionalmente utilizadas como instrumento mantenedor das desigualdades sociais, no interior das escolas, assim como fora delas. O padrão de conhecimento aplicado escolarmente é também um padrão de ocultamento dos(as) que estão à margem das discussões sobre equidade e pertencimento, ignorados(as) e silenciados(as), reféns de políticas compensatórias e moralizantes.

Ana traz para si parte da culpa pela forma como se vê desassistida pelo sistema educacional na docência junto às crianças sob tutela pública, ressaltando que as professoras sempre forjam um jeito de lidar com as tensões escolares. De certo modo, isso acaba desobrigando que medidas coletivas efetivas sejam pensadas. A entrevistada diz que, se não houvesse essas soluções individuais, algo haveria de ser feito em caráter estrutural. Freire (2020a, p. 33) defende que a posição de luta democrática docente está atrelada a três exigências básicas, sendo a primeira e a segunda: “[...] jamais transformarem ou entenderem esta como uma luta singular, individual” e “[...] estar sempre ao lado de suas companheiras desafiando também os órgãos de sua categoria para que deem o bom combate”.

Para que a escola não permaneça negando às crianças acolhidas a condição de sujeitos históricos, classificando-as como beneficiadas dos conhecimentos produzidos por outrem, é preciso fomentar a coletividade e propiciar o diálogo sobre a diversidade que chega as salas de aula, com vistas à luta social e política pela superação dos ocultamentos históricos.

Uma forma de diálogo é a formação, que não se inicia nas faculdades de Educação, mas nas vivências formativas que constituem os(as) docentes desde a infância. Somos resultado do que vimos, vivemos e fizemos ao longo da vida e seremos diferentes amanhã, por permanecermos vendo, vivendo e fazendo. Por isso, é tão importante a formação com o propósito de afirmar as identidades diversas no chão da escola pública, bem como de reconhecer sua rica pluralidade. Nessa perspectiva, quando questionados(as) se suas bases formativas e experiência

profissionais foram suficientes na relação estabelecida junto à criança acolhida, os(as) professores(as) relataram:

Precisamos conhecer as leis para saber o que fazer, o que nos cabe entre direitos e obrigações (Ana, 12/07/2021).

Não, eu procurei estudar por minha conta porque eles precisavam de ajuda e eu precisava entender como que eu deveria agir com eles naquele momento e em todos os momentos, não é? Não tinha como esperar alguém fazer alguma coisa por mim, então tive que me virar naquele momento (Carolina, 15/07/2021).

Para mim, acho que o fato de que quando eu tinha uns 10, 11 anos meu pai foi embora e deixou a gente sozinho mesmo. Minha mãe tinha que sair para trabalhar e deixava a gente sozinho. Então muitas vezes eu entendia isso dele estar na rua, da criança que chegava na escola na segunda-feira triste porque não tinha ido ver o pai, então isso me ajudava muito. Minha formação pedagógica me ajudou muito na questão do ensinar, mas a questão afetiva acho que foi mais minha vida que me ajudou a ensinar a trabalhar com eles (Hugo, 01/07/2021).

Precisa lançar mão desta questão afetiva para trabalhar com eles? (Pesquisadora, 01/07/2021).

Precisa. Precisa muito. Tem também a criança que não é do abrigo, tem um pai, uma mãe, uma vida financeira boa, mas é uma criança extremamente carente porque o pai e a mãe nunca deram carinho para ela. Na escola o que muitos gostam é que eles são todos iguais, tem a atenção que todos têm, têm amigos, vão ser chamados atenção às vezes. Tem muitos casos em que eles querem que o pai chame atenção deles. Isso acontece (Hugo, 01/07/2021).

Como eu trato com ser humano e me considero ser humano antes de qualquer coisa, antes de ser professora, acabo sentido a diferença nas minhas turmas. Esse lado humano que é muito forte em mim sempre me ajudou na questão da professora que eu sou, a gente acaba tirando cartas da manga e vai percebendo que a gente não tinha como ir mais a fundo, até porque eu não entendo muito disso, até porque não foi falado sobre isso. A escola não teve uma conversa, não sentou para pensar: 'como vamos fazer?'. A escola joga lá na tua sala e você que se vire. Dentro dessa experiência e visão que eu já tinha, mesmo estando com crianças de diferentes situações, não me faltou repertório, mas eu acredito que poderia ter trabalhado mais o emocional dessa criança se eu tivesse maiores informações (Léa, 04/07/2021).

Não, acho que consegui por conta própria, mas acho que precisamos ter uma formação psicológica, outras coisas envolvidas. Eu acredito que é o que comecei falando, precisa ter uma reunião primeiro com a supervisora, depois a gente ter uma base, uma reunião pedagógica que fosse com alguém da psicologia, da assistência social para a gente ir conversando sobre isso. É muito importante. Eu me virei do jeito que encontrei, mas não sei se era o certo, se era o correto aquilo. Então eu acho que tem sim que ter formação (Simone, 09/07/2021).

Acho que em uma parte foi suficiente, na questão de proximidade, de conseguir compreendê-los e utilizar isso para fazer com que a aprendizagem ocorresse, mesmo que às vezes em uma forma mínima. A proximidade e manter uma relação com esses alunos me permitiu conseguir enxergá-los de uma forma a respeitá-los. Sem medo, falo que a aprendizagem ficou em segundo plano. Sem medo de falar isso (risos). Não porque não queria ensiná-los, a gente sempre quer ensiná-los, mas de que forma eles precisam se conectar com a aprendizagem? (Valter, 30/06/2021).

Você acha que esse posicionamento é um processo difícil para a maioria dos professores? (Pesquisadora, 30/06/2021).

Sim, acho que institucionalmente somos cobrados por aprendizagem, então vai ser um problema. Não temos uma formação que nos fale de como nos aproximarmos dos alunos. Historicamente também, quando a gente trata de uma profissão que era quase cem por cento feminina porque a professora ganhava pouco, por não estar fazendo um trabalho pedagógico, como conhecemos hoje, ela estava cuidando como mãe (risos). Olhando para a história, a professora traz para a escola um olhar maternal, que o próprio Paulo Freire vai contestar depois a respeito disso. Talvez a gente não tenha formações a respeito desta relação porque esse olhar maternal (risos) já estabelece vínculos. Quando há algum problema, comportamentos distintos dos outros, também se trata como se fosse uma mãe querendo impor um silêncio, um comportamento dentro de sala. Também temos um histórico de como a modelagem dos corpos dentro da escola foi sendo trabalhada. Você tinha o como se sentar, como se vestir, prender o cabelo, como fazer isso ou aquilo, sempre modelando para que o aluno aprendesse a obedecer. A gente tem um histórico muito carregado sobre isso. Um histórico enorme. A questão de pensar o comportamento do aluno, acho que nunca foi pensada porque vem de algo naturalizado, muito naturalizado (Valter, 30/06/2021).

Ao longo da história essas crianças eram retiradas da escola ou nem mesmo a adentravam também, não é? (Pesquisadora, 30/06/2021).

Sim, exatamente. Não se precisava pensar em nada disso. Hoje elas não são retiradas e a gente acaba tendo que pensar nisso, mas sem conhecimentos práticos e teóricos (Valter, 30/06/2021).

As falas das(os) docentes mostram que suas buscas por melhorar o trato com a criança acolhida foram individuais, solitárias. Em nenhum momento desses relatos, as parcerias profissionais são citadas. Essa constatação pode corroborar a ideia de fragmentação da categoria do magistério, como também pode revelar as transgressões docentes na busca por sua autonomia profissional. Há inclusive uma relação entre essas duas questões, pois “[...] os processos de inovação, por seu caráter transgressor, trazem à tona as fissuras profundas no interior da categoria” (ARROYO, 2000, p. 218).

Na tensão entre os(as) profissionais que transgridem as normativas homogeneizadoras e segregatórias e os(as) que consentem os processos excludentes e reagem às transgressões, a categoria docente tem sido polarizada e desfigurada, uma vez que, sem a formação permanente e a abertura ao diálogo constante, fica difícil superar os modelos estudantis ultrapassados. Em razão disso, os momentos de trocas entre professores e professoras, de construção coletiva de uma escola verdadeiramente acolhedora, são minados e desencorajados, pois ameaçam os órgãos centrais normalizadores da instituição escolar em moldes classistas. Arroyo (2000, p. 219) aponta que os(as) docentes “[...] são imprescindíveis, por isso incontroláveis. Por isso devem ser controlados. Quanto mais autoconfiança

profissional, maior titulação e maior qualificação, maior será a consciência. Mais incontroláveis, logo maior necessidade de controle”.

Nessa perspectiva de controle exercido sobre as docências, Valter relata a cobrança institucional pela aprendizagem, sem que sejam consideradas as conexões entre ela e as crianças. O professor ressalta que os(as) docentes sempre querem ensinar, mas que, por vezes, a aprendizagem ficará em segundo plano, reconhecendo que esse posicionamento é uma difícil construção para a maioria dos(as) profissionais. Nas palavras de Arroyo (2000, p. 70),

Os maiores ataques que o movimento de renovação pedagógica recebe é que despreza, secundariza os conteúdos escolares, o que provoca uma reação em defesa dos conteúdos. É curioso que essa reação aconteça em um momento em que os profissionais se descubram escravos dos conteúdos, cansados da monótona transmissão de programas e matérias, em que o nível de suportabilidade desse desses maçantes conteúdos por parte dos alunos está raiando as fronteiras da apatia, o desinteresse, a indisciplina.

Quando o professor afirma, sem medo, que a criança em situação de institucionalização em sua turma teve a aprendizagem deixada para segundo plano, em respeito ao seu próprio jeito de aprender, ele questiona as estruturas conteudistas que regem o sistema da educação. Não há, na fala do docente, respaldo para acreditarmos que as aprendizagens foram esquecidas e que as demais questões se colocaram em detrimento dela. Pelo contrário, ele chama de aprendizagens as cobranças estruturais por resultados, habilidades e conteúdos. O relato de Vagner sinaliza a necessidade de questionar os currículos gradeados, bem como os conteúdos fechados em lógica linear e seriada.

Nesse ponto, o professor cita a presença majoritariamente feminina na docência e atribui a ausência de formações sobre os pontos levantados ao senso comum, que espera atitudes maternas das profissionais da educação. Ele atrela essa postura à criação compulsória de vínculos, tal como o silenciamento em sala de aula, que é compatível com o modo esperado de as mães criarem seus filhos(as).

É curioso que esse apontamento parta de um homem, o que pode sugerir a presença da mulher no exercício da docência como culpada pela desestrutura e pelo desprestígio profissional. Entretanto, a afirmação do professor pode fomentar uma importante reflexão, já anunciada por Freire (2020a, p. 30), quando recusa a identificação da professora como tia:

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e

vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve.

O educador alerta para a necessidade de repensar as posturas docentes, não de forma a culpabilizar a mulher e suas posturas em decorrência do gênero em que se enquadra, mas de modo a questionar a concepção social com relação à docência, suas incoerências e desdobramentos. A sociedade, não por acaso, classifica o fazer do(a) professor(a) como vocação, um doce fazer ingênuo e tutelado. Em sua crítica, Freire não está sendo tendencioso quanto aos papéis de gênero estabelecidos socialmente. O foco recai sobre as funções esperadas e atribuídas à docência, qualquer que seja o gênero do(a) educador(a), como no trecho a seguir, em que o autor coloca homens e mulheres como possíveis profissionais passivos, quando afirma que diversos professores e professoras não escolheram verdadeiramente a docência. “Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. Daí que não me sinta mal com o esvaziamento de minha profissionalidade e aceite ser *avô*, como muitas companheiras e companheiros aceitam ser *tias* e *tios*” (FREIRE, 2020a, p. 151).

Os(as) docentes não devem, em nenhuma medida, se desprender da amorosidade em seu fazer cotidiano como forma de buscar respeito à profissão, mas sobretudo, preocupados(as) com a seriedade de que necessita a profissão, “[...] devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para o que a nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente” (FREIRE, 2020a, p. 150).

Na perspectiva formativa constantemente defendida por Freire, destacamos a equipe gestora, responsável inclusive pelos momentos formativos semanais assegurados aos(às) docentes. Ela tem importante papel na luta transgressora por propiciar a aproximação entre pares e o repensar conjunto, na superação da visão do(a) professor(a) tutelado(a), como sugere Arroyo (2000, p. 220): “[...] não inovaremos a prática educativa nas escolas sem mudar, e radicalmente, a prática administrativa e de gestão”.

Anteriormente, citamos as falas docentes negando a existência de formações e orientações específicas com relação à criança sob tutela do Estado. No entanto, um professor salientou a importância de sua coordenadora pedagógica como propiciadora de discussões envolvendo esses(as) meninos e meninas:

Há alguma orientação específica para o trabalho com estas crianças? (Pesquisadora, 01/07/2021).

Só quando tem um caso bastante diferente, que foge do normal. Fora isso, não tem. Vamos supor, se pego uma criança e ela tem um diagnóstico, uma criança de inclusão, deficiente, que precisa de uma intervenção pontual mesmo, aí sim, mas fora isso não muda nada. A gente tem aquela visão de que ele acaba necessitando um pouco mais de atenção do que os demais, mas é uma coisa que se faz despercebidamente. Você tem um olhar, você sabe, então muitas vezes ele chegava para mim sem a lição de casa, por exemplo (Hugo, 01/07/2021).

Mas isso parte de você ou tem uma orientação? (Pesquisadora, 01/07/2021).

Nossa coordenadora sempre conversa com a gente, tem uma orientação de como é a melhor maneira de trabalhar. Ela dá um respaldo muito grande para a gente, então isso melhora bastante (Hugo, 01/07/2021).

Você já participou de alguma formação (cursos, palestras, RPS etc.) que tratasse da criança em situação de acolhimento institucional? (Pesquisadora, 01/07/2021).

Nossa coordenadora sempre faz um HTPC que ela traz os de todas as turmas, para todos os professores, conta um pouquinho da situação deles. Ela fala que muitas vezes a felicidade dessas crianças é aquele momento que está com a gente, para a gente ter uma atenção, relevar algumas questões às vezes, vamos dizer assim, não cobrar tanto deles em alguns momentos e tomando cuidado para que isso não se destaque da turma (Hugo, 01/07/2021).

Que interessante esta postura da coordenadora. Ela propôs esta reunião no início do ano? (Pesquisadora, 01/07/2021).

Geralmente nos primeiros HTPC ela já faz e quando você tem uma criança de abrigo ou de inclusão ela te chama na sala dela, fala da criança e nas reuniões pedagógicas sempre traz estas questões. Ela fala que essas crianças merecem um olhar um pouco diferenciado das outras por conta da situação que elas têm. Se a gente não sabe dessa situação, fica difícil lidar com isso. Como vou dizer para uma criança do abrigo que vou falar para o pai dela quando ela não fez a lição de casa? (Hugo, 01/07/2021).

Você acredita que esta postura da coordenadora qualifica o trabalho do grupo docente? (Pesquisadora, 01/07/2021).

Penso como algo bem positivo. Lá a gente tem uma cultura de que não têm um aluno meu, tem um aluno nosso, sendo que posso ajudar uma professora com um aluno de qualquer ano. Nosso grupo é bem unido nesse ponto. Eu estou no quinto ano, vou na professora do quarto ano e pergunto sobre as crianças. Ela já tem um conhecimento com eles, então me ajuda (Hugo, 01/07/2021).

Nesse relato, revela-se uma direta relação entre o sentimento de coletividade do grupo docente e a postura de acolhida e orientação da coordenadora. O professor cita que ela não só propicia formações a respeito das crianças sob tutela pública recebidas pela unidade em que atua, como também encoraja a reflexão sobre as diferenciações necessárias na prática pedagógica com esses(as) estudantes.

Hugo considera essa postura extremamente positiva e declara, inclusive, que, em decorrência de tais aproximações, há, em sua escola, um sentimento aliado da individualização, uma cultura coletiva de que os(as) estudantes são de todos e todas, e não somente do(a) professor(a) titular de cada ano. Isso possibilita união e ajuda mútuas.

Diante das falas do entrevistado, podemos supor que a coordenadora age também de forma transgressora, seguindo seus valores humanos, profissionais, sem que tenha, no entanto, recebido orientação específica sobre o assunto. Ao relatar as orientações recebidas, Hugo conta que ela conversa com o grupo docente sobre a possibilidade de a escola ser, talvez, o único momento de alegria da criança em situação de institucionalização. Ademais, os(as) docentes não devem cobrar tanto desses(as) estudantes como cobram dos(as) demais. É certo que, nessa fala, encontramos traços de preconceitos reducionistas e rotuladores arraigados em nossa sociedade, mas não se pode negar que o passo dado pela coordenadora em prol do diálogo sobre as crianças acolhidas, de alguma forma, suscitou mudanças significativas nos processos escolares que ali acontecem.

Tanto a Hugo quanto aos(às) demais professores(as), foi perguntado se, em sua opinião, haveria a necessidade de formações pensando o trabalho pedagógico com as crianças sob tutela do Estado e, em caso positivo, o que sugeririam para essa formação. Os(as) docentes responderam:

Eu acho que a questão do emocional, de como lidar emocionalmente com estas crianças, sobre até que ponto podemos nos envolver, se é que tem essa medida. Em uma formação tentaria pensar em estratégias para mantermos uma certa distância porque nos envolvemos muito sempre, acabamos sofrendo muito. Nossa vontade é pegar e levar para casa, mas não dá para salvar o mundo. Foi muita terapia para conseguir te dizer isso (risos). Acho que alguma coisa nesse sentido prático de como lidar mesmo com essa situação. Sabe o que acho que seria muito bacana também? Em uma reunião pedagógica poderíamos visitar o abrigo. Saber como funciona pode sossegar o coraçãozinho (risos). Tudo isso ajuda a sabermos como lidar para que a própria criança não se sinta vitimizada na escola por conta do olhar que a gente traz de 'coitado, ele está no abrigo', ajuda a não tratarmos de uma forma que não seja saudável. A maioria das crianças é negra no abrigo, mas tive uma que não era, então têm questões também que precisam aparecer nas formações por conta do dia a dia mesmo. Desconstruir preconceitos, certos olhares e pensamentos é algo que precisamos fazer sempre. Isso precisava fazer parte da nossa prática, sem vincular com as crianças abrigadas porque aí eu acho que você pode colocar mais um rótulo: 'além de ser negro é abrigado ou além de ser abrigado é negro'. Não! Não necessariamente. Isso vai fortalecendo os rótulos que a criança carrega e não agrega (Ana, 12/07/2021).

Sim! Com certeza. Eu acho que a questão do acolhimento. Eles já vivem em acolhimento, mas eu acho que a escola tem que acolher de uma forma que a criança se sinta segura. A formação tem que ser nesse sentido. Infelizmente a gente sabe o que acontece, até por parte de professores, de taxar essas crianças, de discriminar, de falar: 'tá no abrigo, não vai aprender nada mesmo porque não recebe uma educação adequada'. Não! Pode partir da escola para casa de acolhimento. Não tem necessidade de vir de lá para cá. Eu acho que daria uma formação voltada para isso: acolher, fazer a criança se aceitar dentro daquele momento. O Paulo tinha uma expectativa muito grande de adoção. Falava sempre: 'vai aparecer uma mãe nova para mim, um pai novo' (Carolina, 15/07/2021).

Eu levaria para uma formação dessa a questão de falar sobre o abrigo em si, como funciona. Tinha que ser uma formação parecida com a que minha coordenadora faz, ela explica quais são os abrigos que atendemos, como funciona, qual a estrutura deles e quais os tipos de crianças que estaríamos recebendo. Isso faz uma diferença muito grande. Acho que uma formação para você entender como é uma criança do abrigo, quais tipos de abrigos atendemos, como pode ser essa criança, isso faz uma diferença muito grande para o professor (Hugo, 01/07/2021).

Eu considero que com o ECA e com a questão do serviço social, hoje se fala mais disso e talvez justamente por essas leis que protegem as crianças nós encontramos mais crianças em situação de abrigo nas escolas do que antigamente. Seria fundamental uma formação nesse sentido e uma discussão sobre o que seria importante falar e o que seria importante deixar em sigilo, o que dessa criança e da questão da vida da situação dessa criança que seria fundamental o professor e a escola saber para poder auxiliá-la. Eu acho que a composição familiar dessa criança porque a gente fala: 'desenha sua família', só que a criança às vezes nem sabe o que significa uma família ou uma composição familiar. A gente lida com vários tipos de famílias, mas seria interessante saber a composição dessa família em especial, para não sugerir ali uma situação de conflito, de sofrimento para criança. Eu sei que várias crianças ali não têm pais, como será que eu devo tratar a data do Dia dos Pais? Será que eu devo tratar essa data? O Dia das Mães, será que eu devo tratar essa data? São só exemplos, mas a questão da composição familiar, talvez o que exatamente aconteceu com essa criança deva ficar em sigilo em partes, porque por exemplo, tem abusos sexuais também e muitos professores ainda culpam a criança por ter sofrido abuso. Essas coisas poderiam ficar em sigilo, mas eu acho que quando determinada criança vem sofrendo muito, algum detalhe desse sofrimento a gente precisa saber para minimizar isso, para saber atender essa criança. Não estou lidando com computador, estou lidando com seres humanos. Se eu soube algo foi porque eu conversei com a criança e ela se expõe, conta muitas coisas que acontecem com ela, algumas mais, outras menos, então eu não deixo de saber, mas porque eu não posso saber de alguém que pode me falar com o critério? Alguém que pode me falar com conhecimento de causa, sabe? Que seria, neste caso, um Serviço Social, com a formação que eles têm, alguém que soubesse me passar de um jeito que eu precisasse saber. No caso do Fundamental precisamos pensar outros tipos de estratégias para lidar com essa criança. A gente lida muito com o emocional. Talvez uma formação de um docente como você, que está pesquisando o assunto, de uma psicóloga que atende essa criança ou até mesmo da própria pessoa do abrigo que conviveu com essa criança. Acho que seria muito importante (Léa, 04/07/2021).

Eu acho que tinha que ser total lado de psicologia, alguém que tivesse horas no abrigo, que soubesse como é, porque a gente não sabe. Todo mundo que vai em um abrigo diz que volta chorando. Acho que da mesma forma que a gente tem hoje propriedade para falar de uma sala de aula, teria que ser uma pessoa que tivesse convivência dentro, sabe? Falar do psicológico mesmo, da maneira como devemos agir com esta criança porque a gente não sabe se dá muita atenção, se será melhor ou não, se trata igualzinho os outros, se vai ser pior ou não. Acho que isso faria muita diferença, seria uma formação que teria que ter, mas acho que por conta de ser uma criança de abrigo em cada escola, ninguém pensa, como são poucos, ninguém liga. Esse seu estudo é ótimo até para as pessoas terem essa consciência (Simone, 09/07/2021).

Não somente com relação a estas crianças, mas a todas. Essas crianças vêm com estigma do comportamento, são crianças difíceis porque bagunçam

dentro de sala, muito mais do que as outras. Talvez, por exemplo, em escolas que estejam próximas a muitas favelas, moradias mais precárias, a gente também tenha essa questão do comportamento dos alunos. E aí não temos uma formação que nos fale que a gente possa conversar sobre isso. Acho que perpassa uma questão da formação do professor que também é falha, uma formação cultural, artística e humana do professor, compreender que essas questões são imprescindíveis dentro de uma escola. Quando a gente consegue fazer com que alguém veja o outro como ser humano, acho que a gente consegue se aproximar muito mais dessas realidades e dessas crianças. Acho que falta conversar e, muitas vezes o que falta institucionalmente, é que nós temos um currículo que precisamos cumprir e na toada disso vamos atropelando muitas coisas porque a gente tem que cumprir e mostrar que está cumprindo, fica em segundo plano o conhecer esses alunos para saber porque têm comportamento X, Z e não temos preparo para isso, principalmente quem está começando. Muitas vezes quem está na Gestão também não sabe lidar com essas questões, ficando muito mais à cargo do professor. Acho que na formação inicial e continuada, esse tipo de formação, esse tipo de olhar, precisa ser trabalhado e implementado de alguma forma. Acho que muitas crianças chegam na escola não conectadas à escola, à aprendizagem e não é porque elas não querem, muitas vezes é porque elas não têm a noção do motivo que as leva a precisar daquilo, da importância. Estou falando aqui das crianças que têm as suas famílias, que estão com os seus. As crianças abrigadas estão muitas vezes longe disso porque a realidade delas é outra, a vivência delas foi completamente devastada. Até o momento em que elas estavam com a família, seja de que forma for, estavam com pessoas com quem tinham uma certa proteção, relação, um certo conhecimento. De repente, de um momento a outro, esse vínculo que eles tinham se quebra e eles precisam estar em um lugar em que não conhecem ninguém, em um lugar no qual não querem estar (Valter, 30/06/2021).

Pensando nessa realidade, como formar o professor para lidar com isso? (Pesquisadora, 30/06/2021).

Olha, acho que a formação precisa ser primeiro dentro da escola. Por exemplo, nossa escola começou há alguns anos a receber alunos abrigados. A primeira reação que houve foi de questionar como seria isso, como eles viriam para cá. Foi uma reação de medo e não de organização escolar. Até o momento em que esses alunos vieram para cá, não ouvi reclamações sobre comportamento, bagunça desses alunos, mas mesmo assim, acredito que quando uma escola recebe alunos, seja de quaisquer instituições que eles venham, a escola precisa se organizar para eles, ela precisa sentar, parar, estudar sobre e isso não acontece. Mesmo quando a gente pensa na inclusão, por exemplo, as formações a respeito disso começaram dentro da escola efetivamente de uns 6 anos para cá. Durante 10 anos tiveram algumas formações, mas eram muito precárias e a escola também não tinha uma organização a respeito disso, de como pensar sobre esses alunos, se organizar, como acolher (Valter, 30/06/2021).

Os relatos são unânimes em apontar a necessidade de formações permanentes que envolvam a diversidade escolar, inclusive as crianças sob tutela pública. Ana e Carolina sugerem que essas formações tenham, como foco, a questão emocional da criança e do(a) docente, o acolhimento, as questões dos estereótipos e da discriminação. As duas professoras, assim como Hugo, Léa e Simone, acreditam que devam existir formações sobre o serviço de acolhimento em si, explicando suas funcionalidades, rotinas, estruturas e possibilitando que profissionais dessas instituições dialoguem com professores(as) sobre a criança acolhida e suas

especificidades, dado o conhecimento que têm, por estarem tão próximos(as) da realidade da institucionalização.

Ana, inclusive, propõe visitas docentes às instituições de acolhimento, de modo a superar a visão popular historicamente herdada, aludida por Simone. A professora comenta que todos aqueles que vão a um abrigo dizem voltar chorando, e isso pode indicar uma visão impregnada de suposições negativas sobre a vida da criança sob tutela pública. De acordo com Pinto (2016, p. 88), “[...] ainda prevalece o romantismo do senso comum, os tendo como *coitadinhos*”, o que pode culminar em práticas pedagógicas reducionistas e seletivas.

Além da proposta de aproximação entre escola e serviço de acolhimento, Ana reflete sobre o caráter prático que tais formações deveriam ter, assim como Léa, que pondera sobre o papel do ECA na oferta a esses(as) meninos e meninas, possibilitando que ingressem à escola, entretanto, com existência de complicadores que, segundo ela, haveriam de embasar essas formações. A docente fala sobre as datas comemorativas, em especial Dia das Mães e dos Pais, que ainda fazem parte das rotinas escolares e atuam como ferramenta de exclusão e constrangimento.

Léa afirma também que a composição familiar precisa fazer parte das vivências formativas docentes, uma vez que, na escola, recebemos não somente as crianças sob tutela pública, mas também inúmeros contornos familiares que precisam ser considerados e respeitados. A docente reitera a necessidade de uma formação que pondere sobre o sigilo que envolve a criança acolhida, reconhecendo sua importância, em especial nos casos que envolvem abusos sexuais. No entanto, ela ressalta que alguns detalhes dos sofrimentos que acompanham essas crianças precisam ser de conhecimento da professora, para que seja possível, de alguma forma, minimizar as aflições. A educadora cita a questão emocional que envolve diretamente o fazer pedagógico e avança uma formação realizada por uma pesquisadora do assunto, uma psicóloga ou até mesmo um(a) profissional do serviço de acolhimento, destacando, mais uma vez, a importância dessas aproximações entre ambas as instituições. Para Pinto (2016, p. 88),

A escola deve ser formadora, integradora e acolhedora para favorecer um processo de aprendizagem integral, que desperte a curiosidade, confira segurança, estimule a pesquisa, favoreça discussões e socialização. A partir do momento que eu conheço a realidade da criança em situação de acolhimento, torna-se mais fácil contemplá-la com um ensino adequado as suas particularidades.

Em concordância com a afirmação da autora sobre a necessidade de aproximação da realidade da criança acolhida para, assim, contemplá-la nos planejamentos escolares, Valter denuncia os estigmas comportamentais atribuídos à criança sob tutela do Estado e o despreparo das equipes gestoras em face da situação. O professor relata que as vivências dessas crianças foram totalmente devastadas, e que a escola precisa estar atenta para recebê-las. Ele lembra que, quando a unidade em que atua soube que começaria a receber crianças acolhidas, a reação da equipe foi de medo, e não de organização profissional. Na sua opinião, diante do desafio de receber essas crianças, a escola precisa parar, estudar e se organizar para tal – o que não acontece.

A organização institucional e estrutural da educação fica à margem das discussões e formações, que sempre acabam centradas no papel docente individual. Inclusive, elas culpabilizam os(as) profissionais inúmeras vezes, sem os devidos questionamentos quanto ao papel da escola na centralização dos(as) estudantes na ação educativa. Arroyo (2019a, p. 332) adverte:

A impressão que dá é de que a escola será diferente desde que seus mestres queiram ou desde que sejam reformados e conscientizados, ou sejam reflexivos e compreensivos. Várias propostas pedagógicas tentam superar essa visão ingênua e voluntarista, que deixa tudo por conta de uma espécie de conversão dos professores e dos alunos. Várias propostas sabem ser urgente mexer nas estruturas lógicas de nosso sistema escolar. Partem do suposto de que sem mexer nessa estrutura inúmeros projetos e vontades dos mestres terminam bloqueados. Torna-se necessário dar a devida centralidade ao peso da estrutura e colocá-la no foco de nosso olhar.

Os coletivos docentes lançam mão de múltiplas estratégias para repensar o papel da escola enquanto instituição na engrenagem que articula as vivências educacionais. Com isso, eles objetivam que sejam consideradas as culturas e vivências dos(as) estudantes, na medida em que são combatidas as estruturas internalizadas nos(as) professores e professoras desde a infância de uma lógica escolar de adaptação e subordinação inquestionáveis.

Ao término das entrevistas, os(as) participantes foram convidados a comentar algo além do que havia sido perguntado pela pesquisadora. Nesse momento, duas professoras tocaram em questões que envolvem a formação docente:

A gente precisa ter um projeto para essas crianças. Eu acho que tem que ter projeto, tem que ter formação para os novos docentes terem um olhar. Não é um olhar diferenciado, é um olhar de acolhimento para pegar essa criança no colo e fazer ela entender que independente de família, vai receber amor. Porque é isso que precisa. Elas só precisam saber o que é ser amado porque não sabem. Se foram para uma casa de acolhimento foi justamente porque

faltou exatamente isso para elas, seja lá qual for a circunstância (Carolina, 15/07/2021).

Eu acho que é isso, acho que a escola como um todo tem que trabalhar muito para chegar perto do ideal em relação a tratativa com os diferentes tipos de crianças. Eu acho que está mais que na hora da gente começar a falar que tem criança que é homossexual, tem criança que é negra, até porque parece que tem professor que não sabe, pelo menos na escola pública a maioria das crianças é negra, certo? Têm muitas incoerências, sabe? É um desenho que a gente vê que não condiz, não representa; é um painel; são coisas pequenas, mas que fazem toda a diferença. Acho que a escola tem que começar a tratar, começar a falar dessas crianças que são tidas como minorias, mas que são talvez, a maioria das crianças que a gente recebe dentro da escola pública (Léa, 04/07/2021).

Carolina ratifica a necessidade do repensar estrutural na escola, propondo que haja um projeto voltado para as crianças acolhidas, bem como formação para docentes em início de carreira com foco no olhar a ser construído pelos(as) profissionais, que, segundo ela, não deve ser diferenciado, mas acolhedor. A professora acredita que essas crianças não saibam que são amadas e precisam da escola para perceberem que são.

Léa, por sua vez, sugere que a escola trabalhe muito no que tange ao trato com os diferentes tipos de crianças e suas representações. A professora acusa a instituição escolar de segregar, de não abarcar a diversidade e agir como mantenedora das políticas não afirmativas de identidade. No entanto, ao falar das crianças tidas como minorias, também salienta que são, na verdade, a maioria e destaca a incoerência existente na ocultação dos corpos negros, em sua percepção, majoritariamente existentes na escola pública.

Atentemos aqui para o fato de que Léa diverge de por Ana. Ao falar sobre suas propostas formativas, esta última acredita que o reconhecimento como negras(os) não seria positivo para os(as) meninos e meninas acolhidos(as), afirmando que seria esse somente mais um rótulo, além da institucionalização, e não agregaria valor às vivências escolares dessas crianças. Nesse sentido, precisamos discutir as diversas formas de discriminação, dentre elas a indireta, em que não há intencionalidade explícita de discriminar:

[...] um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada [...] ou sobre a qual são impostas regras de 'neutralidade racial' – sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas – discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso (ALMEIDA, 2021, p. 33).

Pensar as práticas discriminatórias culmina na reflexão sobre suas consequências. Segundo Almeida (2021, p. 33), ao longo do tempo, a discriminação

em suas diversas faces, “[...] leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado”.

O racismo tem caráter sistêmico e não isolado, e constitui um processo em que privilégios e subalternidades se reproduzem nos mais diversos âmbitos sociais e políticos, articulando-se com a segregação racial e métodos de dominação. A instituição escolar não criou o racismo, mas, por vezes, o reproduz, agindo a favor da manutenção da ordem social desigual, classista e racista. Todavia, Almeida (2021, p. 47) faz a seguinte ressalva:

[...] a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais etc. –, o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.

O autor defende, assim como Léa, que as instituições podem e devem atuar no desvelamento do racismo e em seu combate permanente, sendo a ausência de diálogo, reconhecimento e representação o caminho para a reprodução das práticas segregatícias há muito cometidas. Desse modo, podemos reconhecer a escola como restritora, mas também devemos concebê-la como viabilizadora de políticas antirracistas efetivas, “[...] o que torna possível que as ações repetidas de muitos indivíduos transformem a estrutura social” (ALMEIDA, 2021, p. 51). Valorizar a ancestralidade e a negritude de nossos(as) meninos e meninas, em situação de institucionalização ou não, inviabiliza ações negativas no que concerne à sua raça, dilui rótulos e combate ocultações. Trata-se de reconhecermos o que retratam os

dados nacionais, detalhados em nossa subseção 2.2 sobre a expressiva maioria negra dentre as crianças acolhidas, considerando o caráter histórico e político dessa constatação.

Desse modo, apesar da promulgação da Lei 10.639, em 2003 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura e a história afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio de qualquer espécie, ratificada pela lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), com o devido acréscimo da cultura e da história indígenas, após dezoito anos desse reconhecimento legal conquistado pelo movimento negro brasileiro, temos, na prática, uma lei implantada, mas não implementada.

Em outras palavras, a lei é clara com relação à obrigatoriedade de inclusão do reconhecimento da história negra afirmativa nos currículos escolares, mas ainda fica a cargo de cada escola e de cada profissional. As matérias que envolvem africanidade, raça e gênero são geralmente eletivas nas formações docentes, e podem ou não fazer parte da vida acadêmica dos(as) profissionais da educação.

Pensar na execução prática da lei exige não só pensá-la como texto legal, mas também transformá-la em conteúdos pedagógicos que alcancem o chão da escola, rompendo o caráter monocultural arraigado no sistema educacional, que oprime e segrega os grupos inferiorizados, e enfrentando os conflitos hierarquizantes dos diferentes grupos socioculturais. Candau (2008, p. 47) aponta que “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. A afirmação da diferença não nega a busca necessária por equidade, tampouco relativiza a igualdade. “A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença” (CANDAU, 2008, p. 49).

Vivemos em uma sociedade brutalmente marcada por mecanismos estruturais de subalternização e marginalização. Isso nos leva a questionar a fala da professora Ana quando, mesmo reconhecendo que a maioria das crianças acolhidas é negra e que as formações docentes precisam abarcar questões relacionadas à negritude e desconstrução de preconceitos, diz acreditar que esses(as) meninos(as) não devem ser vinculados a qualquer questão racial, afirmando: “*você pode colocar mais um rótulo: ‘além de ser negro é abrigado ou além de ser abrigado é negro’. Não! Não necessariamente. Isso vai fortalecendo os rótulos que a criança carrega e não agrega*”.

Todos(as) os(as) participantes dessa pesquisa se reconhecem como brancos(as), o que os(as) distancia no lugar de fala das maiorias minorizadas, daqueles e daquelas que vêm lutando infundavelmente pelo reconhecimento e representação de seus corpos, inclusive no chão da escola. O relato de Ana sugere que, na visão da docente, raça e institucionalização são rótulos negativos, melhor velados do que enfrentados, que devem ser refletidos, mas sem embates diretos.

A invisibilidade dos(as) acolhidos(as) está interseccional e cumulativamente atrelada aos diversos marcadores sociais que os(as) acompanham, como descrito na subseção 2.2 deste trabalho, na qual ponderamos sobre os “locais” de onde os sujeitos arrazoam os desdobramentos relacionados às suas identidades, em uma sociedade desigual, segregadora, machista, patriarcal, racista, classista, elitista, adultocêntrica. Por essa razão, é preciso considerar as sobreposições de subalternização em que se encontram. Para Candau (2011, p. 246), as diferenças

[...] devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos, objeto de preconceito e discriminação.

A diferença, não como problema a ser superado, mas como emolumento pedagógico, conduz a escola no caminho da pluralidade, de modo a não partir da igualdade, demonstrando um olhar amoroso para os(as) que diferem do que é comumente apontado como padrão de normalidade e superioridade. O empoderamento passa pelo reconhecimento positivo do que se é, e da construção emancipada do que se pode ser. Nas palavras de Candau (2011, p. 253),

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e emponderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Assim como a autora, acreditamos ser a articulação entre diferença e igualdade, a valorização da diversidade para além de seu reconhecimento, o ensejo para a construção de uma escola humanizada e emancipadora. A perspectiva de uma instituição democraticamente combatente a toda forma de silenciamento e invisibilização, onde os conhecimentos não são transferidos, mas produzidos entre todos(as) os(as) que da educação participam, professores(as), estudantes, gestores(as), funcionários(as), permite em sua justeza, que ao fim de cada dia, saiam

todas e todos da escola com a convicção de que são protagonistas das aprendizagens ali construídas e compartilhadas.

6 A ESCOLA PARA E COM AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DIÁLOGOS FORMATIVOS

Pensar é como fazer. Quem só faz e não pensa só faz uma parte. Para a beleza é imperioso acreditar. Quem não acredita não está preparado para ser melhor do que já é. Até para ver a realidade é importante acreditar. A minha mãe disse que eu virei um sonhador. Para mudar o mundo, sei bem, é preciso sonhar acordado. Apenas os que desistiram guardam o sonho para o tempo de dormir (MÃE, 2019, p. 31).

A docência dialógica, que nesta pesquisa defendemos, foi ratificada pelos resultados que revelam a deficiência de formações que envolvem as temáticas intrínsecas à relação entre a escola e a criança em situação de acolhimento institucional.

Todos(as) os(as) participantes pontuaram a urgente necessidade de diálogos envolvendo as crianças acolhidas, suas especificidades e as práticas pedagógicas com elas construídas. Com exceção de um, os(as) entrevistados nunca haviam discutido essa relação em momentos formativos, informando que, em suas ações, convivem com a angústia de “não saber” o que fazer diante da presença dessas crianças, balizando suas vivências profissionais em “testes, tentativas, acertos e erros”, na maioria das vezes, de maneira solitária e individual.

Em face das necessidades, anseios e sugestões dos(as) professores(as), na tentativa de sobrepujar as (in)visibilidades que acompanham esses(as) meninos e meninas em suas vivências escolares, rompendo com a cultura do silêncio diante das formas de discriminação e exclusão reproduzidas no chão da escola, o produto educacional desta investigação será uma proposta dialógica/formativa. Por meio dela, objetivamos não somente compartilhar os resultados aqui encontrados, mas também considerar os relatos sobre os assuntos negligenciados nas rotinas educacionais, os dados que caracterizam as singularidades das crianças sob tutela pública e os marcadores de opressão que as acompanham.

Rompendo com a lógica da educação verticalizada e agindo em favor da construção de estratégias possibilitadoras, empáticas, ancoradas em respeito, escuta, reflexão coletiva, esperança e amorosidade, pretendemos, com esta proposta de formação, fomentar diálogos críticos, possibilitadores de melhores experiências tanto

para educadores(as) como para estudantes sob tutela pública. A intenção é que os(as) profissionais se percebam mobilizados(as) a repensar e transformar suas práticas em prol de uma educação libertadora, engajada, humanizada, emancipadora e compartilhada. Para Freire (2019b, p. 135), a superação da educação bancária se justifica na resistência e na mudança:

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

Nessa perspectiva, utilizaremos o “Círculo de Cultura”, peça fundamental no movimento de educação popular. Esse método democrático foi criado por Paulo Freire, grande referência nesta pesquisa, que parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo e de espaços em que não se transmite, mas se constrói conhecimento, em que todos(as) os(as) envolvidos(as) ensinam e aprendem. Nas palavras de Freire (2019b, p.135), sobre os debates instituídos no Círculo:

[...] ora [*estavam*] em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento das situações. A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater. [...] Estes assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possível, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes (*grifo nosso*).

Desse modo, as unidades que pretendemos contemplar surgiram dos diálogos propiciados pelas entrevistas desta investigação, dos assuntos problemáticos levantados pelos(as) próprios(as) docentes, tal como das lacunas que percebemos em suas falas, em decorrência dos preconceitos estruturais e dos processos de negação e segregação historicamente articulados e perpetuados. Os assuntos que também surgirão nesses diálogos serão considerados, visando a uma proposta longe de engessada, viva e constantemente em construção, ou seja, um trabalho de complementaridade e reciprocidade.

Como local para realização do Círculo, temos o curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), diante do convite já recebido e dos apontamentos dos(as) participantes quanto à importância de se discutir, já na formação inicial, as questões relacionadas às crianças acolhidas, tal como as

dificuldades que eles(as) relataram sobre o início da profissão docente em face de tais desafios. Ademais, pretendemos que esta proposta auxilie os(as) educadores(as), gestores(as), representantes dos órgãos centrais e profissionais dos serviços de acolhimento das Prefeituras do Grande ABC e de outras regiões, se assim concordarem, tal como quaisquer instituições educacionais que encontrem, nestas páginas, possibilidades de elaboração de melhores práticas e vivências, sem nenhuma intenção de esgotar as discussões sobre a temática. Pelo contrário, almejamos que sementes possam surgir, e que fagulhas de transformações sejam fomentadas, consideradas e multiplicadas no chão da escola.

6.1 Descrição da proposta do produto

O material que embasará as discussões tem, como norte, a relação entre a escola e a criança sob tutela do Estado. Será composto por “situações existenciais”, que, segundo Freire (2019b, p.150), “funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador”. Para tanto, serão utilizados os relatos relacionados a esta investigação, bem como os relatos dos(as) próprios(as) participantes do Círculo, textos, imagens e vídeos.

Os Círculos terão, como pressuposto, os “temas geradores”, estratégia metodológica freiriana aliada ao processo de conscientização da realidade opressora intrínseca às sociedades desiguais. Os temas irão emergir dos Círculos de Cultura e seus/suas participantes, uma vez que, “[...] o ‘tema gerador’ não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens” (FREIRE, 2019d, p. 136). Assim, eles só poderão ser compreendidos nas relações entre sujeito e mundo, no processo de pensar e atuar, individual e comunitário, sobre a realidade, de modo a serem definidos compartilhada, participativa e coletivamente.

A priori alguns conteúdos problematizadores surgiram dos relatos docentes que constituíram os dados desta investigação - disponíveis através do link: <https://drive.google.com/drive/folders/1fAAPZ0h0TnkBn0ynJ5Cm262KwKfCiTEG?usp=sharing> - e serão revisitados e utilizados nas discussões com o grupo e a partir delas. Os conteúdos elencados foram balizados por assuntos recorrentes nas entrevistas e apontados pelos(as) participantes como essenciais no diálogo sobre as

crianças acolhidas e suas vivências escolares. Desse modo, almejamos desencadear possíveis discussões conscientizadoras sobre as experiências concretas do chão da escola e do imaginário em torno das vivências docentes escolares e, a partir desse movimento dialógico acerca da realidade, contribuir para a elaboração de novos conhecimentos e, inclusive, fomentar possíveis temas, em um processo inacabado, em constante estruturação (FREIRE, 2019d).

Embora seja nossa pretensão dialogar sobre quem são as crianças em situação de institucionalização e o trabalho realizado com elas, as suas identidades e a dos(as) entrevistados(as) na investigação serão preservadas ao longo de toda a formação.

Essas estratégias servirão de apoio para a construção dos diálogos, possibilitando que todos e todas se expressem democraticamente, tendo como estruturação inicial e totalmente mutável uma carga horária de 12 horas, divididas em 4 encontros, de 3 horas cada, com a presença da pesquisadora como Coordenadora de Debates, mediadora e incentivadora dos diálogos. Os conteúdos propostos a seguir, bem como as dinâmicas poderão ser modificados em função do desenvolvimento dos círculos, que, por sua vez, serão constantemente avaliados e repensados coletivamente pelo próprio grupo:

- **Primeiro encontro:** “A criança em situação de acolhimento institucional”. Abertura de diálogos sobre quem são essas crianças, escutando e problematizando as percepções de estudantes de Pedagogia, docentes e gestores(as), com base nos dados nacionais que caracterizam a criança em situação de institucionalização, atentando para os marcadores sociais de opressão que a interseccionalidade nos permite observar, bem como as heranças históricas atreladas à assistência às crianças pobres do Brasil. Nesse ponto, serão considerados os preconceitos estruturais e as formas de subordinação, dominação e opressão a que estamos subjugados(as) em maior ou menor medida, refletindo sobre os processos de segregação que afetam essas crianças.

Material de apoio: relatos advindos dos resultados da pesquisa; gráficos dos dados nacionais no que tange à institucionalização brasileira, no recorte de raça, gênero e motivações para o acolhimento; leitura do conto “O rosto”, presente no livro “Contos de cães e maus lobos” (MÃE, 2017, p. 79-86). Nesse conto, o autor conduz os(as) leitores(as) a um universo de negações,

ausências e simplicidade, convidando todos(as) a uma reflexão, por meio da forma poética como descreve o papel da escola na vida de uma criança, sobre a importância de apreender o que nos dizem aqueles(as) nos cercam sem o uso da palavra, somente através de seus rostos, mesmo que, por vezes, não queiram dizer ou queiram e não saibam como fazê-lo. Esse texto será uma provocação acerca da importância do fazer docente na consideração e representação dos diferentes sujeitos nas rotinas escolares.

- **Segundo encontro:** “As (in)visibilidades intrínsecas à relação escola/criança acolhida”. Fomento de diálogos acerca dos “outros sujeitos” na instituição escolar, reconhecendo a história da educação pública brasileira. Incentivo a uma discussão envolvendo o papel da escola como mantenedora de exclusões, opressões e a possibilidade de novas pedagogias.

Material de apoio: relatos advindos dos resultados da pesquisa e dos(as) próprios(as) participantes da formação; vídeo “Umbrella”, curta-metragem brasileiro em animação, criado, escrito e dirigido por Helena Hilario e Mario Pece, indicado ao Oscar 2021, disponível em <https://youtu.be/BI1FOKpFY2Q>. O curta, baseado em uma histórica verídica, conta a história de um menino acolhido, que queria ter um guarda-chuva amarelo. No decorrer da história, há uma explicação para esse desejo da criança, atrelado ao que viveu anteriormente à institucionalização. Convidaremos os(as) participantes a recordar seus “guarda-chuvas amarelos” e refletir sobre a forma como nos aproximamos ou não das histórias dos(as) estudantes, como consideramos ou não suas experiências, saberes, conhecimentos e como essas histórias estão entrelaçadas às vivências educacionais; leitura do livro “Uma família é uma família” (O’LEARY, 2017), convidando as(os) docentes ou futuros(as) docentes a imaginar como seria dividir essa história com uma turma em que haja uma criança em situação de acolhimento institucional e refletir sobre as (in)visibilidades desses(as) meninos e meninas, que são os(as) mais oprimidos(as) entre os(as) oprimidos(as).

- **Terceiro encontro:** “Práticas Pedagógicas, dificuldades e possibilidades na docência da criança sob tutela pública”. Propostas de diálogos sobre as dificuldades que os(as) docentes e equipe gestora encontram ou imaginam poder encontrar no trato com as crianças sob tutela pública, os papéis que

esses(as) profissionais têm na educação desses(as) meninos(as) e o compartilhamento das possibilidades encontradas durante as entrevistas, com vistas a novas pedagogias emancipadoras, tal como à elaboração coletiva de outras possibilidades que possam surgir nesse debate.

Material de apoio: relatos advindos dos resultados da pesquisa e dos(as) próprios(as) participantes; trecho do décimo episódio da segunda temporada da série “Anne with na E”, baseada no livro de 1908, “Anne of Green Gables”, de Lucy Maud Montgomery e adaptada pela escritora e produtora Moira Walley-Beckett, que foi ao ar pelo canal canadense CBC e está disponível pela Netflix. No trecho do vídeo a ser apresentado, a professora do vilarejo defende a superação das práticas bancárias tradicionais, por meio da educação libertadora e transformadora, sobre a qual dialogaremos nesse encontro, enriquecendo tais discussões.

- **Quarto encontro:** “A valorização das diferenças contra qualquer forma de segregação”. Proposição de situações para discussão do grupo, que dialoguem com a valorização das diferenças, a postura combatente em face de qualquer forma de discriminação, bem como o papel do Estado e da escola na opressão dos(as) menos favorecidos(as), marcando o fazer docente como político, ético, sério e amoroso.

Material de apoio: relatos advindos dos resultados da pesquisa e dos(as) próprios(as) participantes; leitura de trechos do livro “Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças” (NARANJO, 2018) sobre a significação das crianças para as palavras: adulto (p. 20); criança (p. 39-41); família (62-63); lar (76-77); mãe (p.83); professor (p.111). Com base no que disseram as crianças, nossa intenção é que seja possível a reflexão sobre: a homogeneização, a criança como ator social, a importância da representatividade e do respeito e a valorização das diferentes crianças e contornos familiares.

Ao longo dos encontros, serão sugeridas: leituras sobre a temática; filmes; animações e documentários que possam contribuir com os debates; imagens e outros materiais. Algumas leituras serão indispensáveis e, por isso, já podem ser anunciadas: “Que Outros Sujeitos, que Outras Pedagogias?” (ARROYO, 2014, p. 37-47); “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2019c, p. 74-82); “A arte de governar crianças. Lições do passado, reflexões para o presente”

(RIZZINI; PILLOTI, 2011, p. 323-329); e “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas” (CANDAUI, 2011).

Cabe ressaltar que o assunto é pouco discutido e, por essa razão, grande parte dos(as) docentes brasileiros(as) pode ainda não ter vivenciado o trato com a criança sob tutela pública. Diante disso, tomaremos cuidado para que os encontros não se tornem meramente teóricos ou expositivos, o que iria totalmente contra o caráter dialógico da proposta. Desse modo, serão incentivadas, contempladas e discutidas as situações reais relatadas pelos(as) participantes do Círculo, seguindo a proposição de Freire de partir da realidade para, então, refletir sobre e voltar à prática: ação-reflexão-ação (FREIRE, 2019c).

A formação nessa dimensão, por meio da utilização dos Círculos de Cultura, é, por si só, a vivência de uma educação dialógica, que pode também ser estendida ao trato com as crianças, servindo de possibilidade e ferramenta para aqueles(as) que dela participarem. As contribuições surgidas em cada encontro permitirão sua própria transformação e atualização.

O plano dos diálogos formativos será melhor delineado antes de sua realização, com auxílio de uma assistente social, que gentilmente contribuiu com a divulgação dos dados que permitiram, nesta investigação, caracterizar os serviços de acolhimentos. Ademais, como responsável pela organização e supervisão das instituições de um dos municípios da Região do Grande ABC, essa profissional poderá favorecer as discussões com o olhar da assistência social, que nos falta. A parceria surgiu do relato da própria assistente quando procurada no início da pesquisa. Na ocasião, ela informou seu antigo desejo de instaurar um diálogo entre saúde e educação, bem como mencionou a dificuldade enfrentada para propor uma formação para os(as) profissionais da educação, buscando aproximação e cooperação. Sua identidade será preservada diante da possibilidade de repressão, anunciada pelas inúmeras negações que encontramos, por parte dos órgãos municipais responsáveis, no caminho da efetivação desta pesquisa.

Espera-se ao longo dos encontros aqui propostos, ir construindo junto ao grupo e através dele, uma carta de intenções, um decálogo, com preceitos e sugestões educacionais resultantes das discussões propiciadas pelo Círculo, pretendendo com isso compartilhar os conhecimentos construídos a partir dos diálogos vivenciados.

Temos a ciência de que qualquer defesa no que tange a vivências transformadoras encontra resistência da pessoa ou da situação que não quer ser

transformada. No entanto, como sujeitos da história, e não objetos passivos, fatalistas, não queremos deixá-la da forma como encontramos. Por isso, continuaremos a tentar transformá-la. Ter compromisso com nossos(as) estudantes e com a classe docente e gestora, coletiva e individualmente, é expressão crítica da educação transformadora, emancipadora, rompendo seu caráter meramente conceitual. Ao nos transformarmos e nos engajarmos na luta por uma educação libertadora para todos e todas, de algum modo, articulamos transformações no mundo, na sociedade e nos(as) outros e outras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (FREIRE, 2019d, p. 253).

O contexto histórico da institucionalização no Brasil teve importantes avanços no seio das políticas públicas. Entretanto, as disparidades sociais perpetuadas acabam por marcar situações de parcialidade e dessemelhança à assistência as crianças pobres, balizada pela expressa preocupação com o controle social. Ao olharmos para os registros dessa história, nos séculos XIX e XX, ainda encontramos afinidades perturbadoras com relação à forma como são culpabilizadas as camadas sociais menos favorecidas por sua condição de origem, na medida em que são também marginalizadas, segregadas e oprimidas pelo senso meritocrático, conhecido e brutalmente difundido pela poderosa elite brasileira. Isso culmina na perpetuação das desigualdades sociais, econômicas, etárias, regionais, raciais e de gênero, dentre tantos outros marcadores de opressão que continuam a acompanhar as crianças em situação de acolhimento institucional do século XXI.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado no dia 13 de julho de 1990, trouxe importantes contribuições sociais, ratificando os direitos das crianças e adolescentes e estabelecendo os deveres do Estado, da família e da sociedade ante as vivências infantis e juvenis, asseverada a condição de pessoa em desenvolvimento dos meninos e das meninas. Após o Estatuto, um novo tempo histórico se iniciou para essas crianças, ao menos no que tange ao que é legalmente assegurado. No entanto, vale ressaltar os resquícios dessa herança histórica de preconceito e segregação ainda encontrados em suas vivências, nos rótulos que lhes são atribuídos, até os dias de hoje, tendo em vista o pungente desafio atrelado à aplicabilidade da lei.

A institucionalização é mais uma das facetas frágeis das medidas de proteção estabelecidas pelo ECA (BRASIL, 1990). Seu caráter provisório, excepcional, protetivo, possibilitador de reintegrações familiares é, por vezes, desrespeitado pela realidade dos sistemas de acolhimento existentes e pelos moldes nos quais é possível atuar, condenando as crianças acolhidas, que há muito se encontram à margem, à invisibilidade, desassistidas pelo Estado e pela sociedade nos mecanismos que deveriam garantir sua proteção e atender aos seus direitos fundamentais.

Em contrapartida, a instituição escolar sempre esteve a serviço dos projetos políticos de segregação, elitização, homogeneização e controle. Por essa razão, é necessário debater sobre a forma como tem se dado a educação dos(as) meninos e meninas acolhidos(as) no chão da escola pública, que pode atuar como mantenedora das conhecidas injustiças sociais ou combatente desses mesmos processos de insulação.

A compreensão da proposta de diálogos acerca dos “outros sujeitos”, no chão da escola pública, como luta inerente ao ato educacional nos trouxe à presente investigação, uma vez que as buscas iniciais acerca do tema já desvelaram as situações de (in)visibilidades a que são sujeitadas as crianças sob tutela pública, ora visibilizadas no viés dos preconceitos estruturais que as rodeiam, ora invisibilizadas em suas especificidades e necessidades. De todo modo, radicalmente não reconhecidas e representadas.

Com o objetivo de compreender como vem sendo construído o fazer pedagógico no cotidiano da escola com crianças sob tutela do Estado, segundo a percepção das(os) docentes, a investigação foi norteada pelos seguintes objetivos específicos: caracterizar, a partir dos documentos legais, quem são as(os) meninas e meninos em situação de acolhimento institucional pelo viés interseccional; verificar e analisar as percepções das(os) docentes sobre quem são essas crianças e a educação oferecida a elas; identificar, nos relatos das(os) educadoras(es), o trabalho pedagógico realizado com essas crianças e analisá-lo.

Um dos caminhos de diálogo utilizados nesta investigação foi a interseccionalidade, termo cunhado pelo feminismo negro para não somente apontar a sobreposição ou intersecção de identidades sociais, sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação, mas também para refletir sobre os desdobramentos desses marcadores de opressão na vida daqueles e daquelas que são por eles subjugados(as).

Os relatos docentes possibilitados pelas entrevistas, em sua maioria, revelaram um comprometimento pessoal em ofertar um ensino de boa qualidade sociocultural às crianças em situação de institucionalização. No entanto, ele é marcado pela angústia do “não saber” o que e como fazer. Consequentemente, os(as) professores(as) precisam estruturar suas vivências profissionais em “testes, tentativas, acertos e erros”, sem que a instituição escolar ofereça respaldo. Desse modo, ela não está preparada e organizada para atender a essa demanda e, por essa razão, a formação

integral desses sujeitos acaba sendo preterida, em face de um cenário impregnado de preconceitos. Até mesmo no relato de um dos participantes, no qual as posturas da equipe escolar são elogiadas, ao longo do diálogo, vai se desvelando a defesa de pensamentos uniformizadores, reducionistas, punitivos e excludentes.

A hipótese inicial “professoras e professores que atuam ou já atuaram com meninas e meninos em situação de acolhimento institucional, diante do desconhecimento da escola sobre as especificidades desta relação, encontram desafios em sua prática pedagógica para favorecer protagonismo à estas crianças, diminuindo os danos causados pelos marcadores sociais de opressão que as acompanham” foi confirmada por meio dos relatos dos(as) participantes, que pontuaram, como maiores dificultadores no trato com essas crianças: ausência da família ou responsáveis legais realmente compromissados(as) com as vivências escolares; despreparo profissional ratificado pela ausência de formação permanente, com foco no assunto em questão e correlatos; preconceitos decorrentes da ausência de clareza quanto às histórias que as acompanham; ineficiência da comunicação com o serviço de acolhimento; currículo responsável pelos fracassos da escola, uma vez que se vê pautado majoritariamente em habilidades e competências.

Os documentos legais mostram que as crianças em situação de acolhimento são pobres, em sua grande maioria pardas ou negras, frutos de vivências, muitas vezes, de negligência, abandono, violências físicas e sexuais. São, portanto, as maiores oprimidas entre os(as) oprimidos(as), invisibilizadas, silenciadas, marginalizadas, vítimas do sistema excludente em que está pautada nossa sociedade. Apesar disso, não houve consenso entre os(as) participantes quanto ao papel segregatório das questões raciais que as assolam, como claramente ratificam os dados nacionais. Alguns sequer consideraram esse marcador social de opressão em suas falas; outros(as), em consonância com o racismo estrutural, acreditam que rotular a criança de acordo com sua raça é mais uma forma de subjugar-la e expô-la. Somente uma educadora foi enfática em afirmar que esses(as) meninos e meninas sofrem preconceitos raciais nas escolas, tal como na sociedade, e que essa é uma questão a ser dialogada, refletida na busca por uma educação antirracista.

Muitos preconceitos foram percebidos e denunciados, tanto dos(as) próprios(as) participantes, quanto dos(as) demais adultos(as) atuantes nas organizações escolares e das famílias e comunidade. Ficou claro que a herança histórica da institucionalização com seu caráter punitivo, segregatório, higienista

continua a reverberar. Os(as) profissionais parecem desconhecer a necessidade de políticas afirmativas nas vivências escolares, bem como a importância do reconhecimento positivo da imagem, história e ancestralidade das crianças na busca pela sensação de pertença. Esse foi, inclusive, mais um assunto controverso, pois as posturas foram desconstruídas quanto à crença de que elas se sentem ou não pertencidas ao ambiente escolar.

Na percepção dos(as) professores e professoras, as crianças acolhidas foram caracterizadas como sujeitos de falta, carentes, violentos, apáticos. Não se atribuem características positivas a esses(as) meninos e meninas, e, nas duas vezes em que isso ocorreu, foi acompanhado de certa desqualificação, por exemplo, a inteligência atribuída à criança acolhida, somente como “esperteza de vida”, retirando-lhes a pureza da infância atribuída às demais.

O papel democrático da escola mostra-se comprometido, pois as práticas elucidadas revelaram a ausência de participação desses(as) meninos e meninas nas decisões escolares que dizem respeito às suas vidas. Nesse sentido, observamos certa falta de diálogo, uma vez que, em alguns casos, eram aguardados momentos de ausência desses sujeitos para que fossem propiciadas conversas sobre suas posturas junto aos(as) demais colegas. Isso os impede de atuar como protagonistas em suas histórias e suscita a pergunta: quais efeitos e vulnerabilidades são ratificados pela ausência de reconhecimento e participação dessas crianças em suas vivências?

A análise dos dados evidencia que a escola está despreparada para lidar com a reação dos corpos infantis brutalmente tratados em nossas sociedades. Com exceção de um, os(as) educadores(as) apontaram que, diante da chegada de crianças sob tutela pública, a escola não se organiza; amedronta-se, tachando e condenando-as a mais um abandono, além do descaso do Estado e da sociedade.

O início da profissão é aludido como o período mais delicado, uma vez que a inexperiência e a insegurança podem acarretar a reprodução das práticas equivocadas vigentes, e não a estruturação de uma identidade profissional emancipadora, em que é preciso ter muita coragem para considerar, nas vivências escolares, as questões sociais, emocionais, priorizando o acolhimento.

Há uma incompreensão no que tange às aprendizagens não escolares, e os(as) docentes mostraram acreditar que a aprendizagem na escola se dá somente por meio dos conteúdos estabelecidos, ignorando que, nas trocas entre coetâneos, com o meio

e os(as) adultos(as), as crianças estão o tempo todo aprendendo, na escola ou fora dela.

Apesar do reconhecimento dos serviços de acolhimento como ambientes uniformizadores, coletivizantes, compartilhadores, sem a existência de objetos que individualizem os(as) acolhidos(as), existe ainda uma visão nebulosa da escola, impedindo que ela seja vista também como atuante em todos esses processos. Inclusive, em mais de um relato, apareceu a defesa da uniformização, como se os(as) educadores(as) compreendessem a homogeneização como ferramenta pedagógica potente, ao contrário de seu caráter excludente.

A presença dos(as) estudantes sob tutela do Estado foi fortemente marcada como problemática pelos(as) entrevistados(as), aspecto que provocou alguns desencontros. Os estereótipos apontados foram muitos, alguns semelhantes, outros extremamente distantes, até mesmo antagonistas, como “silenciosos, agitados; apáticos, agressivos”. Isso sugere a ineficiência dos rótulos e o desconhecimento sobre as especificidades dessas crianças.

A carência foi consentaneamente levantada, tal como a necessidade de um caminho afetivo, acolhedor, para atingir as crianças em situação de institucionalização, o que vai ao encontro da defesa central desta pesquisa por uma pedagogia amorosa, dialógica, emancipadora, acolhedora, equitativa contra toda forma de opressão. Longe de reduzirmos essas crianças às suas condições de vulnerabilidade e/ou carência, defendemos o ideário de uma educação libertadora para todos e todas, em que sejam acolhidas as singularidades desses(as) e dos(as) demais estudantes nos planejamentos docentes.

Nessa perspectiva, não há outra forma senão olharmos atentamente para o meio cultural que circunda os(as) educandos(as), anuindo à ascendência da realidade diante das teorias. Os(as) entrevistados(as) pontuaram veementemente as dificuldades de considerar a criança acolhida nas ações educacionais, em decorrência da ausência de informações sobre suas vidas, reconhecendo os sigilos legítimos existentes nessa permuta, mas questionando em que medida estão sendo respeitados os direitos infantis na absoluta desinformação.

Em alguns momentos, emergiram conflitos quando a defesa pela educação libertadora foi erroneamente posta como antagonista em face da necessidade de disciplina, como se não fossem, educação libertadora e disciplina, correlatas e interdependentes. As linhas tênues entre autoridade e autoritarismo foram

confundidas nos relatos frequentemente, desvelando o papel da escola no controle dos corpos, bem como seu formato ultrapassado e equivocado. Essa tensão culmina em ações segregatícias, muitas vezes, na tentativa do acerto, porém com crianças que são, na escola e mais uma vez, agredidas, atacadas, inferiorizadas, intencionalmente ou não, em defluência do desconhecimento ou das concepções individuais.

Reconhecidas as deficiências da instituição escolar sinalizadas nessa investigação, a partir das contribuições dos(as) participantes, e uma vez apontada a urgente necessidade de formações acerca da criança sob tutela pública, dada a ausência de diálogos congêneres no chão da escola, foi elaborada uma proposta de formação para docentes e gestores(as). O objetivo é permitir que esses(as) profissionais conheçam as especificidades das crianças em situação de acolhimento institucional, dialogando sobre a necessidade premente de rever os currículos escolares, escutar e olhar a criança acolhida. Nesse sentido, a escola é ambiente de possibilidades emancipadoras e combatente a toda tentativa de reducionismo e segregação.

O ato educativo é também político em sua essência, tal como as injustiças sociais são fruto de um Estado elitista e classista. Os(as) docentes de escolas públicas, e mais ainda as crianças sob tutela do Estado, se veem oprimidos(as) por esses processos que estruturam a sociedade em moldes injustos, com suas negações e subordinações. Até mesmo a revisão curricular, sinalizada pelos(as) participantes como impreterível, não é inerente apenas à instituição escolar, mas uma questão de políticas educacionais, e constitui elemento de normatização do mesmo Estado que negligencia, dia após dia, os direitos dos diferentes sujeitos sociais.

Para além das demandas estritamente escolares, a educação precisa de um trabalho intersetorial a fim de atingir sua integralidade, envolvendo o serviço social, a área da saúde e a comunidade. Isso implica que as políticas públicas e o papel do Estado sejam possibilitadores dessas permutas. Especialmente sobre as crianças acolhidas, os dados da pesquisa mostram a importância de se estreitar a comunicação entre escola e os serviços de acolhimento. Cabe salientar que essa parceria também prevê a efetivação de políticas públicas assertivas e a assunção do Estado com relação aos seus deveres para com todos e todas, bem como às reparações históricas que a ele competem, e não somente o seu caráter supressivo a serviço dos interesses das minorias economicamente favorecidas, em uma postura longe de neutra, mas

exclusivista e opressora – na realidade, a representação da organização de poder brutalmente atribuído a uma classe em detrimento de todas as outras.

De todo modo, a escola precisa resistir aos ataques e indiligências governamentais, tendo a consciência de que não pode atuar como mantenedora de exclusões sociais sob nenhum pretexto. São urgentes novas pedagogias, balizadas pelo pensamento decolonial, contrárias à perpetuação do padrão eurocêntrico com que são geridas as representações escolares. A valorização das diferenças possibilita sua efetivação como fundamento, princípio e vantagem pedagógica, evitando a injustiça histórica da escola pobre para pobres. Transformar a escola em um projeto emancipador, que considere as vivências, os contextos históricos e sociais, os saberes desses e dessas que são, em suas rotinas, tendenciados(as) à aceitação e ao convencimento de que são inferiores, exige compromisso, empatia e resistência.

As crianças consideradas vulneráveis, violentas e silenciosas são, na verdade, vulnerabilizadas, reativas porque violentadas e silenciadas. São tantos os aprisionamentos, que deles dimana o desejo de voo, descrito no relato sobre a fala de um estudante sob tutela pública que ficava sentado na janela da casa de acolhimento, pensando que queria ter asas. Ao perguntar à criança o motivo, a educadora recebeu como resposta: *“porque eu vejo passarinho voando e vai para onde quiser. Se eu tivesse asas também ia”*. Como disse Marielle Franco ¹⁰(presente!) *“as rosas da resistência nascem do asfalto”*. A rigidez com que a vida se impõe a esses meninos e meninas, com seus corpos atravessados pela violência brutal das políticas de exclusão os leva à escola com marcas e resistências que precisam ser consideradas, valorizadas, contextualizadas. Seria esse desejo fruto da angústia diante das negações impostas pelas injustiças vivenciadas? Faísca da liberdade? Intuição de que é possível sobrepujar o fatalismo? Desespero, tristeza, solidão? Sonho de criança?

Sem que consigamos responder ao que querem nos dizer esses corpos, diante de tantas questões ainda não decifradas, com a presente pesquisa, almejamos contribuir com a construção de uma educação dialógica, crítica, que reconheça essas e outras indagações, e em que a infância popular possa na escola pública encontrar

¹⁰ Marielle Francisco da Silva (1979-2018), conhecida como Marielle Franco, nasceu e cresceu em uma favela do Complexo da Maré. Socióloga e política brasileira, mulher, negra, homossexual, popular, defensora dos Direitos Humanos, do feminismo e das minorias, contra os abusos militares, eleita vereadora no Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), durante as eleições de 2016, com a quinta maior votação. Foi brutalmente assassinada em 14 de março de 2018, e o caso permanece impune e sem solução até o momento.

mais possibilidades do que limites, sem a pretensão, em nenhuma medida, de criar um manual docente ou uma receita pedagógica, reconhecendo a necessidade de mais estudos envolvendo a temática, em virtude da escassez de pesquisas relacionadas às crianças acolhidas. Intentamos fomentar diálogos, reflexões, ações formativas e a construção coletiva de uma identidade profissional combatente em face dos projetos de desigualdades e dominações, contra qualquer tentativa de homogeneização, elitismo, subjugação, controle, a favor da democracia, pluralidade e diversidade, ativa na luta política que envolve o seu fazer, militante na defesa pela libertação dos(as) estudantes e, sobretudo, ética, corajosa, emancipadora e amorosa.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019a.

AKOTIRENE, Carla. Ferramenta anticolonial poderosa: os 30 anos de interseccionalidade. **Revista Carta Capital**, 2019b.

ALBUQUERQUE, Elisabeth M. de. Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas. **Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009.

ALMEIDA, Danilo D. M. de. Por uma pedagogia apaixonada. **Educação e Linguagem**, v. 2, 1999.

ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALVIM, Ronaldo G. As condições de vida dos pescadores artesanais de Rua da Palha. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 34, n. 1, p. 101-110, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. (org.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.

ASSIS, Simone G.; FARIAS, Luís O. P. **Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BALDIN, Nelma.; MUNHOZ, Elzira M. B. Snowball (Bola De Neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. **X Congresso Nacional de Educação – Educere**: Paraná, 2011, p. 329-341. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf> Acesso em: 15 fev.2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, 1964.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília, 1979.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 abr.2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 jan.2020.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Política nacional de assistência social:** norma operacional básica NOB/SUA, 2004. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS_2004.pdf. Acesso em: 02 jan.2021.

BRASIL. Política Nacional sobre Drogas. Resolução n.o 3/GSIPR/CH/CONAD, de 27 de outubro de 2005. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=101642>. Acesso em: 11 jan.2020.

BRASIL. Lei nº. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10645.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.010 - Lei Nacional de Adoção. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em: 01 jun.2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas:** serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, 2009b. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 11 dez.2020.

BRASIL. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**, 2014. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 22 nov.2020.

BRASIL. Violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Secretaria de Transparência/DataSenado, 2017.

Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/.pdf>. Acesso em: 08 mar.2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Relatório anual sobre as atividades do Conselho e a situação do Ministério Público no país**. Brasília: CNMP, 2019.

BRASIL. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Brasília, DF: CONEP, 2021.

Disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 14 mar.2021.

BRAVIN, Rodrigo. A prática do educador social de rua com crianças e adolescentes em situação de rua. **Pró-Discendente**, v. 20, n. 2, p. 72-85, 2014.

CAIO, Elisabete A. B. **Inclusão Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizados: um desafio entre o ideal e o real**. Dissertação (Mestrado em Intervenção Social Escolar – Especialização em Crianças e Jovens em Risco) - Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Educação, p. 438. 2014.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANDAU, Vera M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 45-55, 2008.

CANDAU, Vera M. F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, 2011.

CARDOSO, Cristiane A; FERREIRA, Valdivina A. Educação básica e avaliação externa: uma análise crítica à luz da gestão democrática da escola. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 8, n. 1, p. 22-33, 2021.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Métodos de pesquisa em educação**. 6 ed. Abingdon: Routledge, 2007.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CORRER, Rinaldo; SENEM, Cleiton J.; BARROS, Leticia M. Crianças acolhidas institucionalmente e educação escolar: o que pensam os professores? **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Renata M. B; RIZZINI, Irene. Acolhimento institucional para crianças e adolescentes em situação de rua: pesquisa e políticas públicas. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 20, n. 1, p. 1-15, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. **Mapping the Margins**: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>. 1993. Acesso em: 18 mai.2020.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 1, 2002.

CURY, Carlos R. J. et al. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. Tradução Livre. Lisboa: Plataforma Gueto, 2013.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org.). **Por uma cultura da Infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009, p. 19-47.

DRAGAN, Irina M.; MANIU, Alexandru I. Snowball Sampling Completion. **Journal of Studies in Social Sciences**, v. 5, p. 160-177, 2013.

FALEIROS, Vicente de P. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. **IPEA - Políticas sociais - Acompanhamento e análise**, p. 171-177, 2005.

FALEIROS, Vicente de P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (org.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 33-96.

FARIA, Ana L. G. de; SANTIAGO, Flávio. Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças. Descolonizando a educação. *In: III International Conference Strikes and Social Conflicts: combined historical approaches to conflict*. Proceedings. CEFID-UAB, 2016, p. 850-863.

FARIA, Ana L. G.; SANTIAGO, Flávio. Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia da não violência. *In: TELES, Maria A. de A.; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana L. G. (org.). Por que a creche é uma luta das mulheres*, 2018. p. 246-272. Disponível em: <https://ebookspedrojoeditores.files.wordpress.com/2019/03/crechefinalebook.pdf>. Acesso em: 02 abr.2020.

FARIA, Ana L. G.; SANTIAGO, Flávio. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

FARIA, Ana L. G. de et al. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 38-50, 2016.

FARIA, Ana L. G.; SANTOS, Solange E.; SANTIAGO, Flávio. Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 36, 2016.

FARIA, Ana L. G.; SOUZA, Ellen L.; SANTIAGO, Flávio. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, v. 19, n. 39, p. 80-102, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Taquel Ramalhete. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua. UNICEF, 1989.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019d.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 30 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista trimestral de debate da FASE**, 2007.

GOODMAN, Leo A. Snowball sampling. **Annals of Mathematical Statistics**, p. 148-170, 1961. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/38366497_Snowball_Sampling. Acesso em: 08 mar.2021.

GONÇALVES, Rafael M.; MACHADO, Tânia M. R.; CORREIA, Maria J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, v. 16, p. 338-351, 2020.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010universo.asp?o=5&i=P>. Acesso em: 02 mar. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Estupro no Brasil**: uma radiografia segundo os dados da Saúde. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge B. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, Jaciara O.; SILVA, Ana M. Educação do corpo, infância e juventude no cotidiano de um abrigo. *In*: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. (org.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 55-80.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MÃE, Valter H. **O filho de mil homens**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MÃE, Valter H. **Contos de cães e maus lobos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2017.

MÃE, Valter H. **As mais belas coisas do mundo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MAFRA, Jason F. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. In: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. 1 ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 29-56.

MARCILIO, Maria L. Amas-de-Leite mercenárias e crianças expostas no Brasil oitocentista. In: RIZZINI, Irene (org.). **Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: EDUSU, 1997, p. 157.

MASSARI, Marina. G. **Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes e medicalização: narrativas de resistência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia Social, São Paulo, p. 166. 2016.

MENEZES, Ebenezer T.; SANTOS, Thais H. Verbete escola cidadã. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/escola-cidada/>. Acesso em: 01 out. 2020.

MINTO, Lalo W. Educação e Lutas Sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 54, p. 242-262, 2013.

MIRANDA, Humberto. Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a Aliança para o Progresso. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 10, n. 25, p. 143-158, 2020.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NASCIMENTO, Álvaro P. do. **A ressaca da marujada**: recrutamento e disciplina na Armada Imperial. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

NASCIMENTO, Maria L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In*: FARIA, Ana L. G. de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.

NAZÁRIO, R. Entre estar na casa e estar em casa: modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional. **Anais da 37ª Reunião da Anped**, 2015, p. 1-15. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/entre-estar-na-casa-e-estar-em-casa-modos-de-ser-crianca-em-um-contexto-de>. Acesso em: 28 mai.2020.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra publicada na Revista Sinpro-SP. São Paulo, p. 01-24, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

O'LEARY, Sara. **Uma família é uma família é uma família**. São Paulo: Brinque-Book, 2017.

OLIVEIRA, Karla D. de. **Professores de piano**: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, p. 141. 2007.

PELOSO, Franciele C.; PAULA, Ercília M. T. A. de. Paulo Freire e as crianças: reflexões e olhares sobre a educação da infância. *In*: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. 1 ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 127-149.

PEREIRA, Crígina C.; PINHEIRO, Joelma U.; FEITOSA, Francisco A. R. A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 344-364, 2019.

PEREZ, José R. R.; PASSONE, Eric F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, 2010.

PINTO, Helen. **Um estudo da percepção das professoras sobre crianças em situação de acolhimento institucional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle/Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, Canoas, p. 120. 2016.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

PRESTES, Andréia B. **Ao abrigo da família**: emoções, cotidiano e relações em Instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Paraná/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Curitiba, p. 197. 2010.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação do Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org.). **Por uma cultura da Infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009, p. 19-47.

RESENDE, Diana C. **Roda dos expostos**: um caminho para a infância abandonada. 1999. Disponível em:
<https://www.ufsj.edu.br/paginas/temposgeraisantigo/n1/artigos/roda.pdf>. Acesso em: 08 abr.2021.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACAVINO, Susana B.; CANDAU, Vera M. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. Bauru-SP: **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 8, n. 2, p. 121-132, 2020.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura S. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SARMENTO, Manuel J. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios. *In*: SARMENTO, Manuel J.; VEIGA, Fátima. **Pobreza infantil**: realidades, desafios, propostas. V. N. Famalicão: Edições Húmus, 2010, p. 179-191. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66595>. Acesso em: 14 ago.2020.

SARMENTO, Manuel J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Política e Pensamento Crítico**, v. 2, p. 45-49, 2012.

SARMENTO, Manuel J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda T.; GARANHANI, Marynelma C. (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. 1 ed. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, Manuel J. As crianças e a crise pandémica. Braga: **Jornal O Público**, 2020. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/66518>. Acesso em: 03 abr.2021.

SARMENTO, Manuel J.; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito? Cidade do Porto: **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, p. 15-30, 2020.

SERIKAWA, Fernanda M. **A inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, p. 97. 2015.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marta R. P. da. Do invisível ao sagrado, do sagrado ao profano: as crianças e suas infâncias nos discursos das ciências e das histórias em quadrinhos. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010, p. 1-18.

SILVA, Marta R. P. da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, n. 58, p. 83-100, 2017.

SOARES, Natália F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005.

SOUZA, Michele M. B. da P.; CARDOSO, Luís F. C. e. Do abrigo de menores ao acolhimento institucional: uma trajetória de normalização. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 284-305, 2019.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. 1999. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAVARES, Nelma. **“Tia, você me adota?”**: o abrigo e a escola na constituição subjetiva da criança sob tutela do estado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo/Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, p. 149. 2014.

VERCELLI, Ligia de C. A.; STANGHERLIM, Roberta. Pedagogia dialógica para uma educação emancipadora na infância. *In*: SILVA, Marta R. P. da.; MAFRA, Jason F. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. 1 ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 221-240.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. *In*: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (org.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 287-322.

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)

Convite para participação em pesquisa

Eu, Mariana de Almeida de Moura, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, orientada pela Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, te convido a participar do projeto intitulado “Práticas pedagógicas com crianças em situação de acolhimento institucional: um olhar interseccional”.

O tema desta pesquisa versa sobre as práticas pedagógicas no trabalho com crianças sob tutela do Estado. Sua participação será muito importante para esse estudo. Ao aceitar este convite, pedimos que leia o termo de consentimento livre e esclarecido, apresentado a seguir.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: Práticas pedagógicas com crianças em situação de acolhimento institucional: um olhar interseccional

Nome da pesquisadora responsável: Mariana de Almeida de Moura

A pesquisa se justifica em função da escassez de trabalhos que investigam a educação das crianças sob tutela do Estado, bem como a ausência das vozes dos professores e das professoras sobre os desafios e as possibilidades do trabalho com essas crianças.

O objetivo geral é o de compreender como vêm sendo construído o fazer pedagógico no cotidiano da escola com crianças sob tutela do Estado, segundo a percepção das(os) docentes.

Participando do estudo você está sendo convidado a participar de uma entrevista com perguntas abertas, realizada em formato online, através da plataforma *Google Meet*, sendo ao todo: nove perguntas sobre sua identificação enquanto entrevistada(o); duas sobre sua percepção com relação às crianças; sete no que tange à docência e práticas pedagógicas; duas com foco nas relações interpessoais escolares e; quatro relacionadas a sua formação profissional. O tempo previsto para a entrevista é de uma hora. A pesquisadora gravará o momento da entrevista, de

modo a transcrever posterior e integralmente os diálogos ocorridos. Recomendamos que guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico que será encaminhado ao seu e-mail. Caso prefira, você poderá enviar mensagem direta para Mariana de Almeida de Moura solicitando o mesmo ou acessar este link: <https://drive.google.com/drive/folders/1J47uGDafOpwwNyT5R9gRgABVEk3XC3QO?usp=sharing> para download.

Você não deverá participar deste estudo se não lecionar ou se não houver lecionado na Região do Grande ABC com crianças em situação de acolhimento institucional.

Esta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, sendo reconhecido o risco mínimo existente, uma vez que pode haver algum desconforto a você ao responder algumas das questões propostas durante a entrevista. Reconhece-se também os riscos inerentes à entrevista em formato online, no que tange a gravação e armazenamento de dados. Face ao potencial risco de violação, os dados serão armazenados em dispositivo eletrônico local, sem que sejam mantidos registros em nenhuma plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Todo e qualquer contato com você será realizado sempre individualmente, sem quaisquer divulgações de dados, mesmo entre participantes da pesquisa.

Os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução 510/2016 do CNS/CONEP, bem como estarão embasados no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que versa sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, objetivando preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

No que se refere aos benefícios do estudo, a própria entrevista pode se caracterizar em um momento de reflexão para os(as) participantes acerca de suas práticas e para a ciência e a sociedade, a pesquisa pode contribuir para a elaboração de propostas educativas que considerem as singularidades da educação das crianças institucionalizadas.

Não haverá nenhum custo ou benefício financeiro para você. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado(a) em decorrência desta pesquisa.

Você tem garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de

pesquisadoras. Seu nome não será revelado na divulgação dos resultados desse estudo.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) participantes, exceto para as responsáveis pelo estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Você terá direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, causados por sua participação na pesquisa, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Cabe ressaltar que não haverá perguntas obrigatórias, sendo garantido o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, tal como a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você.

Sempre que quiser poderá pedir informações sobre a pesquisa à pesquisadora Mariana de Almeida de Moura, através do telefone 11-94335-1906 ou do e-mail mariana.amoura@yahoo.com.br e, se necessário, ao Comitê de Ética em Pesquisa da USCS através do telefone (11) 42393282, de segunda a sexta das 8h às 12h, ou na Rua Santo Antônio, 50, Centro de São Caetano do Sul, CEP 09521-160.

Como pesquisadora, asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510/2016 do CNS/CONEP; Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Estando de acordo com este termo pedimos o seu consentimento para participar da pesquisa.

Nesse sentido, por favor, assinale em “concordo” e depois em “enviar” para que seja registrada sua autorização.

Li e concordo com tudo o que foi escrito acima, me declaro maior de idade (idade igual ou superior a 18 anos) e aceito participar da pesquisa.

Agradecemos desde já sua participação. Você tem interesse em receber os resultados deste estudo?

Sim Não

E-mail: _____

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa	Profª Drª Celi de Paula Silva
Vice Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa	Profª. Drª. Brigitte Rieckmann Martins dos Santos
Telefone do Comitê: (11) 42393282	
Endereço do Comitê: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul	
Email do Comitê de Ética em pesquisa: cep.uscs@adm.uscs.edu.br	

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista com professoras(es)

Data:

I. PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A)

- 1) Idade:
- 2) Sexo/gênero:
- 3) Cor/etnia:
- 4) Formação inicial/curso:
- 5) Especializações/ Pós-Graduação:
- 6) Tempo de experiência na docência:
- 7) Tempo de atua no município:
- 8) Há quanto tempo atua/atuou com crianças em situação de acolhimento institucional:
- 9) Segmento educacional (faixa etária/ciclo) em que atuou/atua com crianças em situação de acolhimento institucional:

II. PERCEPÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS

- 1) A partir de sua experiência, como definiria as crianças em situação de acolhimento institucional?
- 2) Em sua opinião, há diferenças entre a criança institucionalizada e a não institucionalizada? Quais? Poderia comentar?

III. DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 1) De que forma soube que havia em sua turma uma criança em situação de acolhimento?
- 2) Que informações recebeu sobre esta criança e através de quem?
- 3) Ao saber que teria uma criança em situação de acolhimento, o que sentiu?
- 4) Ao pensar a educação destas crianças, quais os desafios que se colocam à prática pedagógica? Como tem lidado com estes desafios?
- 5) Em sua experiência, na educação destas crianças, foram necessárias adaptações nas práticas pedagógicas? Se sim, em que sentido?

6) Como você entende que deva ser a comunicação entre a escola e as(os) responsáveis legais destas crianças, neste caso o serviço de acolhimento institucional?

7) Você avalia que esta comunicação vem ocorrendo de maneira satisfatória? Por quê? O que poderia ser melhorado?

IV. RELAÇÕES INTERPESSSOAIS

1) Como descreveria a relação entre a(o) estudante sob tutela do Estado, você, as demais crianças da sala e funcionários(as) da escola?

2) Pensando nestas diferentes relações, você entende que estas crianças se sintam pertencidas ao ambiente escolar? Pode comentar sobre?

V. FORMAÇÃO

1) Há alguma orientação específica para o trabalho com estas crianças?

2) Já participou de alguma formação (cursos, palestras, RPS etc.) que tratasse da criança em situação de acolhimento institucional?

3) Suas bases formativas e experiência profissional foram suficientes na relação estabelecida junto a criança em questão?

4) Na sua opinião, haveria a necessidade de formações pensando o trabalho pedagógico com estas crianças? Se sim, o que sugere para esta formação?

* Finalizando, gostaria de comentar mais alguma coisa sobre a relação da escola como um todo com estas crianças?

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas com crianças em situação de acolhimento institucional: um olhar interseccional

Pesquisador: Mariana de Almeida de Moura

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44724921.9.0000.5510

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SAO CAETANO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.690.571

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1648626.pdf) submetido na PB em 09/04/2021 e/ou Projeto Detalhado (Projeto_CEP_USCS_Mariana_Moura_09042021.docx) submetido na PB em 09/04/2021.

INTRODUÇÃO

Este estudo dialoga com pensadores(as), pesquisadores(as) e documentos oficiais que tratam a temática investigada, dando suporte aos assuntos abordados e os seus desdobramentos.

Sobre os estudos da Sociologia da infância, contaremos com as produções de Ana Lúcia Goulart de Faria, William Arnold Corsaro e Manuel Jacinto Sarmento. São autora e autores dos quais as teorias se aproximam e inclusive complementam, ateando grandes debates e estudos referenciais sobre o tema, trazendo importante contribuição para refletirmos sobre o papel da escola na vida das crianças institucionalizadas, de modo que reconheçamos a cidadania da infância, onde estes meninos e meninas não se encontram em vias de tornarem-se, mas já como sendo cidadãos e cidadãs em pleno direito.

Como neste trabalho discutiremos as práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural em consonância com um currículo que não auxilie na perpetuação de rotinas excludentes, teremos

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

Continuação do Parecer: 4.690.571

Paulo Freire como referência para pensarmos a criança como sujeito político e de direitos, bem como o olhar cuidadoso e amoroso de que necessita o fazer docente e a práxis pedagógica.

Da mesma forma, com Boaventura de Sousa Santos buscaremos diálogo acerca das sociologias das ausências e emergências, heterogeneidade, tal como Miguel González Arroyo e Vera Maria Ferrão Candau, procurando desta forma atrelar os conceitos fundamentados por Santos e Freire às disputas que envolvem currículo, aos processos formativos dos(as) profissionais da educação e sem que se perca de vista a discussão central desta pesquisa, que envolve considerarmos os marcadores de opressão que acompanham às crianças sob tutela do Estado e o papel da escola pública na vida destes meninos e meninas.

Para que possamos refletir sobre quem são (as)os estudantes em situação de acolhimento institucional, a fim que sejam consideradas suas vivências nos processos educacionais, nos pautaremos nos estudos sobre a teoria interseccional introduzida e desenvolvida por Kimberle Crenshaw. Destarte a estudiosa Carla Akotirene contribui na reflexão acerca das questões de gênero, classe social e étnico-raciais que envolvem este movimento de reconhecimento e a busca pela sensação de pertença das crianças brasileiras.

Pensando na história da institucionalização de crianças em nosso país, Irene Rizzini e Maria Luiza Marcilio produziram um vasto campo de estudos a respeito das crianças pobres do Brasil, suas vivências e, especialmente no campo dos serviços de acolhimento, nos possibilitam olhar o passado para podermos, portanto, compreender o presente e como se forma este processo histórico.

No embasamento dos procedimentos metodológicos os estudos de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Antonio Carlos Gil oferecem subsídios no que tange a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, tal como o uso de entrevista como técnica de coleta de dados.

Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison e Leo Aria Goodman serviram de referência para a compreensão e utilização da técnica “Bola de Neve” (snowball) que norteará a identificação e o recrutamento dos participantes da pesquisa através de cadeias de referência.

Cabe salientar que durante a efetivação dos estudos supracitados serão incorporados a este referencial teórico as obras que vierem a contribuir na construção de possíveis respostas, diante da problematização que iniciou esta pesquisa, incluindo autores(as), livros, documentos, teses, dissertações, artigos, dentre outros materiais que possam enriquecer as pesquisas realizadas, através de levantamento bibliográfico.

METODOLOGIA

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.690.571

As entrevistas serão realizadas em formato online e, portanto, seguiremos os procedimentos e orientações para pesquisas em ambientes virtuais constantes no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que versa sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, objetivando preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

DESFECHO PRIMÁRIO

Pretende-se elaborar uma proposta de formação para docentes e gestores(as) que fomente o diálogo acerca de especificidades da relação com as crianças sob tutela do Estado, de acordo com as lacunas e possibilidades que serão percebidas com o alcance das implicações provenientes da pesquisa como um todo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como as(os) docentes vêm construindo o fazer pedagógico no cotidiano da escola com crianças sob tutela do Estado.

Objetivo Secundário:

Caracterizar, a partir dos documentos legais, quem são as crianças em situação de acolhimento institucional pelo viés interseccional; verificar e analisar as percepções das(os) docentes sobre quem são estas crianças e a educação oferecida a elas; identificar e analisar o trabalho pedagógico realizado com estas crianças; elaborar, a depender dos resultados deste estudo, uma proposta de formação para docentes e gestores(as) que fomente o diálogo acerca de especificidades da relação com as crianças sob tutela do Estado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta risco mínimo, uma vez que pode haver algum desconforto aos(às) participantes ao responderem algumas das questões propostas durante a entrevista. Reconhece-se também os riscos inerentes à entrevista em formato online, no que tange a gravação e armazenamento de dados. Face ao potencial risco de violação, os dados serão armazenados em dispositivo eletrônico local, sem que sejam mantidos registros em nenhuma plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Todo e qualquer contato com os(as) participantes será realizado sempre individualmente, sem quaisquer divulgações de dados, mesmo entre os(as) participantes da pesquisa.

Benefícios:

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

Continuação do Parecer: 4.690.571

No que se refere aos benefícios do estudo, a própria entrevista pode se caracterizar em um momento de reflexão para os(as) participantes acerca de suas práticas e para a ciência e a sociedade, a pesquisa pode contribuir para a elaboração de propostas educativas que considerem as singularidades da educação das crianças institucionalizadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (mestrado profissional) Em Educação.

Número de pessoas a serem entrevistadas: 07

Critérios de Inclusão:

Professoras e professores dos municípios que compõem a Região do Grande ABC e que atuam ou atuaram com crianças em situação de acolhimento institucional.

Critérios de Exclusão:

Professoras e professores que não lecionam na Região do Grande ABC Paulista, sendo esta a delimitação geográfica escolhida, e/ou que não atuam ou atuaram com crianças em situação de acolhimento institucional.

Data de início das entrevistas: 01/08/2021

Término do estudo: 28/02/2022

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações."

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se análise de respostas ao parecer pendente emitido pelo CEP-USCS em 06/04/2021.

Quanto à metodologia, solicita-se:

a) Descrever como os dados (entrevistas) serão armazenadas, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, conforme carta circular Conep/MS 01/2021.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.690.571

b) Mencionar que a pesquisadora responsável providenciará o download dos dados, não sendo indicado a sua manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", conforme carta circular Conep/MS 01/2021.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Quanto ao TCLE, solicita-se à pesquisadora:

a) enfatizar a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento. Para tanto, será necessário incluir o link para permitir o download do documento, conforme carta circular Conep/MS 01/2021.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

b) Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante de não responder à pergunta, conforme carta circular Conep/MS 01/2021.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-USCS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS No 510 de 2016 e na Norma Operacional CNS No 001 de 2013, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Uma vez concluída a coleta de dados, é recomendado ao pesquisador responsável fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", , conforme Carta Circular Conep 01/2021.

Este CEP ressalta a importância do envio dos relatórios parciais e final, sendo uma responsabilidade assumida pelo pesquisador ao submeter o seu projeto para apreciação. De acordo com a Resolução CNS No 510 de 2016, consta no capítulo VI, Art. 28, incisos I a V, que: "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais cabendo-lhe:

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.690.571

- I – conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
 II – apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
 III – manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
 IV – apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo deverão ser apresentadas ao CEP-USCS de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1648626.pdf	09/04/2021 16:24:19		Aceito
Outros	Carta_CEPUSCS_09042021.doc	09/04/2021 16:22:31	Mariana de Almeida de Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Mariana_Moura_09042021.doc	09/04/2021 16:22:08	Mariana de Almeida de Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_USCS_Mariana_Moura_09042021.docx	09/04/2021 16:21:51	Mariana de Almeida de Moura	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP_Mariana_Moura.pdf	17/03/2021 16:01:15	Mariana de Almeida de Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Online.doc	17/03/2021 11:23:10	Mariana de Almeida de Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_USCS_Mariana_Moura_PDF.pdf	17/03/2021 11:15:47	Mariana de Almeida de Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_USCS_Mariana_Moura.docx	17/03/2021 11:14:58	Mariana de Almeida de Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.690.571

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CAETANO DO SUL, 04 de Maio de 2021

Assinado por:
celi de paula silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br