



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

MARIA APARECIDA CAMARANO MARTINS

**Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em
situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no
contexto de educação escolar**

Brasília/DF

2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

MARIA APARECIDA CAMARANO MARTINS

**Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em
situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no
contexto de educação escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB para o Doutorado na linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília / DF

2020

MARIA APARECIDA CAMARANO MARTINS

**Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em
situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no
contexto de educação escolar**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)
Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Cristina Madeira Massot Coelho (Examinadora)
Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Joelma Carvalho Vilar (Examinadora)
Departamento de Educação – Universidade Federal de Sergipe
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Professora Dra. Fernanda de Lourdes Leal (Examinadora)
Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Professora Dra. Andréia Pereira de Araújo Martinez (Examinadora suplente)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mv MARTINS, Maria Aparecida Camarano
Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em
situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no
contexto de educação escolar / Maria Aparecida Camarano
MARTINS; orientador Patrícia Lima Martins PEDERIVA. --
Brasília, 2020.
222 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2020.

1. Criança em acolhimento institucional. 2. Vivência
escolar. 3. Situação Social de Desenvolvimento. 4. Vigotski.
I. PEDERIVA, Patrícia Lima Martins, orient. II. Título.

Ao João Batista, (*in memoriam*) que chegou à instituição de acolhimento aos seis anos de idade, e lá permaneceu até completar a maioridade civil. Poderia ter sido uma das crianças de ontem a participar das nossas rodas de conversa, e teria muitas histórias a nos contar, mas não houve tempo, as condições histórico-culturais que tumultuaram sua invisibilização social o empurraram para fora desta vida. Aprendi muito com ele, como também com todas as outras crianças e adolescentes que tive e ainda tenho a oportunidade de conviver. A todas essas pessoas, dedico esse trabalho. Obrigada por me inquietarem e me fazerem refletir a respeito da vida.

Agradecimentos

Gratidão é o que sinto por todas as pessoas que estiveram comigo nesses últimos quatro anos de doutorado, deixo registrada a importância de cada uma delas na minha vida, sem elas poderia ter sucumbido ao cansaço e desistido, mas não, enfrentei altivamente, e juntas chegamos ao final. Mais um ciclo em minha vida que se fecha e outros se abrirão, espero (re) encontrá-las sempre no meu caminho!

A Deus e todas as forças do Universo, aos meus orixás, minha mãe Iansã e meu pai Oxóssi, meus mentores de luz, ao Zé Boiadeiro que me mantiveram fortalecida frente aos obstáculos que foram aparecendo no decorrer dessa caminhada, a vida não cessa em meio às turbulências, e nem sempre podemos nos dedicar exclusivamente ao doutorado, o que nos anima a continuar é que não estamos sós!

A minha amada família, pelo carinho, por terem me sustentado desde o início, desde sempre, em cada novo ciclo de minha vida.

Ao Valdemar, meu companheiro de vida, de todas as horas, agradeço pelo apoio e compreensão, por entender as minhas ausências, horas de estudo, cansaço e mau - humor no decorrer de todo o processo de constituição da tese, até suas críticas, que muitas vezes me inquietavam, foram sempre bem-vindas. Gratidão! Às minhas filhas Alessandra, Ayala, Aline que me acompanharam nessa trajetória, e me deram a maior força para ir em frente, nunca me cobraram a ausência, apesar de sentir em seus semblantes a vontade que estivéssemos mais próximas, que pudessem contar mais com a minha presença, o que nem sempre foi possível. Vocês me convidam na convivência diária a ser uma pessoa mais sensata, mais compreensiva, mais amorosa, vocês me inspiram todos os dias a ser uma pessoa melhor. Gratidão!

João Victor e Daniel, muito obrigada por existirem na minha vida! É muito amor envolvido nessa relação, o vigor e sabedoria de vocês me encorajam a seguir a caminhada, muito obrigada pela amizade e pela alegria que vocês me trazem!

Aos meus netos Karla, Rafael, Daniele e Igor e Georgia, esse vínculo amoroso que nos une é para a eternidade. Gratidão por existirem na minha vida e me apoiarem!

Ao meu irmão Celso, sei que mesmo com as nossas desavenças, e divergências de opinião nos amamos muito e queremos o melhor sempre para cada um de nós.

Ao meu irmão Luiz Ricardo, que conheci já criança grande, meu muito obrigada pela amizade, pelo carinho e por fazer parte da minha vida.

Às minhas sobrinhas e meus sobrinhos Sandra, Rosângela Celsinho e João Paulo que apesar de distantes fisicamente, estão sempre presentes me desejando sempre o melhor da vida. Esse vínculo amoroso que nos une é para a eternidade.

Às minhas queridas irmãs do coração Anatália, Ellen, Hitana, Carla, vocês são muito importantes na minha vida, esse nosso reencontro me fortaleceu e me fez seguir mais confiante nessa vida.

Tão queridas são as minhas amigas Tati e Theresa, que desde o Mestrado, acompanham-me e me convidam, pelo exemplo, a crescer a cada dia, parceria incrível que nasceu da convivência de um quarteto de estudo formado por Tati, Theresa, Anatália e eu. Inesquecíveis aqueles nossos momentos.

Às minhas amigas e meus amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE). Amigas e amigos que compartilharam o cansaço, as dúvidas, as reflexões, as alegrias e as conquistas. Lembro-me de quando entrei nesse grupo muitos de vocês lá estavam, e me receberam com muita amorosidade, e juntos fomos tecendo este trabalho, verdadeiramente constituído coletivamente, foi uma caminhada de muito estudo, reflexões e contribuições sempre muito bem-vindas.

À instituição de acolhimento onde foi realizada a pesquisa, assim como todos os profissionais que lá atuam e que me acolhem há 30 anos, para a realização de um trabalho voltado a todas as crianças e adolescentes de zero a dezoito anos de idade. A oportunidade de conviver com esse universo tão complexo me possibilitou a realização deste estudo, sem essa abertura, e disponibilidade em me receber ao longo desse período não teria sido possível.

Às sete crianças de ontem e às cinco crianças de hoje que participaram deste estudo, muito obrigada pelos momentos ricos e significativos proporcionados nas rodas de conversa, aprendi muito. Sem vocês, essa pesquisa não teria sido realizada.

Ao senhor Fernando Antônio Hello e ao João Victor pela preciosa colaboração na tradução do resumo.

À Emily, Andréia, Iara, Ana Clara, ao Departamento de Educação e à equipe do Serviço de Acolhimento da instituição pesquisada que tanto contribuíram para que esse trabalho fosse materializado. Minha gratidão pelas trocas, pelos encontros, pelo carinho! Obrigada por fazerem meu cotidiano muito mais feliz.

Sheyla, amiga, querida, obrigada pela parceria, pelo cuidado e pelos momentos de luta, de aprendizado e de alegria que compartilhamos. Obrigada pela amizade!

Ao Tiago, muito obrigada pelos nossos encontros, pelas nossas conversas, pelas trocas, pelas reflexões, aprendi e espero continuar aprendendo muito com você.

Ao MIEIB espaço de militância onde cresci incomensuravelmente. Onde aprendi sobre coletividade, compromisso com a luta, com a resistência e sobre afetividade.

Agradeço sinceramente às professoras examinadoras, Professora Dra. Fernanda Leal, Professora Dra. Joelma Vilar, Professora Dra. Cristina Madeira e Professora Dra. Andreia Martinez, e deixo registrado que todas, sem exceção, ao longo da nossa convivência se tornaram minhas amigas queridas, e aceitaram participar desse momento tão especial para mim. Obrigada por lerem lido o trabalho e contribuído tão amorosamente para a minha formação.

Agradeço a Lev Semionovitch Vigotski, por ter me instigado através de suas obras a me aproximar da teoria Histórico-Cultural e compreender que o ser humano é um ser de possibilidades, o que me encorajou a lutar mais ainda pelas crianças e adolescentes que se encontram em situação de acolhimento, buscando que sejam reconhecidos como seres potentes, de direitos e de possibilidades. Esses estudos mudaram a minha vida, hoje tenho mais consciência do meu compromisso com o ser humano e com a transformação social.

Agradeço à minha querida orientadora Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva, por ter-me apresentado a Vigotski, por ter acreditado nos meus sonhos, dado-me as mãos para essa travessia venturosa. Obrigada pela acolhida do projeto inicial, pela amizade, pelo carinho e compreensão, e até pelas broncas, quando me envolvia com outras atividades e me afastava um pouco do trabalho da tese, e você me chamava à realidade. Esse período de doutorado passou, ficam as lembranças e a nossa amizade para sempre.

03-03-2020

Agradecimentos (para minha Tia Aparecida)

É com muita satisfação que, Eu Samilla Bastos Barros venho agradecer pelo trabalho que fez e desenvolveu com o tema: "Histórias das infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (AI) ressocializadas no contexto de Educação Especial".

Hoje me sinto orgulhosa e aliciada, por saber que a minha história e a dos meus colegas de infância estão sendo analisada por tantas pessoas, que não tinham noção de que acontecia e que acontecia (acontece) nos dias de hoje com as crianças ~~em~~ nesta situação supra citada.

Me emocionei, muito, mas agora estou feliz por que sei que esta tese não vai parar por aqui a luta tem que continuar e o momento não lançada devemos agora colher os resultados de uma luta que não pode parar por (Direitos iguais para todos)!!!

"Eu sou uma dessas crianças de ontem"

Gratidão: Samilla

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Resultados de buscas na base de dados da Capes.....	61
Quadro 02: Sistematização de pesquisas com crianças (CRUZ, 2008)	72
Quadro 03: Identificação das crianças de ontem e das de hoje participantes da pesquisa	114
Quadro 04: Identificação das Vivências pelas narrativas das crianças	115
Quadro 05: Sentidos e significados das vivências das crianças.....	203
Quadro 06: Sentidos e significados das vivências das crianças.....	204

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Quantidade de pesquisas por área de conhecimento (CAPES) ...	62
Gráfico 02: Pesquisas da base de dados Capes por ano de publicação (CAPES)	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa de palavras com termos de busca na base de dados CAPES	63
Figura 02: Vivências intergeracionais das experiências das infâncias	112
Figura 03: Sistematização temática de comprovação da tese	205

SIGLAS

AASPTJ – SP Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo

CAS - DF – Conselho de Assistência Social do Distrito Federal

CDS – Centro de Desenvolvimento Social

CF - Constituição Federal

CH – Crianças de Hoje

CO – Crianças de Ontem

CRT – Centro de Referência e Triagem

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DF – Distrito Federal

DNCr - Departamento da Criança

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM - Fundações Estaduais de Bem-Estar do menor

FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

ONGs - Organizações Não Governamentais

SAM - Serviço de Atendimento ao Menor

SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SGDCA – Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente

SUAS – sistema Único de Saúde

UNAC – Unidades de Acolhimento para Crianças e Adolescentes

UnB - Universidade de Brasília

VIJ – Vara da Infância e da Juventude

RESUMO

Este trabalho estudou as vivências das infâncias com crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in)visibilizadas no contexto de educação escolar e buscou, na teoria histórico-cultural de Vigotski, compreender as vivências dessas crianças inseridas nos serviços de acolhimento institucional sobre suas experiências nos contextos de Educação Escolar. Esta problemática requereu uma construção textual que se comprometeu na apresentação de uma breve abordagem histórica sobre a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social presente na literatura brasileira; e em seguida, no âmbito das políticas públicas versamos sobre como essa criança tem sido reconhecida nos contextos educativos diante a legislação educacional vigente. A constituição da pesquisa realizada em uma instituição de acolhimento, contou com a colaboração de dois grupos: crianças de ontem e de hoje. As primeiras, já pessoas adultas, relataram suas vivências na infância enquanto eram crianças em situação de acolhimento institucional; já o segundo grupo, são crianças que ainda se encontram institucionalizadas devido ao seu afastamento da convivência familiar. Os encontros foram realizados em momentos de rodas de conversas, cujos caminhos metodológicos se pautaram nas bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural de Vigotski, valendo-se do método da decomposição em unidades que corresponde ao estudo do desenvolvimento da criança na sua totalidade, demonstrando que o ser humano se constitui biologicamente e se desenvolve na cultura a partir da relação pessoa-meio constituída em situações sociais de desenvolvimento. Os relatos foram agrupados em cinco narrativas que constataram que as vivências das crianças de ontem se aproximam das vivências das crianças de hoje, preconizando que a educação não está cumprindo o seu papel frente ao desenvolvimento humano, cujos processos de exclusão e rotulação produzem consequências sociais e humanas nefastas que comprometem as situações sociais de desenvolvimento no percurso formativo da educação escolar. Nestes termos, confirma-se a tese que a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada, como ser social de direitos, de possibilidades e de potência e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente.

Palavras-chave: Criança em acolhimento institucional. Vivência escolar. Situação Social de Desenvolvimento. Vigotski.

ABSTRACT

This work studied the experiences of childhood from yesterday and today's children in a situation of institutional reception, made (in)visible in the context of school education and sought, in the historical-cultural perspective of Vigotski, to understand the experiences of these children inserted in institutional reception services about their experiences in the context of School Education. This problem required a textual construction that undertook to present a brief historical approach about children at personal risk and social vulnerability, present in Brazilian literature; and then, in the scope of public policies, we talk about how this child has been recognized in educational contexts in the light of current educational legislation. The constitution of the research carried out in a host institution, had the collaboration of two groups: children from yesterday and from today. The first, already adults, reported their childhood experiences while they were children in institutional care; on the other hand, the second group are children who are still institutionalized due to their distance from family life. The meetings were held in moments of conversation circles, whose methodological paths were based on the theoretical-methodological bases of Vigotski's historical-cultural psychology, using the method of decomposition into units that corresponds to the study of the child's development in its entirety, demonstrating that the human being is biologically structured and developed in culture based on the person-environment relationship and constituted in social development situations. The reports were grouped into five narratives that found that the experiences of yesterday's children are close to the experiences of today's children, advocating that education is not fulfilling its role in the face of human development, whose processes of exclusion and labeling produce social and human consequences, harmful to human practices that compromise social development situations in the formative path of school education. In these terms, the thesis confirms that the child in a situation of personal risk and social vulnerability who is in foster care institutions and in the context of school education becomes invisible, as a social being of rights, possibilities and power, and becomes visible by prejudices and stereotypes like a being at fault, incapable and needy.

Keywords: Child under institutional care. School experience. Social Development Situation. Vygotsky.

SOMMAIRE

Ce travail a étudié les expériences de l'enfance avec des enfants d'aujourd'hui dans une situation d'accueil institutionnel rendu (in)visible dans le contexte de l'éducation scolaire et a cherché, dans la perspective historique-culturelle de Vigotski, à comprendre les expériences de ces enfants accueilli dans les services d'accueil institutionnels sur leurs expériences dans le cadre de l'enseignement scolaire. Cette question demande une construction textuelle qui a fait le choix de présenter une brève approche historique sur les enfants à risque personnel et de vulnérabilité social présents dans la littérature brésilienne; puis, dans le cadre des politiques publiques, nous parlons de la façon dont cet enfant a été reconnu dans les contextes éducatifs au regard de la législation éducative actuelle. La constitution de la recherche effectuée dans une institution d'accueil, a eu la collaboration de deux groupes: enfants d'hier et d'aujourd'hui. Les premiers, déjà adultes, ont rapporté leurs expériences d'enfance alors quand'ils étaient des enfants placés en institution; le deuxième groupe, en revanche, sont des enfants qui sont toujours placés en institution en raison de leur éloignement de la vie familiale. Les rencontres se sont déroulées dans des moments de cercles de conversation, dont les parcours méthodologiques étaient basés sur les principes théorico-méthodologiques de la psychologie historique-culturelle de Vigotski, en utilisant la méthode de décomposition en unités qui correspond à l'étude du développement de l'enfant dans son ensemble, en mettant en évidence que l'être humain est biologiquement constitué et se développe dans la culture basé sur le rapport de la relation personne-environnement, qui a lieu dans les situations de développement social. Les rapports ont été regroupés en cinq récits qui ont révélé que les expériences des enfants d'hier sont proches de celles des enfants d'aujourd'hui, plaidant que l'éducation ne accomplit pas son rôle face au développement humain, dont les processus d'exclusion et d'étiquetage produisent des conséquences sociales et humaines néfastes qui portent des préjudices au développement social tout au long de leurs formation scolaire. En ces termes, la thèse confirme que l'enfant en situation de risque personnel et de vulnérabilité sociale placés dans des institutions d'accueil et dans le cadre de l'enseignement scolaire est rendu invisible, en tant qu'être social de droits, de possibilités et de pouvoir, et rendu visible par les préjugés et les stéréotypes comme être en manque, incapable et demandeur.

Mots-clés: Enfant pris en charge en institution. Expérience scolaire. Situation du développement social. Vygotsky.

RESUMEN

Este trabajo estudió las experiencias de la infancia con niños de ayer y de hoy en una situación de recepción institucional hecho (in)visible en el contexto de la educación escolar y buscó, en la perspectiva histórico-cultural de Vigotski, comprender las experiencias de estos niños insertados en los servicios de recepción institucional sobre sus experiencias en el contexto de la educación escolar. Este problema requirió una construcción textual que se comprometió a presentar un breve enfoque histórico sobre los niños en situación de riesgo personal y vulnerabilidad social presente en la literatura brasileña; y luego, en el ámbito de las políticas públicas, hablamos sobre cómo este niño ha sido reconocido en contextos educativos a la luz de la legislación educativa actual. La constitución de la investigación realizada en una institución de acogida, contó con la colaboración de dos grupos: niños de ayer y de hoy. Los primeros, ya adultos, informaron sobre sus experiencias de la infancia mientras eran niños en cuidado institucional; el segundo grupo, por otro lado, son niños que aún están institucionalizados debido a su distancia de la vida familiar. Las reuniones se llevaron a cabo en momentos de círculos de conversación, cuyos caminos metodológicos se basaron en las bases teórico-metodológicas de la psicología histórico-cultural de Vigotski, utilizando el método de descomposición en unidades que corresponden al estudio del desarrollo del niño en su totalidad, demostrando que el ser humano se constituye biológicamente y se desarrolla en una cultura basada en la relación persona-ambiente constituida en situaciones de desarrollo social. Los informes se agruparon en cinco narrativas que encontraron que las experiencias de los niños de ayer están cerca de las experiencias de los niños de hoy, y defienden que la educación no cumple su papel frente al desarrollo humano, cuyos procesos de exclusión y etiquetado producen consecuencias sociales y humanas nocivas que comprometen situaciones de desarrollo social en el camino formativo de la educación escolar. En estos términos, la tesis confirma que el niño en una situación de riesgo personal y vulnerabilidad social que se encuentra en instituciones de acogida y en el contexto de la educación escolar es hecho invisible, como un ser social de derechos, posibilidades y poder, y hecho visible por los prejuicios y estereotipos como ser culpable, incapaz y necesitado.

Palabras clave: Niño en cuidados institucionales. Experiencia escolar Situación de desarrollo social. Vygotsky.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - O ENTRELAÇAMENTO DAS HISTÓRIAS DE CRIANÇAS E DE SUAS INFÂNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DA INVISIBILIDADE SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	26
1.1 – Infâncias e crianças na Idade Média e na Contemporaneidade: algumas aproximações	30
1.2 – As crianças do/no Brasil do século XVI ao XIX: o meio social da travessia	36
CAPÍTULO 2 - PROBLEMÁTICA: DA INVISIBILIDADE À VISIBILIDADE DA CRIANÇA COMO SER SOCIAL DE DIREITOS	58
CAPÍTULO 3 – AS PALAVRAS DA INFÂNCIA E SUAS VIVÊNCIAS	71
3.1 Caminhos metodológicos	78
3.1.1. A palavra como guia da pesquisa: o prosear com crianças	78
3.2. A instituição de acolhimento: contexto de experiência das crianças de ontem e de hoje	82
3.2.1 O Serviço de Acolhimento: Crianças e Adolescentes em foco.	84
3.2.2. Tempo de permanência	85
3.2.3. Outras crianças, outros adolescentes? A dinâmica atual do Acolhimento Institucional	86
3.2.4 Detalhamento da pesquisa de campo: encontros e diálogos com os participantes	87
CAPÍTULO 4- RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	99
4.1. Breve análise de conceitos e contextos educativos vivenciados pelas crianças	99

4.2. As narrativas de vivências de crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional	108
Vivência 1 - Histórico das crianças que motivou o ingresso na instituição de acolhimento	115
Vivência 2 – As estratégias do Estado para o afastamento da criança em situação de risco e vulnerabilidade social do convívio familiar	129
Vivência 3. Nesse Rito de Passagem entre a família e a instituição de acolhimento tinha um Centro de Recepção e Triagem – CRT.....	139
Vivência 4 – As experiências vivenciadas pelas crianças na instituição de acolhimento: elos que se (con) formam nas reminiscências das instituições totais	147
Vivência 5 – Responsabilidades compartilhadas: o contexto escolar e a instituição de acolhimento	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS.....	215

INTRODUÇÃO

“(...) Quantas vezes tenho vontade de encontrar não sei o que...
não sei onde...
para resgatar alguma coisa que nem sei o que é e nem onde perdi...”

Clarice Lispector

O poema “Saudades”, de Clarice Lispector, trouxe-me lembranças da infância em São Paulo, onde nasci, que hoje ainda me lembro, como se o tempo não houvesse passado. Nas brincadeiras de faz-de-conta, eu já me constituía professora, e na minha turma havia muitas crianças imaginárias que se sentavam enfileiradas em cadeiras dispostas umas atrás das outras e um quadro à frente: reprodução fiel da sala de aula em que estudava.

Essas primeiras experiências de minha trajetória de vida escolar, levaram-se para o exercício do magistério que se iniciou em uma cidade do interior do estado de Goiás, para onde me mudei, quando minha mãe faleceu e fui morar com uma tia materna. Depois de alguns anos naquela cidade, prestei meu primeiro concurso público para a Secretaria de Estado de Educação de Goiás para atuar como professora de crianças e adolescentes em escolas públicas estaduais. Em sua maioria, eram oriundos de famílias de classes econômicas favorecidas e alguns deles provenientes de áreas rurais mais próximas.

Treze anos depois, já com minha família constituída, mudamo-nos para Brasília, época em que pude retomar meus estudos, prestando vestibular para o curso de Pedagogia, e quase ao final do curso, comecei a frequentar uma casa Espírita. Nesse espaço, funcionava também o abrigo para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, acolhidos por enfrentarem situações de maus tratos, abuso, negligência, abandono, dentre outras situações. Nesta situação, foram retirados de suas famílias, quer biológicas ou adotivas e passaram a residir temporariamente nesses abrigos, hoje denominados “Acolhimento Institucional”, até serem reintegrados ao ambiente familiar, ou (re) encaminhados para adoção.

As vivências com essas crianças e adolescentes muito me impactaram, considerando que, até então, minhas experiências anteriores estiveram

relacionadas a contextos educativos muito distantes dessa realidade. As relações estabelecidas pelas aproximações e os distanciamentos entre os contextos de acolhimento institucional e a educação escolar, provocaram-me para meu envolvimento em um trabalho voluntário na instituição, o que me possibilitou uma maior compreensão a respeito da realidade de vida das crianças em situação de risco e vulnerabilidade social.

À época, a instituição de acolhimento contava com um espaço físico distribuído em prédios separados, onde eram atendidas, em parceria com a antiga Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e Secretaria de Assistência Social, juntamente com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), as crianças entre 02 (dois) e 06 (seis) anos de idade, cujas mães, em sua maioria, trabalhadoras domésticas, lá deixavam seus filhos para que pudessem trabalhar.

Este ambiente se tornou meu campo de atuação profissional e, desde então, envolvi-me com as infâncias, as crianças e suas educações diante da política educacional que organizou a Educação Infantil, creches e pré-escolas, como primeira etapa da Educação Básica. Assim sendo, e já envolvida voluntariamente no trabalho com essas crianças, prestei concurso público para o magistério na FEDF e assumi, depois de algum tempo, a coordenação pedagógica e direção daquela instituição, ressaltando que, àquela época, só as crianças de 6 (seis) anos de idade eram atendidas no âmbito educacional, com a presença de professoras da rede de ensino.

No início, essas crianças permaneciam na instituição durante toda a semana, chegando às segundas-feiras e retornando aos seus lares e ao convívio familiar somente às sextas-feiras à tarde, ou, até mesmo, aos sábados pela manhã. Esse atendimento perdurou até a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que regulamentou o Art. 227 da Constituição Federal de 1988 e instaurou a proteção integral à criança e ao adolescente como prioridade absoluta, instituindo dentre os direitos fundamentais, o direito à convivência familiar e comunitária. A partir desse momento, essas crianças que tinham seus núcleos familiares constituídos, passaram a uma convivência diária com seus familiares, período em que também se extinguiram os grandes internatos, à época ainda em funcionamento.

Essa experiência representou para mim um grande desafio, levando-me à construção de uma série de questionamentos em relação ao atendimento à criança institucionalizada como ser de direitos, à formação dos profissionais responsáveis pelos processos formativos, aos espaços e tempos educativos, aos mobiliários e materiais disponibilizados. Muitas problemáticas emergem de questionamentos dessa natureza e contribuem para imprimir uma intencionalidade educativa nas ações desenvolvidas, notadamente, envolvendo as crianças e suas relações estabelecidas nas convivências sociais.

Antes, diferente do que acontece atualmente, o direito à educação pública e gratuita era negligenciado às crianças que se encontravam em situação de acolhimento institucional, mesmo que na própria instituição se ofertasse educação formal em parceria com as instâncias gestoras das políticas educacionais. Essa situação muito me inquietava, uma vez que as crianças residentes no espaço de “abrigo”, na instituição de acolhimento¹ onde eu era voluntária, não frequentavam a Educação Infantil ofertada na mesma instituição, uma vez que o atendimento se limitava às crianças oriundas da comunidade. Registra-se que, naquela época, algumas crianças abrigadas que já tinham completado 06 (seis) anos de idade frequentavam os jardins de infância da rede pública de ensino.

Antes mesmo da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, Lei nº. 9.394/1996) ter sido regulamentada, e acompanhando o trabalho que estava sendo realizado na referida instituição, surgiu a oportunidade de participar de um concurso público para técnico em assuntos educacionais do Ministério da Educação, e já envolvida com a Educação Infantil, ao ser aprovada, procurei a Coordenação Geral de Educação Infantil daquele órgão, onde tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos relativos à área e conhecer a realidade desse atendimento em todo o país.

Em seguida, engajei-me em um movimento social de âmbito nacional comprometido com a educação das crianças de até seis anos de idade, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), por meio do Fórum

¹ Optou-se por utilizar doravante o termo acolhimento institucional, uma vez que nele se insere os programas de abrigo em entidade, definidos no art. 90, inciso IV do ECA, como aqueles que atendem crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo, aplicadas nas situações dispostas no art. 98 do ECA..

de Educação Infantil do Distrito Federal, do qual participo até os dias atuais. As experiências profissionais e a militância em defesa dos direitos da criança, possibilitaram-me aprofundar em conhecimentos a respeito das infâncias, das crianças e suas educações, levando-me a retomar meus estudos como aluna especial na disciplina *Tópicos Especiais em Educação Infantil*, na Universidade de Brasília – UNB, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Em 2004, ingressei no Programa de Mestrado dessa instituição, no eixo Qualidade da Educação Infantil, orientado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa, experiência de vida que me permitiu conhecer melhor a instituição de Educação Infantil que funciona na instituição de acolhimento onde sou voluntária até os dias atuais. Assumimos como objeto de estudo os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação Infantil, envolvendo crianças em situação de acolhimento institucional e, naquele período, muito me inquietou a invisibilidade dessas crianças quanto à sua situação social e seu desenvolvimento no contexto educativo.

Os dados mostraram que, muitas vezes, os percursos formativos se constituíam em uma perspectiva de exclusão, contrariando o conteúdo da legislação vigente que se mostrou pouco efetiva naquela realidade educacional. Ademais, constatamos ainda que, de alguma forma, os relacionamentos constituídos entre as crianças e seus pares e com os adultos de referência e até com os familiares das crianças oriundas da comunidade local, articulavam-se em um complexo e explícito processo de exclusão, em alguns casos, direcionavam-se para além das instituições educativas e dos relacionamentos ali constituídos.

Durante todo esse período de atuação na Educação Infantil, e após a conclusão dos estudos do mestrado, venho cada vez mais constatando essa invisibilidade que suscita exclusão das crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional, no que tange às experiências no contexto educativo que, a meu ver, influenciam sobremaneira o processo de desenvolvimento das crianças como sujeitos históricos de direitos.

Diante de minhas experiências nestes dois contextos, instituição de educação infantil e Universidade, observamos que a perspectiva das vivências das crianças em situação de acolhimento instituição diante de suas experiências escolares ainda é pouco tratada nas pesquisas e, em função disso, retomo meu

percurso acadêmico no programa de doutorado da Universidade de Brasília-UnB para compreender as vivências de crianças, de ontem e de hoje, em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, que se encontram inseridas nos serviços de acolhimento, a respeito de suas experiências nos contextos de Educação Escolar.

Essa problemática se sustenta na tese de que a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada como ser social de direitos, de possibilidades e de potência e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente. Essa realidade perversa se faz perceber pela invisibilidade da criança como ser social de direitos, de possibilidades e de potência, produzindo, em relações de preconceitos e estereótipos, sua visibilidade como ser de falta, incapaz e carente, o que tem lhes proporcionado consequências sociais e humanas nefastas, bastante comprometedoras e, portanto, necessitam ser investigadas considerando a educação como área de abordagem.

Sob essa perspectiva, torna-se tão relevante fazer pesquisa com as crianças para que elas mesmas possam relatar suas vivências escolares em contextos tão complexos como a situação de risco pessoal e vulnerabilidade social. Acreditamos que estudos dessa natureza possibilitam que outras questões sejam visibilizadas e contribuirão para se avançar em pesquisas que tratem da situação de isolamento da criança nos seus contextos, visando ao reconhecimento das diferentes infâncias vivenciadas em diferentes meios por diferentes crianças. Ademais, este estudo contribuirá, ainda, para evidenciar uma invisibilidade que ocorre apesar do atendimento institucional. Ou seja, ter esse atendimento não significa ser visibilizado. E, se é, acontece pela via de preconceitos e estereótipos.

Partimos do pressuposto de que as instituições educacionais e as de acolhimento não têm possibilitado esses momentos de “escuta” das crianças em situação de acolhimento institucional a respeito de suas vivências como ambiente social de desenvolvimento, reconhecendo a importância da educação se ocupar desse processo de produção científica, uma vez que processos de

investigação com criança requer a constituição de um ambiente de troca, de interação, de diálogo que, neste estudo, fez-se por meio de rodas de conversas.

A participação das crianças de ontem e de hoje teve a centralidade nesta pesquisa na constituição de narrativas sobre suas vivências escolares a partir da teoria histórico-cultural de Vygotski (1997), assumindo a palavra como a principal ferramenta de expressão da realidade da criança no seu mundo, na sua cultura, como seres humanos culturais.

Nesse entendimento, avançamos nas discussões para além da Educação Infantil, abrangendo esse direito para todas as crianças e suas infâncias. Afinal, as questões sociais e cotidianas enfrentadas são semelhantes, independentemente de suas histórias no meio social em que vivem.

Peço licença à Clarice Lispector para, no sentir de seus versos, dizer que talvez agora 'eu esteja no caminho para encontrar o que eu não sabia o que, nem onde, para resgatar alguma coisa...'. De algum lugar... De sentimento mesmo!

Para demonstrar esta tese, o trabalho está estruturado em quatro capítulos: no capítulo 1, abordamos o entrelaçamento das histórias de crianças e de suas infâncias na constituição da invisibilidade social: desafios e possibilidades, demonstrando, pela apresentação de um conjunto de políticas públicas, as conquistas registradas que podem inverter a lógica ainda hoje instituída, de que as crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram em instituições de acolhimento sejam visibilizadas como seres sociais de direitos e de possibilidades nos contextos de educação escolar.

No capítulo 2, apresentamos a problemática que aborda a perspectiva da invisibilidade à visibilidade da criança como ser social de direitos em contextos na educação formal, destacando a situação daquela que se encontra em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, sobretudo, destacando que a educação precisa se responsabilizar pelo atendimento da criança na perspectiva dos direitos, reconhecendo-a nas práticas formativas como seres de possibilidades e de potência.

As palavras da infância e suas vivências são as temáticas trabalhadas no capítulo 3, que apresentou a metodologia da pesquisa, que se pautou nas bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural de Vigotski, em que

compreende o método da decomposição em unidades que corresponde ao estudo do desenvolvimento da criança na sua totalidade. Para tanto, as narrativas das rodas de conversa possibilitaram que, pela palavra e com a palavra, elas se expressassem sobre suas vivências individuais, sociais e históricas e, com isso, contextualizar a situação social de desenvolvimento nos contextos educativos.

No capítulo 4, anunciamos os resultados, as análises e discussões em uma sistematização que, inicialmente, trata de uma breve análise de conceitos e contextos educativos vivenciados pelas crianças, seguida das narrativas de vivências de crianças em situação de acolhimento institucional, organizadas em cinco vivências:

a) o histórico das crianças que motivou o ingresso na instituição de acolhimento;

b) as estratégias do Estado para o afastamento da criança em situação de risco e vulnerabilidade social do convívio familiar;

c) os relatos sobre os ritos de passagem entre a família e a instituição de acolhimento;

d) as experiências vivenciadas pelas crianças na instituição de acolhimento, enfocando os elos que se (con) formam nas relações estabelecidas com o meio e;

e) responsabilidades compartilhadas entre o contexto escolar e a instituição de acolhimento.

Por fim, apresentamos as considerações finais que anunciam as responsabilidades do Estado e aquelas compartilhadas entre a instituição de acolhimento e o contexto escolar, para que a invisibilização da criança que se encontra na instituição de acolhimento seja reconhecida e um trabalho de visibilidade da criança como ser de direitos, de possibilidades e de potência seja implementado de acordo com o estabelecido na legislação vigente, para materializar o compromisso interinstitucional de implementação das políticas de Assistência Social e a Educação.

CAPÍTULO 1 - O ENTRELAÇAMENTO DAS HISTÓRIAS DE CRIANÇAS E DE SUAS INFÂNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DA INVISIBILIDADE SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

E o cansaço toma conta da cara marcada de açoitados, das mãos encharcadas de sangue, das costelas atrofiadas pela dor, dos olhos enegrecidos pela angústia, dos pés descalços pela penúria de ter que caminhar sobre espinhos, o coração já quase não pulsa. Os joelhos se dobram a qualquer ordem súbita. O sangue corre friamente pela carne trêmula. Tremor de medo, de solidão, de desespero. E o corpo vai, vai levando aos poucos, o que lhe resta de osso (Augusto Charan, 2017).

O presente capítulo trata das crianças desvalidas que migraram para o Brasil, abordando os contextos sobre como se produziram e reproduziram histórica e socialmente suas invisibilidades a partir de situações de sofrimento, exclusão, rótulos e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções. Por que estas crianças? Foram elas as primeiras crianças habilitadas em nosso país em situações de risco pessoal e vulnerabilidade social.

Estas situações ainda são presentes no Brasil atual, apesar da Constituição Federal de 1988 garantir que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos, conforme preconizado no seu Art. 227²:

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

A atualidade das (in)visibilidades das crianças nas instituições sociais, nos leva, já no início deste capítulo, a refletir uma questão histórica: se a realidade da criança expressada com absoluta prioridade no amparo constitucional estivesse garantida nas instituições públicas brasileiras, não

² Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

estariamos discutindo em pleno século XXI as mais diversas (in)visibilidades, sobretudo, daquelas que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

A tessitura social das infâncias e suas crianças na contemporaneidade pode ser contextualizada a partir do que afirma Triviños (2007, p. 13):

Nossa sociedade atual é muito eficiente para produzir documentos legais de proteção à infância, à adolescência e à velhice. Eles podem ser importantes e necessários e podemos estar orgulhosos deles. Porém, sua existência real, transformada em ações, não impede que as crianças e adolescentes deixem a rua e sejam explorados, prostituídos, delinquentes. E que a velhice arraste sua miséria nos consultórios médicos e sofra fome, doença e desesperança.

Nessa perspectiva, são muitas as inquietações que nos remetem às indagações em torno do contexto educativo que, na teoria histórico-cultural, corresponde ao direito à vida, que é sinônimo de educação (VIGOTSKI, 2001), sem desconsiderar os demais direitos nessa trajetória constituída, particularmente pelas crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

São essas as crianças que se encontram temporariamente sob essa mesma prerrogativa nos serviços de acolhimento institucional, com vistas a colocá-las “a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988), situação social que justifica as nossas pesquisas realizadas em contextos educativos.

Em um percurso breve sobre os meandros da história das nossas crianças, as crianças do/no Brasil, e particularmente aquelas que em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram nos Serviços de Acolhimento, e com o olhar atento pelas lentes do retrovisor, podemos vislumbrar em uma perspectiva histórica que diferentes concepções perpassaram caminhos tortuosos, marcando os primeiros passos de crianças e suas infâncias em diferentes períodos, desde a Idade Média, até os dias atuais.

Nesse olhar atento, seguiremos esses rastros, concordando com Del Priore (2010), quando já na apresentação do livro “História das Crianças no

Brasil” assinala que é considerável o número de informações na historiografia internacional a respeito da criança e de seu passado, que podem, segundo ela:

[...] servir de inspiração, mas não de bússola (...) os historiadores brasileiros têm que partir de constatações bem concretas, tiradas, na maior parte das vezes, das fontes documentais com as quais trabalham e da observação crítica da realidade para contar sua própria história (DEL PRIORE, 2010, p. 11-12).

Ao longo da constituição desse processo histórico, e inspirando-nos nos estudos dos historiadores brasileiros que trabalharam com fontes documentais, às quais têm contribuído nos estudos dessa natureza, levaram-nos às observações da realidade para contar um pouco da história das crianças por elas mesmas e de suas relações e vivências cotidianas de acolhimento institucional no contexto educativo e judiciário.

Uma retrospectiva histórica nos ajuda a compreender melhor as situações adversas em que se encontram as crianças do/no Brasil, que estão temporariamente, por determinação judicial, residindo em instituições de acolhimento. Neste contexto, cabe-nos refletir: por que, apesar dos avanços de uma legislação que as determina como crianças e adolescentes, sujeitos de prioridade absoluta, ainda nos dias atuais, o nosso olhar parece indiferenciado, diante das práticas de inviabilização produzidas em situações de distanciamento entre o direito instituído por meio de legislações vigentes e as práticas instituintes estabelecidas no contexto educativo, campo de pesquisa no nosso objeto?

Por se constituírem sujeitos históricos de direitos, é importante refletir neste percurso das crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social suas vivências entre a instituição de acolhimento e a instituição escolar: quem são essas crianças? De onde elas vêm? Como se comportam? Como são vistas pelos profissionais de Educação? E elas próprias como se veem?

Esses e outros questionamentos nos instigam nesse estudo com o propósito de desvelar a **gênese da vulnerabilidade e risco pessoal a que estão sujeitas essas crianças ainda nos dias atuais**, vislumbrando outras possibilidades que possam romper a lógica de vulnerabilidade social pela busca por uma transformação social. A compreensão dessa dinâmica histórico-cultural

requer uma imersão numa breve trajetória a partir da sociedade medieval, contextualizando-o com os dias atuais.

1.1 – Infâncias e crianças na Idade Média e na Contemporaneidade: algumas aproximações

Os primeiros estudos de Àries (1981), referentes às representações da infância valeram-se de imagens, objetos e representações iconográficas a partir de um recorte historiográfico da sociedade europeia. Ao desvelar a história social da criança e da família, podemos constatar que na Idade Média as crianças eram educadas pelos adultos de sua comunidade e a eles se misturavam para o aprendizado de técnicas e saberes tradicionais.

Naquele período, segundo o referido autor, não havia ainda um sentimento de infância quanto ao reconhecimento social de suas especificidades, de consciência da particularidade dessa fase da vida, tanto é que as crianças que já tinham condições de viver sem necessitar dos cuidados maternos ou de suas amas passavam a conviver com outros adultos e, a partir dessa convivência, também passavam a ser consideradas adultos em miniatura. Esta é uma visão do analista e estudioso, portanto, uma imagem. Segundo Àries (1981):

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância (...) corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto (...) por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ÀRIES, 1981, p. 156).

Nessa tradição, as crianças vivenciavam as suas experiências cotidianas e aprendiam fazendo as coisas de que necessitavam diretamente com os adultos, experiências essas de aprendizagem atribuídas pelo referido autor como as de maior importância.

O sentimento da infância, como nos apresenta Àries (1981), constituído a partir do reconhecimento das especificidades da criança em uma determinada fase da vida, que a distingue substancialmente do adulto, começa a se vislumbrar já ao final do século XVI e no transcorrer do século XVII, “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade,

gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (ARIÈS, 1981, p. 158). Cabe, ainda, uma observação de que esse sentimento também se estendia às crianças de classes economicamente menos favorecidas.

Sentimento esse que não deixou de provocar incômodo aos moralistas e educadores à época, que se preocupavam com uma educação disciplinadora e pautada na racionalidade dos costumes, fazendo emergir um novo sentimento, o de “exasperação”, impulsionando a retirada das crianças do meio dos adultos, e que serviu de inspiração a toda a educação inclusive do século XX, período também em que destacamos o novo lugar assumido pela criança e pela família, o da moralidade. Como indica Àries (1981),

[...] esses moralistas haviam-se tornando sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento por sua vez, passou para a vida familiar (ÀRIES, 1981, p. 163-164).

Iniciava-se naquela época, antes restrita aos clérigos, a vida escolástica das crianças, cujo propósito, por serem frágeis e sensíveis, seria o afastamento do convívio com os adultos durante o período de formação, e assim,

A escola e o colégio se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ÀRIES, 1981, p. 165).

Essa perspectiva histórica evidencia que as crianças que ingressavam nas escolas e colégios existentes eram isoladas do convívio com os adultos, isso porque, consideradas seres frágeis e dependentes, precisavam de cuidados e educação sedimentados em aspectos moralizantes e intelectuais. Sem desconsiderar que, no período nem todas as crianças estavam inseridas neste contexto do acesso à instrução, como bem ressalta Àries (1981). Convivia-se ainda, com os traços comuns da realidade social da Idade Média, ou seja, as crianças se misturavam aos adultos para as aprendizagens do cotidiano e, fora desse contexto, estavam as crianças da população não escolarizada que

pressupomos, em sua maioria, serem oriundas de famílias economicamente vulneráveis. A separação da família oportunizada pela escola é um efeito para “todos”. Por que a escola não reconhece a criança em situação de acolhimento como ser de direitos, possibilidades e de potência?

Nessa dinâmica social, outras questões precisam ser ressaltadas, como os castigos aos quais estavam submetidas as crianças em nome de uma educação disciplinar, moralizante e adestradora, instituída à base de castigos corporais severos, denunciando assim uma relação extremamente humilhante, que contrastava com o sentimento social sobre suas fragilidades. Segundo Ariès (1981), tais práticas se atenuariam ao longo do século XIX, demarcando, assim, um novo sentimento de infância, não mais sob alegação de sua fragilidade e tampouco da necessidade de passar por humilhações, pois, a partir dessa nova perspectiva:

[...] tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto (...), (embora se distinguisse dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria o século XIX (ARIÈS, 1981, p. 182).

Os cuidados e etapas de preparação da criança para assumir responsabilidades adultas, deu-lhe uma nova concepção a de um “vir a ser”, que ainda reflete fortemente na sociedade dos dias atuais, advinda dos desdobramentos das transformações políticas, sociais e econômicas notadamente marcadas pelo advento da revolução industrial e início da nova era capitalista, como se posiciona Rizzini (2008), ao afirmar que esse contexto foi produzido e inspirado na chegada de outros tempos, outros ideais.

Por isso, o interesse manifesto da sociedade pela infância, momento em que,

[...] a criança deixa de ocupar uma posição secundária e menos importante na família e na sociedade e passa a ser percebida como um valioso patrimônio de uma nação; como “chave para o futuro”, um ser em formação – dúctil e moldável – que tanto pode ser transformado em “homem de bem” (...) ou num “degenerado”(...) (RIZZINI, 2008, p. 24).

Nessa perspectiva, a criança se transforma no “futuro da nação”, e “zelar pela criança corresponde a um gesto de humanidade descolado da religião; uma ação que transcende o âmbito das relações privadas da família e da caridade para significar a garantia da ordem ou da ‘paz social’” (ibid).

Sob essa alegação, a criança passou a constituir objeto de preocupação social, sobretudo a partir do século XVIII, como já nos disse Ariès (2008, p. 164) e com maior intensidade nos grupos sociais economicamente menos favorecidos da população, sobretudo, pelas questões relacionadas à “higiene e a saúde física”. Ressaltamos que essa era a mesma inquietação no século XIX, como nos revela Rizzini (2008), ao ressaltar a responsabilidade do Estado em desenvolver ações de cunho moralizante calcadas nos aspectos higienistas e saneadores da sociedade. Em suas palavras:

Buscar-se-á atuar sobre os focos da doença e da desordem, portanto, sobre o universo da pobreza, moralizando-o. A degradação das “classes inferiores” é interpretada como um problema de ordem moral e social. Garantir a paz e a saúde do corpo social é entendido como uma obrigação do Estado. A criança será o fulcro deste empreendimento, pois constituirá um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na família, atingindo os transgressores da ordem no nível mais individual e privado possível (RIZZINI, 2008, p. 24-25).

A partir dos estudos de Ariès (1981), observamos que as concepções de infância e de criança que foram despontando ao longo dos séculos estiveram assentadas na ideia de “adulto em miniatura”, passando pela sua condição de fragilidade e de um “vir a ser”. Os estudos do autor fazem insurgir vários questionamentos, tanto em relação à perspectiva de linearidade apresentada para a vida social da criança, quanto à afirmação da ausência de um sentimento de infância na Idade Média, sobretudo pela invisibilização das crianças provenientes das camadas mais pobres da população, em ambos os contextos.

Esta ausência é justificada por Gouvêa (2007), ao se referir ao contexto histórico da referida obra, considerando que os estudos que pudessem ressignificar a vivência dos grupos populares, ainda eram muito incipientes, e as fontes de pesquisas utilizadas, como a iconografia da época, as lápides e os

diários de educadores da nobreza francesa seriam no entendimento do autor fontes mais ligadas às crianças de classes abastadas da população.

Apesar da importância de fazermos estes questionamentos, em momento algum se pode desconsiderar a importância dos estudos de Ariès (1981) para se compreender, a partir do início da modernidade, a gênese do sentimento de infância alinhado historicamente à assistência, bem como ao da família e da educação junto às relações de produção capitalista. Não obstante, ressoa-se sim, da ausência das crianças de classes menos favorecidas.

Por isso, a visão linear dos estudos de Ariès (1981) precisa ser contextualizada às situações sociais historicamente produzidas nas mais diferentes realidades. Uma contribuição relevante é de Kuhlmann Jr. (2004) quando anuncia que:

Esses estudos não consideram que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina. No século XIX, o que se vive no Brasil não são ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX em todo o mundo ocidental especialmente após a década de 1870 (KUHLMANN JR., 2004, p. 22).

Com essa consciência histórica, o nosso olhar se voltará agora às crianças do/no Brasil, refletindo retrospectivamente os sinais de desenvolvimento de suas infâncias produzidas pelas diversas vulnerabilidades às quais foram submetidas, no decorrer de um período que se inicia com a vinda para o país das primeiras crianças de Portugal. Consideramos importante registrar um fato importante destacado por Kuhlmann Jr. (2004) que, ao chegarem, elas se depararam com crianças indígenas, crianças negras e outras crianças também em situação de migração.

No Brasil, esse contexto social impulsionou sinais de desenvolvimento de um sentimento de infância e de criança considerada um “vir a ser”, “chave

para o futuro”, como nos lembra Rizzini (2008), notadamente, frente às mazelas sofridas pelas crianças pertencentes a grupos economicamente vulneráveis, cujas famílias eram consideradas incapazes para educarem seus próprios filhos, por conta das situações de abandono, negligência e maus-tratos produzidas pela realidade social, sobretudo, em função das precárias condições de existência nos contextos familiares.

A culpabilização das famílias pelas situações de abandono, negligência e maus-tratos das crianças, produziram as primeiras iniciativas de políticas públicas brasileiras registradas nos séculos XVIII e XIX. Período em que foram instituídas as rodas dos expostos³, mediante implantação de um considerável número de instituições destinadas às denominadas “crianças pobres”, e que receberam as mais variadas denominações, asilos, hospícios, orfanatos, dentre outros. Eminentemente, todas voltadas para práticas assistencialistas, gênese da origem das instituições de Educação Infantil despontadas no século XX.

As iniciativas das primeiras políticas públicas no Brasil voltadas para essas crianças em situação de vulnerabilidade social produziram um preocupante determinante social, de que suas famílias perderiam a exclusividade do direito sobre elas, que passariam a pertencer ao Estado representado por suas instituições. Diante dessas constatações, Müller (2007) afirma que:

As crianças do século XIX pertencem às instituições. Elas são filhas. Filhas de todos. A responsabilidade por seu cuidado, formação e controle está sob a instituição familiar, as instituições médicas, acadêmicas, religiosas e da justiça (...). Por isso, principalmente nas famílias pobres, consideradas incapazes, interpõem-se médicos, psicólogos, filantropos, advogados, policiais, especialistas de várias ordens, para participar da vida das crianças (MÜLLER, 2007, p. 64-65).

Essa demarcação política na trajetória das crianças de nosso país em situação de vulnerabilidade social produziu sentidos e significados das infâncias a partir do século XVI, mas de forma mais acentuada no século XIX. A esse respeito, apoiamos-nos em Kuhlmann Jr (2004), quando trata das infâncias

³ Trata-se de um dispositivo em forma cilíndrica, dividido ao meio por uma divisória que fixado nos muros ou nas janelas das igrejas onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar, sem que o expositor fosse identificado (MARCÍLIO, 2006).

do/no Brasil, bem como no diálogo estabelecido com outros autores para buscar compreender na história das crianças do/no Brasil, a condição de invisibilidade e visibilidade a que estavam sujeitas e sua relação com as situações sociais na contemporaneidade, considerando os aspectos socioeconômicos de um sistema capitalista.

1.2 – As crianças do/no Brasil do século XVI ao XIX: o meio social da travessia

Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia
Guimarães Rosa

Ao discutirmos nos dias atuais a invisibilidade no contexto educativo das crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram nas instituições de acolhimento, um breve histórico se faz necessário sobre o impacto do processo de migração infantil do Brasil-Colônia por meio das embarcações portuguesas mesmo porque, ao discutirmos esse processo migratório, podemos revelar a invisibilização da presença dessas crianças nessa travessia.

A invisibilização da presença das crianças nas embarcações portuguesas é abordada por Ramos (2010, p. 35-36), que afirma “a sua quase inexistência na iconografia das navegações”, destacando que estaria relacionada a um percentual insignificante dessas crianças a bordo das embarcações portuguesas, o significaria em torno de 5%, conforme comprovação por meio da América e Praeterita Eventa⁴, coletânea das ilustrações registradas nos séculos XVI e XVII pela família De Bry.

Essa constatação de invisibilização nessa travessia foi evidenciada por Lopes (2013) ao se referir às trajetórias de imigrantes tão bem propaladas na literatura acadêmica, excetuando-se nos registros a presença das crianças, posicionando-se:

⁴ Helmut Andrä & Edgard de Cerqueira Falcão (Org). América e Praeterita Eventa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

As trajetórias desses grupos têm sido muito representadas na literatura acadêmica, quer seja por dados estatísticos, por depoimentos ou outras formas, porém, uma de suas facetas tem sido pouco priorizada: a presença das crianças nesses movimentos, (...) que com as famílias, vivenciam as mesmas situações que irão acompanhar os adultos na busca de outra realidade (LOPES, 2013, p. 24).

Nas trajetórias desses grupos migratórios muitos são os contextos e dimensões que precisam ser estudados, mas para este trabalho, o que nos inquieta e nos mobiliza, a princípio, é a situação de sofrimento, exploração, exclusão, rótulos e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções a que se sujeitavam as primeiras crianças vindas de Portugal para o Brasil, ou para a Índia, a bordo dessas embarcações portuguesas quinhentistas. Outrossim, é importante registrar que esta problemática é atual porque as referidas situações são os indicadores legais que orientam a retirada das crianças da convivência familiar, transferindo-as para os serviços de acolhimento por determinação judicial.

As vivências das crianças do/no Brasil em situação de risco e vulnerabilidade social são historicamente marcadas por experiências de tragédias sociais, referidas por Ramos (2010, p. 49), ao afirmar que “de fato, é uma história de tragédias pessoais e coletivas”, a começar, pelas condições precárias, desumanas, de violência, abusos sexuais, discriminação e maus tratos a que foram submetidas.

O histórico das trajetórias sociais das crianças como passageiras das embarcações foi marcado por período de penúria durante a travessia marítima, e delineado por agrupamentos identitários que as classificavam como: grumetes, pajens, órfãos do Rei para desposarem os súditos da Coroa, ou passageiras embarcadas em companhia dos pais ou de algum parente, incluindo crianças judias e àquelas denominadas delinquentes. (PRIORE, 2010; LOPES, 2013).

Algumas semelhanças e dessemelhanças foram se produzindo no decorrer desse percurso histórico na Europa, conforme apresentado por Ramos (2010), das quais ressaltamos o alto índice de mortalidade infantil em Portugal, e a forma como a Europa “fazia com que as crianças fossem consideradas como

pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada enquanto durassem suas curtas vidas” (RAMOS, 2010, p. 20).

Essa desvalorização social da vida infantil, articulada ao estado de pobreza em que se encontravam as cidades portuguesas, as crianças passaram a ser denominadas de carentes quando se encontravam nas seguintes situações: órfãs, desabrigadas, oriundas de famílias que sobreviviam de mendicância. Esse grupo social de crianças não era desejável para a sociedade da época e, portanto, era alvo da Coroa Portuguesa para recrutamento como força de trabalho, visando transportá-las nas embarcações para o Brasil e a Índia, sujeitas às mesmas vulnerabilidades de maus tratos e violência dos adultos.

Nestes termos, no tocante a essas diferentes histórias e origens das crianças que viajavam a bordo das embarcações portuguesas, consideramos importante ressaltar a instituição do poder hierárquico estabelecido entre os marujos e oficiais, na regulação das relações estabelecidas com as crianças, muito atrelada às condições sociais de cada uma, representando extremo sofrimento, exploração e dor no decorrer dessas viagens marítimas. Fato considerado no mínimo um despropósito.

Reiteramos que, à época, o aprendizado de técnicas e saberes tradicionais aconteciam no convívio das crianças com os adultos, como vimos anteriormente (ARIÈS, 1981). No caso dos grumetes, condicionados à submissão dos marujos, essas crianças, oriundas de famílias economicamente desfavorecidas, com idades entre nove e dezesseis anos, eram submetidas às piores condições de vida durante a viagem, e enfrentavam, desde cedo, os trabalhos mais pesados e mais arriscados da travessia, conforme relatado por Ramos (2010).

Nessas circunstâncias, acabavam se deparando precocemente com a realidade de uma vida adulta e, muitas vezes, sucumbiam diante de tantos maus-tratos. Essas crianças ocupavam as piores acomodações, uma vez que “eram alojadas a céu aberto no convés, ficando expostos ao sol e à chuva e vindo a falecer, aliás, como outros tripulantes mais debilitados, vítimas de pneumonia e queimaduras do sol” (RAMOS, 2010 p. 25-26).

Já as crianças denominadas “pajens” presentes nas embarcações, embora algumas fossem recrutadas por conta da vulnerabilidade socioeconômica de suas famílias, eram consideradas superiores aos grumetes e se sujeitavam a trabalhos menos árduos. Raramente eram castigadas. A alimentação também se diferenciava. A justificativa do tratamento diferenciado, possivelmente, deu-se pela proximidade maior que elas tinham com os oficiais, embora também não estivessem livres de sofrerem violência sexual (RAMOS, 2010).

A situação das meninas órfãs, denominadas órfãs “Del Rei” originadas de famílias economicamente desfavorecidas, viviam nos orfanatos de Lisboa e Porto e eram, em sua maioria, levadas às colônias portuguesas no Brasil, mas, sobretudo para as Índias, com a finalidade de desposarem os súditos da Coroa. Elas, como os demais tripulantes, passavam pelas mesmas privações, embora fossem preservadas de sofrerem abusos e violência sexual.

Já as crianças embarcadas como passageiras pertencentes a diferentes classes sociais de Portugal, em média, tinham menos de cinco anos de idade, algumas ainda de colo, e estavam geralmente acompanhadas pelos pais ou parentes, dentre elas, àquelas identificadas como pertencentes às classes economicamente menos favorecidas, sofriam as mesmas privações alimentares e estavam sujeitas à violência sexual.

Não diferente era o tratamento que recebiam as crianças judias que se encontravam entre a tripulação, que de uma forma cruel, eram arrancadas de seus pais, para também trabalharem a bordo das embarcações. Essa situação das crianças judias se contrapõe a das demais crianças, pois os judeus gozavam de uma situação econômica confortável e suas crianças não se subjugavam a condições precárias de sobrevivência como as demais. No entanto, representava para a Coroa Portuguesa uma forma de controlar o crescimento da população judaica em Portugal (RAMOS, 2010).

A partir dessas considerações de Ramos (2010), em relação à migração infantil a bordo das embarcações portuguesas rumo ao Brasil, não podemos deixar de mencionar àquelas denominadas “delinquentes” que eram degredados para as colônias, possivelmente esse grupo de criança contribuiu para que mais crianças aportassem nessas embarcações, como uma alternativa para resolver

o “problema” na Europa. Muitas crianças e jovens em situação de delinquência chegaram no Brasil na condição de deportados.

O sofrimento das crianças era constante durante a travessia, em situações de naufrágio, eram as primeiras a serem vitimizadas. Não tinham prioridade de embarque, ficavam entregues à própria sorte e, por incrível que pareça, “um barril de água ou biscoito, segundo a ótica quinhentista, tinha prioridade de embarque no batel sobre os pequenos não pertencentes à nobreza” (RAMOS, 2010, p. 42).

O processo de migração infantil a bordo das embarcações portuguesas em condições precárias e desumanas, foi um momento marcado por muito sofrimento e dor ocasionados pela violência, abusos sexuais, trabalho infantil, discriminação e maus tratos a que eram submetidas. Em sua grande maioria, as crianças eram oriundas de famílias de classes economicamente menos favorecidas, grumetes, pajens, órfãs, desabrigadas, delinquentes, o que demonstra, com muitas evidências, a desvalorização da vida infantil, e o não reconhecimento de suas especificidades, bem como a inexistência de um sentimento de infância, conforme demonstrado nos estudos de Ariès (1981).

Associado a todo esse contexto de violência e exploração, a mortalidade era outro fato marcante, como bem ressalta Ramos (2010, p. 49):

Se eram poucas as crianças embarcadas, o número de pequenos que chegavam vivos ao Brasil, ou mesmo à Índia, era ainda menor, e com certeza nenhum conseguia chegar ileso ao seu destino. O menor mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder sua inocência para nunca mais recuperá-la (2010, p. 49).

Consideramos que todas as crianças, indistintamente, seja na condição de grumetes ou pajens, órfãs do Rei para desposarem os súditos da Coroa, ou até mesmo como passageiras embarcados em companhia dos pais ou de algum parente, ou judias, foram vítimas de todas as mazelas decorrentes dessa imigração, inclusive, em situações de ataques dos corsários e piratas em que, muitas delas, sobretudo as mais pobres, eram escravizadas e forçadas a

servirem nos navios dos corsários franceses, holandeses e ingleses, sendo violentadas sexualmente e exauridas até a morte pelos maus tratos e violência sofridos. Além de todo esse cenário trágico, eram vendidas no mercado pirata das Antilhas ou da Ásia. No âmbito de todo este contexto, havia algo em comum: eram crianças migrantes que se encontravam em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social. Ademais, a principal ocupação era o trabalho infantil.

Diante dessas reflexões, ficamos nos perguntando o que teriam a dizer as poucas crianças que sobreviveram a essa dolorosa travessia de intempéries, em uma viagem longínqua e cheia de atropelos, a bordo das naus do século XVI e chegaram com vida ao Brasil Colônia? E, dessas paragens, que histórias produzimos junto às crianças brasileiras que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social?

Não muito diferente da situação vivenciada por elas nas embarcações que as traziam de Portugal, era a vida desses pequenos migrantes já em terra firme. Juntamente com outras crianças migrantes que já se encontravam no Brasil e com aquelas que nessa mesma condição aqui chegavam, tanto nas casas já existentes nas vilas, quanto na Casa-Grande e Terreiros das fazendas que se formavam no interior da colônia (LOPES, 2013).

Esses novos habitantes do/no Brasil-Colônia, em pleno século XVI, período de transição para o que se denominou de modernidade, tinham trabalho forçado como maior ocupação, como mencionado pela autora, realidade em que se pressupõe que as crianças continuavam se misturando aos adultos, para se apropriarem das técnicas e saberes tradicionais, tal qual na Europa medieval, produzindo nessa relação o fortalecimento da concepção de criança como adulto em miniatura.

Nesse mesmo período, século XVI, já se encontravam na Colônia os padres jesuítas, com a missão de promover a catequização e o ensinamento das primeiras letras às crianças indígenas que aqui se encontravam. Nesse contexto educativo, foram inseridas também as crianças órfãs vindas de Portugal para atuarem como mediadoras. Esse atendimento educacional foi se ampliando com a criação dos colégios jesuítas que também se destinavam à educação dos filhos dos colonizadores (KUHLMANN JR., 2004; FARIAS, 2013). Mesmo assim, não era uma realidade para todas as crianças, pois como assegura Del Priore (2010,

p. 10), “essas escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo para poucos”, até porque o ensino público fora instalado no Brasil somente na segunda metade do século XVIII no governo do Marquês de Pombal. Às demais crianças migrantes, restava-lhes somente o trabalho, como melhor alternativa ao final do século XIX “a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores” (idem).

Acrescenta-se ainda a esse contexto o fato de que a economia urbana e comercial, até meados do século XVII, não tinha tanto reconhecimento quanto a agricultura. Por isso, durante algumas décadas, os agrupamentos sociais se desenvolverem, com maior intensidade, nas propriedades rurais (MÜLLER, 2007).

Se antes no Brasil existiam os povos indígenas, observamos que crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, à época denominadas “crianças pobres”, se juntaram à população diversificando-se, conforme ressaltado nos estudos de Müller:

[...] crianças pobres e órfãs - categorias que aqui não existiam (...) aqui havia povos indígenas e depois passaram a haver negros de diversas origens que por muito tempo representaram a maioria da população do Brasil. Havia particularidades e diferenças na vida de quem era moleque ou moleca (crianças negras), curumim (criança de origem indígena) ou sinhozinho e sinhazinha (filhos dos brancos) (MÜLLER, 2007 p. 99).

A partir dessas reflexões, chama-nos a atenção as particularidades e diferenças na vida de cada uma das crianças, mais uma vez contrastando nesse cenário a existência de diferentes infâncias vivenciadas por diferentes crianças, fortemente influenciadas por questões étnico-raciais e de classe social e, no bojo dessas particularidades, foram-se produzindo os projetos educativos com o tom de uma educação voltada à submissão e à obediência. Processo de pauperização e efeito da colonização.

Uma das dinâmicas sociais foi a organização dos modos de convivência entre as crianças, como nos mostra Müller (2007, p. 110):

As vidas dos (das) sinhozinho (as), dos (das) curumins e dos (das) moleques(cas) coincidem em alguns momentos e se

diferenciam bastante em outros. Os pequeninos podiam conviver todos praticamente juntos, mas aos 7 anos os destinos concretamente se distanciavam. Os brancos iam estudar e os negros, trabalhar. As crianças foram separadas de seus amigos em função de sua origem (...).

Destinos esses forjados pelos adultos de classes economicamente privilegiadas e, nesse ponto, a autora traz alguns registros corroborando tais afirmativas, transcritas a seguir, considerando a importância dos fatos para a presente pesquisa, dentre esses, os “registros de John Mawe, de 1809, citado por Moreira Leite” (LEITE, 1997, citado *em* MÜLLER, 2007, p. 110-111):

Os filhos de escravos são criados com os dos senhores, tornam-se companheiros de folguedos e amigos e, assim, estabelece-se entre eles uma familiaridade que, forçosamente, terá de ser abolida na idade em que um deve dar ordens e vive à vontade, enquanto o outro terá de trabalhar e obedecer (idem, p. 110-111).

Essa situação pode ser encontrada em “José Lins do Rego, em seu romance épico Menino de engenho” (REGO, 1943, citado por MÜLLER, 2007, p. 111). O autor faz referência à relação de amizade entre as crianças:

O interessante era que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todas as maneiras, matavam pássaros com estilingues, se banhavam a todas as horas e não pediam licença para sair onde queriam. Eles sabiam fazer tudo melhor que nós: empinar papagaios, jogar o pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, tampouco parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, como o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam todas as horas (idem, p. 111).

Essa concepção de educação para a obediência e submissão é ratificada por Freyre (1992, citado por MÜLLER, 2007, p. 112), quando, “com mais detalhe, mostra a relação de subordinação do moleque ao sinhozinho, buscando afirmações de observadores da época, diz”:

Ele foi conduzido livremente por “nhonhô”, apertado, maltratado e incomodado como se fosse todo de serragem por dentro; de serragem e de pano como os judas de sábado santo, e não de carne como as crianças brancas. “Logo que a criança deixa o

berço”, escreve Koster, que soube observar com tanta agudeza a vida da família nas grandes casas coloniais, “lhes dão um escravo do mesmo sexo e idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo de seu sexo se converte em um objeto sobre o qual a criança exerce seus caprichos; o empregam em tudo além disso incorre sempre em censura e punição (...). Enfim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos”. Não havia casa onde não existisse um ou mais moleques, um ou mais curumins, vítimas consagradas ao capricho de nhonhô, escreve José Veríssimo recordando os tempos de escravidão. “Eram para ele o cavalo, o leva-pancadas, os amigos, os companheiros, os criados”. Nos lembra Júlio Belo a melhor brincadeira dos meninos de engenho de outrora: montar a cavalo em carneiros, mas na falta de carneiros, moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam para tudo; eram bois de carro, eram cavalos de montaria (...) (ibid, p. 112).

Por esses registros, pudemos inferir que, até os sete anos de idade, as crianças conviviam com as suas particularidades e diferenças, eminentemente instituídas pelos adultos em função de suas expectativas em relação a cada uma delas, levando-se em consideração, sobretudo a sua origem. Esse fenômeno social acarretava, muitas vezes, entre elas, já na tenra idade uma relação de poder e de dominação, demonstrada nas próprias brincadeiras, como se vê nos registros de Freyre (1992) “(...) Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam para tudo; eram bois de carro, eram cavalos de montaria”, antes mesmo de cada criança seguir o seu “destino”, traçado pelos próprios adultos em função de expectativas linearmente determinadas.

Ao longo de seus estudos, Müller (2007) faz referência a cada uma das categorias de crianças identificadas anteriormente: aos filhos dos brancos, a expectativa era de que os meninos fossem estudar para serem patrões e não trabalhadores e exercessem uma profissão no comércio ou fossem ainda proprietários de terras, de gentes (enquanto houve escravidão), ao passo que as meninas brancas seriam educadas para se casarem e cuidarem de seus filhos, e teriam suas próprias mucamas. Para tanto, bastava-lhes aprender a ler, escrever, bordar, costurar, as prendas domésticas eram ensinadas em instituições educacionais exclusivamente femininas. Destinos traçados que têm ressonância sem hegemonia até nos dias atuais.

Aos curumins, a princípio catequizados pelos jesuítas que lhes imprimiram os dogmas da igreja católica, a alfabetização em língua portuguesa e uma educação higienista instituída por uma cultura europeia, a nosso ver, provocou um terrível e violento processo de aculturação, e lhes era destinado o trabalho. Às meninas indígenas deveriam passar pelo mesmo processo educativo e se prepararem para o casamento e serem mães.

O “destino” das crianças negras seria o de “futuros escravos adultos, para os quais o ensino teórico, acadêmico era dispensável (...) e desde que nasciam, valiam pela força de trabalho que significavam” (MÜLLER, 2007, p. 116-117), e nessa perspectiva, segundo Farias (2013, p. 52):

Dos 3 aos 7 anos a criança escrava passava por um período de iniciação aos comportamentos sociais, que a identificava e lhe fazia reconhecer a sua condição social. A partir dos 7 anos, a criança negra deixava a infância para ter sua força de trabalho explorada ao máximo. O sistema escravocrata também se encarregava de não permitir que a “família negra” se constituísse, fragmentando o elo parental, distanciando os filhos dos pais (FARIAS, 2013, p. 52).

Condição social essa forjada por um sistema excludente e opressor das classes dominantes que subjogavam as crianças negras, as crianças brancas pobres, as crianças indígenas, as crianças órfãs, produzindo um contexto social para uma infância marcada, desde o período de migração, pelo trabalho forçado, por sofrimento, exclusão, rótulos e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções tão comuns na sociedade da Idade Média que se intensificaram também nos idos da Modernidade, século XIX, eminentemente ressignificado pela abolição da escravatura e com o advento da República.

Como nos lembra Müller (2007):

A data de 1888 é a da Abolição da escravatura no Brasil, e é a época também em que famílias, grupos ou pessoas individualmente, sem conhecimento escolar, com um valor social menor em relação a outros habitantes, passam a não ter o que comer, não ter o que vender, e ter a responsabilidade sobre suas vidas e de seus filhos. É uma das origens do nosso atual “menino de rua”. Fenômeno urbano, que cresceu junto com as cidades. Essas crianças eram trabalhadoras e seu lugar de viver era, muitas vezes, a rua (MÜLLER, 2007, p. 118).

Neste contexto histórico, o país vivenciou períodos de transição muito conturbados, marcado por um Brasil Colonial agrícola em um regime escravista liderado por grandes proprietários de terra, e, depois, vivenciou o apogeu de uma sociedade industrial, a partir da abolição da escravatura e do advento da República. Nessas conturbadas transições, houve um crescimento urbano desordenado, que ampliou as condições de produção da situação de risco e vulnerabilidade das crianças pertencentes às famílias economicamente desfavorecidas, abandonadas, órfãs, indígenas ou negras e de seus familiares que viviam do trabalho escravo e buscavam emprego nas cidades (MÜLLER, 2007).

Estes grupos de crianças acabavam se submetendo a privações de toda natureza e, em função das precárias condições sociais, estavam abandonadas à própria sorte e acabavam se expondo a todo tipo de privação, bem como a trabalhos degradantes, o que muito contribuiu para o aumento considerável da mortalidade infantil em nosso país. Essa situação impulsionou a criação de políticas sociais voltadas à proteção da infância “pobre e desvalida”, sob responsabilidade do Estado, até então, em sua maioria, de iniciativa privada com atendimento revestido de uma cultura assistencialista e filantrópica, sobretudo de iniciativa da igreja, cujo regime de funcionamento seguia os mesmos moldes da clausura e a vida religiosa (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

A criação de políticas públicas assistencialistas e filantrópicas demarcou a primeira fase na história do atendimento à infância no/do Brasil, conforme identificado por Bazílio (2002) e Merisse (1997) e outros, que caracterizam essa fase pelo viés caritativo propagado pela igreja. Em um retrospecto histórico desse período, ressaltamos a instituição das Rodas dos Expostos voltadas às crianças desvalidas que surgiram no Brasil por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia, e que tiveram uma duração considerável no nosso país. A última delas foi extinta em 1950, na cidade de São Paulo. Os internatos e asilos da época, tanto públicos quanto privados, em sua maioria, destinavam-se ao atendimento das crianças e adolescentes que se encontravam em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, com o direito às instituições educativas.

Processo esse fortemente marcado por influências médico-higienistas, considerando-se o alto índice de mortalidade infantil, tendo em vista as condições precárias de saúde e higiene a que se submetiam as crianças órfãs e abandonadas atendidas, conforme tratado por Merisse (1997, p. 32), ao considerar o aspecto “higiênico sanitário” como uma segunda fase do atendimento à infância brasileira, fase essa que se estendeu também a períodos posteriores.

Deparamo-nos, a seguir, com um período em que se anunciava, à luz dos ideários da Revolução Francesa no século XIX, que já ecoavam entre nós, como ressaltado por Kuhlmann Jr. (2004), a intencionalidade de mudanças nos programas educacionais do mundo ocidental que buscariam se fundamentar no “progresso e civilização”, do qual evidenciamos o atendimento às crianças pobres e desvalidas ancorado em uma política de assistência e proteção aos menores do Brasil nos contextos os asilos, internatos, orfanatos, ou qualquer outra denominação que se queira dar, antes praticamente restrito às instituições religiosas que privilegiavam os ensinamentos de cunho religioso em detrimento do ensino “útil a si e à Pátria” (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

As referidas autoras se posicionam anunciando que:

No século XIX – o chamado “século das luzes”, que, por influência do ideário da Revolução Francesa, progresso e civilização vão nortear os programas educacionais do mundo ocidental – os asilos para crianças pobres sofrem mudanças gradativas rumo à secularização da educação. Questiona-se o domínio do ensino religioso em detrimento do ensino “útil a si e à Pátria”, embora o primeiro nunca tenha deixado de fazer parte dos programas das instituições públicas. Percebido como garantia da transmissão dos preceitos morais, dos bons hábitos e das noções de ordem e hierarquia, nunca se cogitou seriamente em excluí-lo dos asilos e das escolas oficiais (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 24).

Não obstante, como as próprias autoras ressaltam, os ensinamentos religiosos assentados nos preceitos morais, dos bons hábitos e das noções de ordem e hierarquia jamais foram excluídos das instituições religiosas e tampouco das escolas públicas, pois tais ensinamentos estariam contribuindo para que as crianças se tornassem dóceis e moldáveis a um sistema eminentemente

marcado pelas desigualdades sociais, ainda existentes em nosso país nos dias atuais.

Esses ensinamentos imprimem ao Estado a responsabilidade da educação da infância desvalida, com vistas ao enfrentamento dos problemas engendrados pelos processos de abolição da escravatura e proclamação da República, iniciando-se, nessa perspectiva, um processo gradativo de mudanças desse atendimento que redundam na consolidação de projetos institucionais voltados à proteção e reabilitação das crianças desvalidas consubstanciados em uma nação republicana que se organiza em um complexo aparato médico-jurídico assistencial (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Aparato esse, de acordo com Rizzini (2008, p. 26), que se consubstancia em práticas de “prevenção, educação, recuperação e repressão”, uma vez que

Em discurso caracterizado pela dualidade – ora em defesa da criança, ora em defesa da sociedade – estabelecem-se os objetivos para as funções acima: **de prevenção** (vigiar a criança, evitando a sua degradação, que contribuiria para a degeneração da sociedade); **de educação** (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as regras do “bem-viver”); **de recuperação** (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como vicioso, através do trabalho e da instrução, retirando-o das garras da criminalidade e tornando-o útil à sociedade); **de repressão** (conter o menor delinquente, impedindo que cause outros danos e visando a sua reabilitação, pelo trabalho). Em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação, diversas instâncias de intervenção serão firmadas, de modo a classificar cada criança e colocá-la em seu devido lugar. Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. Caberá à justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. À filantropia – substituta da antiga caridade – estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e desvalidos, em associação às ações públicas. A composição desses movimentos resultou na organização da Justiça e da Assistência (pública e privada) nas três primeiras décadas do século XX. Com discursos e práticas que nem sempre se harmonizavam entre si, a conexão jurídico – assistencial atuará visando um propósito comum: “salvar a criança” para transformar o Brasil (RIZZINI, 2008, p. 26-27).

Destaca-se desse contexto, dentre as práticas consubstanciadas em ações preventivas, educativas, repressoras e de recuperação no trato com a criança pobre e desvalida, o trabalho infantil que nos pareceu a maior ocupação, como outrora o fora, posto que já se vislumbrara instrumento de controle e exploração desde a vinda das primeiras crianças de Portugal.

Como bem lembrado por Rizzini (2008), essa lógica instituída também entre as crianças seria a estratégia mais prática e eficiente do Estado para adaptá-las desde cedo ao trabalho, considerada vantajosa a sua inserção no mundo do trabalho o quanto antes, uma vez que:

Ao mesmo tempo em que o processo de acumulação capitalista absorvia vorazmente todo e qualquer braço e sem hesitar, o infantil, como apontou Marx, interessava acostumar a criança ao trabalho árduo como forma eficaz de mantê-la ocupada e conformada na luta exclusiva por sua subsistência (RIZZINI, 2008, p. 103).

Por um lado, desde cedo, as crianças pobres e desvalidas, já estariam fadadas à exploração de um sistema capitalista que as manteriam absorvidas nas atividades laborais e haveriam de se conformar com a luta inglória voltada somente ao seu sustento. Além do que, apesar de se apregoar um discurso, ora em defesa da criança, ora da sociedade, todas essas práticas objetivavam um só intento: a defesa da sociedade, cujas práticas institucionais consubstanciavam-se em ações de prevenção com o objetivo de negar a degeneração da sociedade, como também promover ações de recuperação que se voltavam à reeducação ou reabilitação do menor, com vistas a se tornarem úteis à sociedade.

Além do que, as ações repressivas voltadas à contenção do menor delinquente também visavam não causar maiores danos à sociedade, como ressalta Rizzini (2008):

A análise das propostas de proteção à infância tendo em vista a defesa da sociedade, revela que o discurso da educação/reeducação, a despeito da magnanimidade de muitos dos nossos reformadores, longe de constituir um gesto de humanidade, na verdade, serviu de obstáculo à formação de uma consciência mais ampla de cidadania no país. Salientava-se que a criança deveria ser educada visando-se o futuro da nação; no entanto, tais palavras, transformadas em ação,

revelavam que em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta moldá-la para a submissão. O que pode ser lido como uma forma de manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos por demanda das relações de produção de cunho industrial capitalista (RIZZINI, 2008, p. 28-29).

O que nos chama atenção, considerando este estudo, são os objetivos a que se destinavam as ações no âmbito da educação voltadas às crianças pobres e abandonadas, ancoradas em uma perspectiva modeladora e disciplinar e de aquisição do hábito do trabalho por meio de treinamento que as levassem ao cumprimento das regras do “bem-viver”, regras essas em consonância com uma ordem estabelecida em uma perspectiva desumanizadora que as qualificariam como o “ser menos” como se configura o pensamento freireano e, nesse intento, a se submeterem a práticas repressivas e reabilitadoras.

Ademais, causa-nos estranheza, diante dessa conjuntura, a responsabilização atribuída a cada uma das instâncias conformadoras desse aparato médico-jurídico assistencial e que, ainda nos dias atuais, prevalece em nossa sociedade, alijando desse processo a própria política educacional, destituindo-a de toda e qualquer responsabilização do Estado pelas crianças pobres, despontando na linha de frente, uma política jurídico-assistencial pelo viés da regulamentação da proteção, tanto da criança como da sociedade.

As entidades filantrópicas surgiram como modelo assistencial em substituição ao modelo caritativo, fundamentadas nas ciências, com vistas a organizar a assistência social dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais impetradas no início do século XX no Brasil (MARCÍLIO, 2006). Alicerçada nas novas exigências, desponta-se naquele cenário, uma visão médico-higienista e saneadora da sociedade, na qual a criança do “futuro da nação”, necessitaria de maiores cuidados com o corpo e com a alma. Sob este viés, intensifica-se a atuação do Estado diretamente com as famílias no âmbito doméstico, a fim de orientá-las quanto à educação de seus filhos. Período em que as famílias que não pudessem cuidar e educar suas crianças passaram a ser consideradas incapazes pelo Estado, que passaria a assumir a responsabilidade sobre elas (RIZZINI, 2008).

Nesse período histórico, as instituições que atendiam as crianças pequenas, atualmente compreendidas no âmbito da Educação Infantil, também se arvoraram nesse mesmo propósito assistencialista e médico-higienista alicerçadas numa educação compensatória, modeladora e classificatória do ser humano para colocá-lo em seus lugares devidos, como anunciado, e que ainda hoje reflete nos diferentes contextos educativos.

A opção por uma política jurídico-assistencial de atenção à infância em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade para todos, contribuiu, segundo Rizzini (2008), para reconhecer que dentre outras questões, emergissem os processos de produção das infâncias. Nas palavras da autora, era uma política dicotomizada que, de um lado, colocava as crianças que conviviam com seus familiares, reconhecidas crianças cidadãs; e do outro, as crianças pobres e desvalidas sob a tutela do Estado e regida por um Código de Menores, instituído pela primeira vez em 1927, consolidando as leis de assistência e proteção aos menores.

Esse momento histórico significou às crianças pobres e desvalidas a sua condição de “menor”, conforme nos esclarece Rizzini (2008), “para designar a infância pobre – abandonada (material e moralmente) e delinquente. Ser menor era carecer de assistência, era sinônimo de pobreza, baixa moralidade e periculosidade” (2008, p. 134), denominação discriminatória e excludente que as marginalizavam, colocando-as em condição de desigualdade perante as demais crianças, justamente por se priorizar uma política de assistência e de proteção aos menores, descontextualizada de uma política educacional de acesso a todos.

Certamente não interessava à elite que a população atingisse consciência de seus direitos, o que, no mínimo, dificultaria muito o exercício violento e arbitrário de controle sobre a maioria. Quando se afirmava que na criança estava o futuro da nação, entendeu-se que era mais importante “moldar” para manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos pela demanda de produção industrial capitalista (idem, p. 144).

Com esses propósitos, vimos erigir no decorrer do período, sob o manto da Justiça e da Assistência pública e privada, a implementação de políticas públicas de atenção aos menores pobres e abandonados e àqueles

considerados delinquentes, Cabe-nos lembrar que, muitas vezes, as próprias famílias buscavam o atendimento das crianças nessas instituições pela oportunidade que viam de seus filhos serem educados, além do que era uma possibilidade de provimento deles, considerando, ainda, que muitas famílias monoparentais têm a mãe como única responsável pelas crianças. (RIZZINI, 2004).

O conjunto destas políticas públicas caracteriza a segunda fase do atendimento à infância do/no Brasil, segundo Bazílio (2002), representada por uma política jurídico-institucional que fez despontar o Código de Menores, legislando sobre a vida e destino das crianças pobres e abandonadas, denominadas menores. Emergem desse contexto, integrando as políticas de segurança e assistência, os grandes internatos públicos e privados ladeados de muros altos, grades, sem a possibilidade de os internos terem acesso ao mundo externo, uma verdadeira clausura, fundamentadas em um trabalho voltado à recuperação dos menores ditos “delinquentes”, a exemplo do Serviço de Atendimento ao Menor – SAM, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, do período Vargas.

Serviço esse que se manteve até o Período Militar, iniciado em 1964, seguido, posteriormente, por um atendimento a esses ‘menores’ por meio da Política Nacional de Bem-Estar do Menor, executada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (MERISSE, 1997; BAZILIO, 2003; RIZZINI, 2004; ROSEMBERG, 2006; NUNES, 2013). Bazílio (2003, p. 48) ainda ressalta que:

O Serviço de Assistência a Menores percorreu o caminho da glória ao completo fracasso. Tido inicialmente como guardião da ordem e da moralidade, com recursos financeiros e frequentes visitas de Ministros de Estado a seus estabelecimentos, o serviço foi perdendo importância e recursos ao longo dos anos cinquenta. As contradições que marcam as práticas das instituições totais⁵ emergiram, sua burocracia tornou-se corrupta, a violência institucional se agravou. No início dos anos sessenta sua imagem junto à opinião pública era lamentável (...).

⁵ Instituições totais é um termo cunhado por Goffman, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo, Perspectiva, 1987. P. 16: “Quando resenhamos as diferentes instituições da nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais “fechadas” do que outras. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e à proibições à saídas que muitas vezes são incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos de água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais e desejo explorar suas características” (GOFFMAN, 1987, citado por BAZÍLIO, 2003, p. 56).

O autor complementa:

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM surge em 1964 no rastro do golpe militar. Aposta-se novamente na reforma dos grandes internatos, em políticas de controle e contenção. A nova Fundação herdou os prédios do SAM, funcionários e internos. Uma ação de limpeza e reconstrução é imediatamente deflagrada como forma de legitimação do novo regime que quebra a ordem institucional. Trata-se agora de uma intervenção realizada no contexto da ideologia da segurança nacional, o menor utilizado como instrumento de propaganda (que os teóricos da Escola Superior de Guerra chamavam eufemisticamente de “Poder psicossocial”). Também era necessária uma ação firme junto aos setores mais empobrecidos da população (controle da infância e juventude pobres) para que os comunistas não tivessem espaço para engajá-los em sua luta de resistência.

Quando nos referimos anteriormente à política jurídico-assistencial de atenção à infância, evidenciando que ela fora consolidada em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade para todos, inferimos que, de lados opostos, elas arregimentaram as crianças pobres e desvalidas sob a tutela do Estado, governadas pelo mesmo Código de Menores, instituído pela primeira vez em 1927 consolidando as leis de assistência e proteção.

O Código de Menores, instituído em 10 de outubro de 1979, pela Lei nº. 6.697, expôs as famílias pobres à intervenção do Estado, estabelecendo-se nessa lógica, a categoria “menor em situação irregular”. Ambas as situações os colocavam nas mãos do poder judiciário, na condição “menores delinquentes”, a serem encaminhados às unidades de internação referenciadas anteriormente, ou então na condição de “menores pobres e abandonados” atendidos na esfera da assistência e de proteção social.

Isto posto, evidencia-se entre as décadas de 1920 e de 1980, uma trama forjada pelos ideários de um Brasil-República com suas normas “científicas” de regulação social, foi circunscrita nos dois Códigos de Menores que estiveram em vigor no período, e regulavam as medidas instituídas no Serviço de Atendimento ao Menor – SAM, extinta em 1964 pelo governo militar. Esta trama esteve respaldada pela Política Nacional de Bem-Estar do Menor, pela criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, e concomitantemente, das Fundações Estaduais de Bem Estar do menor – FEBEM, cujo campo de

atuação seria o atendimento dos menores abandonados que tivessem cometido algum ato infracional (MERISSE, 1997; BAZÍLIO, 2003).

Por outro lado, cabe-nos enfatizar, mesmo que brevemente, as especificidades da época ao atendimento infantil no âmbito da educação, visto que nos idos de 1940, assim como surge o Serviço de Atendimento ao Menor – SAM, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores para atuar na área da infância, voltado ao “menor delinquente” como já enfatizado; emerge também o Ministério da Educação e Saúde Pública, como primeira instituição pública voltada ao atendimento da criança pequena e pobre no âmbito da esfera pública.

A política educacional se deu a partir da criação do Departamento da Criança (DNCr), que durante 30 anos foi o principal formulador da política oficial para a infância do/no Brasil. Nesse período, foi responsável pelos programas destinados à proteção materno-infantil para atender às crianças oriundas de famílias pobres, obviamente como já demonstrado, assentados em uma perspectiva também higienista (MERISSE; OLIVEIRA, 2002; NUNES, 2013).

Nessa configuração, foi criado, no mesmo período, aos moldes do “primeiro damismo⁶”, a Legião Brasileira de Assistência – LBA, com o propósito de operacionalizar diretamente alguns serviços do âmbito da assistência, como também subsidiar técnico - financeiramente a implantação e manutenção de serviços voltados às crianças e às suas mães. Essa entidade sobreviveu firmemente no período da ditadura até o início dos anos de 1990, ainda influenciava as políticas de assistência no nosso país.

Durante 20 anos se constituiu no órgão central de ação assistencial dos governos que se sucederam, praticamente substituindo a previdência social na sua área. Além de fornecer auxílio financeiro às entidades, a LBA procurava influenciar nas diretrizes dos serviços oferecidos, propondo que o serviço social fosse concebido como promoção social, o que procurava superar a concepção, até então hegemônica, do assistencialismo filantrópico e religioso (VIEIRA, 1986, citado por MERISSE, 1997, p. 42).

⁶ Este termo refere-se às ações assistenciais realizadas por ‘primeiras damas’ (nota da autora).

Seguiram-se nesse percurso legislações específicas, com vistas a beneficiar tanto as crianças como seus familiares, como nos apontam Merisse (1997, p. 43):

Sob influência do DNCr e do SAM, bem como em função das obrigações previstas pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT beneficiando a mulher trabalhadora, vamos encontrar, ao longo das décadas de 40 e 50, o surgimento de um grande número de creches. Mas não é verdade que a lei tenha sido devidamente cumprida. Ao contrário, ela foi muito desrespeitada. (...). Apesar disso, além de ter havido um estímulo à expansão da rede de creches, a CLT proporcionou o aparecimento da noção de que as creches constituíam um direito da mulher trabalhadora.

Legislações essas que, a nosso ver, apesar de anunciarem avanços, ainda se revestiam de um forte ranço assistencialista, compensatório e punitivo também colocando nas mãos do poder judiciário os “menores delinquentes”, a serem encaminhados às unidades de internação referenciadas anteriormente, ou então na condição de “menores pobres e abandonados”, que estariam sendo, de um lado, atendidos na esfera da assistência e de proteção social, e de outro, no âmbito educacional, caracterizando um atendimento pelas vias compensatórias, como enfatizado por Merisse (1997, p. 46), “sob a ótica, da carência cultural, para resolver os problemas do fracasso escolar”.

Consideramos que ainda nos dias atuais está muito presente no imaginário social esse olhar vicioso e perverso, estereotipando a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social de carente, visibilizando-a como ser de falta, que supostamente a levaria a uma:

(...) inaptidão generalizada: linguística, motora, social. Bem por isso as crianças pobres fracassavam na escola: eram incapazes, por força de suas inaptidões, de assimilar os ensinamentos e as informações transmitidas pelo sistema escolar. Com isso, a escola e a própria estrutura social como um todo eram poupadas em suas responsabilidades, que seriam convenientemente transferidas à própria “criança carente” (idem).

Outras questões poderiam ser exploradas desse contexto, reiterando o discurso da criança adjetivada como “ser de falta”, “carente”, imprimindo-lhe essa malfadada educação compensatória, muito presente nas discussões e nas

políticas engendradas, sobretudo a partir da década de 1970, e quiçá insistentemente, resistindo na sociedade contemporânea, pelo âmbito do assistencialismo e da privação cultural, fortalecendo a ampliação do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade.

Nesta década se deu início, no âmbito do próprio Ministério da Educação, a política educacional voltada às crianças de quatro a seis anos de idade, instituindo-se, em 1974, o Serviço de Educação Pré-Escolar e, no ano seguinte, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar, embora naquele mesmo período, em 1977, também se instituía, no âmbito da LBA, portanto no contexto da assistência o Projeto Casulo, programa nacional de educação pré-escolar de massa, mais sob o enfoque da mãe trabalhadora e de medidas de combate à desnutrição, bem numa perspectiva também compensatória (OLIVEIRA, 2002).

A essas políticas seguiram-se outras iniciativas no decorrer das décadas de 1980 e 1990, que, sob o nosso olhar, coadunam-se à terceira e última fase caracterizada por Bazílio (2002), considera o histórico de atendimento à infância brasileira,

(...) pela entrada em cena das Organizações Não Governamentais – ONGs; pelo desmonte que o Estado Brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento; pela participação da sociedade civil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (BAZÍLIO, 2002, p. 49).

É relevante destacar, nesse período, a contribuição dos movimentos sociais pelas lutas e conquistas em prol da melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo Estado, sobretudo, aqueles destinados aos menores sob sua tutela e aos que se encontravam na famigerada denominação “situação de carência”. Ressaltamos, nesse contexto, a luta em defesa dos direitos das mulheres trabalhadoras no Movimento de Luta por Creches, reivindicando a expansão de vagas em creches para os seus filhos, que como vimos, restringia-se, diferentemente das pré-escolas ao âmbito da Assistência Social.

Evidenciamos também a participação da sociedade civil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, e o seu reconhecimento da criança como cidadã, sujeito de direitos, invalidando a dicotomização impressa anteriormente crianças cidadãs/menores desvalidos. O ECA resolveu a situação irregular a que se propugnavam as

legislações anteriores, fazendo-nos voltar a nossa bandeira de luta pelo reconhecimento da criança como sujeitos de direitos, de todas elas indistintamente, como absoluta prioridade. Esses direitos, dos quais despontamos, foram alinhados numa perspectiva de integração entre políticas, para garantir o direito à educação e à convivência familiar e comunitária.

Assim sendo, aproximamo-nos de outras lutas, de outras reivindicações por legislações específicas, subsidiadas por estudos e pesquisas na área de educação, que se intensificaram e têm contribuído na produção de documentos oficiais, tanto no cenário da educação como da assistência. Nestes termos, novos olhares e intencionalidades fazem avançar a relação entre as concepções de infância e de criança a se materializarem em distintos contextos relacionais.

A esse respeito, Santos (2014), ao pesquisar a invisibilidade educacional das crianças nos discursos políticos da Educação Infantil, ressalta que essa invisibilidade ocorre pelo seu não reconhecimento como sujeitos sociais que deveriam pertencer a classes sociais, etnias, raças, religiões, gêneros e culturas no âmbito do sistema educacional. Ao contrário, como adverte a referida autora, essas crianças “são vistas e também assassinadas, exploradas, vigiadas, excluídas, educadas, colonizadas” (SANTOS, 2014, p. 27).

As conquistas registradas aconteceram e acontecem para inverter a lógica ainda hoje instituída - Infância: proteção formal e invisibilidade real, propugnando numa perspectiva dialética que as crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram em instituições de acolhimento, sejam visibilizadas como seres sociais de direitos e de possibilidades nos contextos de educação escolar.

CAPÍTULO 2 - PROBLEMÁTICA: DA INVISIBILIDADE À VISIBILIDADE DA CRIANÇA COMO SER SOCIAL DE DIREITOS

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano

De que direito estamos falando, quando se estabelece no texto constitucional de 1988 o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, se a ela está sendo negado esse direito, como nos alerta Galeano na epígrafe?

Por força de lei, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que incluiu no capítulo da educação, Art. 208, inciso IV, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 05 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988)⁷, fica instituído legalmente o reconhecimento social das crianças, desde a mais tenra idade, como sujeito histórico de direitos no nosso país.

Desde então, diversos fatores vêm reafirmando a importância de creche e pré-escolas como espaços coletivos educacionais para a promoção do desenvolvimento das crianças, pelos avanços na legislação brasileira, e também pela intensificação das pesquisas e publicações na área, em especial, a Educação Infantil, após seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996).

Evidencia-se, assim, o caráter educativo e intencional do atendimento, o que torna relevante os estudos acerca do trabalho pedagógico no que se refere à organização dos tempos, espaços e relacionamentos, especialmente, em função das experiências vivenciadas pelas crianças nesses estabelecimentos

⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53 de 2006.

educacionais. Ademais, pressupõe-se a perspectiva da inclusão que esse processo busca, especialmente, nas ações de cuidado e educação pela promoção do desenvolvimento integral da criança, indistintamente de sua condição socioeconômica.

Ressalta-se o direito à educação, tomando como princípios o respeito, a equidade e a valorização social, bem como o direito das crianças que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social. Daí a importância do presente estudo que se compromete em emergir desse universo das crianças e de suas infâncias, oriundas, em sua grande maioria, de situações socioeconômicas menos favorecidas, as que se encontram em situação de acolhimento institucional. Esse grupo social tem seus direitos básicos ameaçados ou violados, seja “por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável (...); (BRASIL,1990), e são essas crianças também que se encontram matriculadas nas instituições educacionais desde a Educação Infantil.

Nas relações estabelecidas entre adultos e crianças prevalecem posturas de disciplinamento, submissão e controle de comportamento, como estratégia para o controle físico e emocional das crianças que, geralmente, não se subjugam às atividades previamente planejadas pelas professoras, a serem cumpridas pelas crianças, que, por sua vez, não correspondem aos seus tempos, interesses e necessidades. Como afirma Tunes (2011):

O ideal de controle social da aprendizagem parece impossível, à primeira vista, pois o aprender depende de uma vontade pessoal. Isso quer dizer que, mesmo sob a mira de uma arma, uma pessoa pode recusar-se a aprender, fingir que aprende, aprender e depois esquecer ou, até mesmo, decidir aprender. Mas, dado que a aprendizagem tem um caráter social, isto é, aprende-se com o outro, afigura-se, então, uma possibilidade de exercício indireto de controle: a regulamentação de ensino como forma de regular a aprendizagem. Então, escolhe-se o que ensinar, como, quando, por quanto tempo e quem vai ensinar. Ou seja, programa-se o professor para que ele, por sua vez, programe o aluno (TUNES, 2011, p. 9).

A partir do anunciado pela referida autora, evidencia-se que a maioria das crianças não se adequa aos padrões instituídos pelo modelo de escolarização e

disciplinamento e, mais ainda, os professores tendiam a tratá-las de acordo com os seus preconceitos atrelados ao racismo e discriminação, como também, neles se sustentavam os princípios de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica como veremos mais adiante. Nesta situação, corrobora Freitas (2013, p. 28) para o entendimento dessa perspectiva, ao afirmar que

(...) as estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres.

Nessa informalidade também se joga o destino das crianças em situação de acolhimento, que, agravado pela situação de vulnerabilidade econômica, tornam-se invisíveis como ser social.

A realização de um estudo que aproxima a realidade social das crianças que se encontram em instituições de acolhimento do contexto da educação escolar, no que se refere ao espaço e tempo e à dinâmica da constituição dos relacionamentos, mostra-se necessário como possibilidade de evidenciar a condição de invisibilidade a que estão sujeitas nesse contexto educacional, que apenas são “visíveis” como indisciplinadas, resistentes, sem se levar em consideração o histórico, o contexto social e a própria vulnerabilidade social em que se encontram. Condição esta, que se torna cristalizada e impede que as crianças sejam reconhecidas como seres humanos de possibilidades, uma vez que ainda persiste fortemente no imaginário social a perspectiva de criança carente, como ser de falta.

Para Spinoza, nem mesmo o desejo, que é a essência do ser humano, é falta. Ou seja, sempre estamos preenchidos. Agora a pergunta que fica é: com o quê? Preenchidos de tristeza? De alegria? Isso é dinâmico, em um único dia podemos estar mais ou menos preenchidos de tristeza (menos potentes) ou alegria (mais potentes ou mais perfeitos) (GONÇALVES, 2017, comunicação verbal).

No caso das crianças em situação de risco e vulnerabilidade social que se encontram em instituição de acolhimento, são equivocadamente visibilizadas

como seres de falta, carentes. Mas, como nos afirma Spinoza, nem mesmo o desejo de algo representa a falta desse algo, então nos cabe refletir o que estas crianças guardam lembranças de vivências no seu processo de desenvolvimento?

Muitos são os motivos que provocam o interesse pelo estudo dessa condição social de invisibilidade a que estão sujeitas as crianças em situação de acolhimento institucional no contexto educativo, o que leva a estigmatizar e reproduzir nos estabelecimentos educacionais o que as crianças vivenciam em contextos sociais mais amplos da sociedade.

Esse interesse se alia a uma maior compreensão hoje a respeito das práticas pedagógicas imbricadas nos tempos e espaços constitutivos da educação escolar, envolvendo o percurso que começa na Educação Infantil, como um processo de promoção do desenvolvimento das crianças, e que ocorre pelas relações sociais estabelecidas no cotidiano dessas instituições. Isso implica, outrossim, na conscientização das diferentes funções sociais que podem caracterizar o atendimento educacional, as quais vêm se modificando, em especial, após a regulamentação da LDB/1996, no que se refere ao direito das crianças em situação de risco e vulnerabilidade social que se encontram nos serviços de acolhimento institucional, mas acadêmica e cientificamente parece ainda assunto pouco investigado em pesquisas de programas de pós-graduação no país, especialmente, as realizadas no âmbito da Educação.

Do levantamento realizado na base de dados de teses e dissertações da Capes, realizamos uma busca mais ampla, utilizando terminologias que se aproximam da temática e obtivemos os seguintes resultados:

Termos de busca	Qtde
crianca AND "instituicoes de acolhimento"	45
"criança" AND "abrigo" AND "educação"	36
crianca AND "instituicoes de acolhimento " AND "educacao"	13
crianca AND "instituicao de acolhimento " AND "escola"	5
crianca AND abrigo AND "educacao escolar"	1
crianca AND abrigo AND "escola"	1
Total Geral	101

Quadro 01: Resultados de buscas na base de dados da Capes

Fonte: elaboração da autora 2020.

Neste conjunto de 101 pesquisas encontradas que investigaram problemáticas envolvendo conjuntamente criança, instituições de acolhimento/abrigo e educação/escola/educação escolar, identificamos que a área da educação registra 28 pesquisas, enquanto a Psicologia registra um total de 35, as Ciências Sociais, 32 e a área de Saúde 6, no período compreendido entre 2008 e 2018, conforme gráfico a seguir:

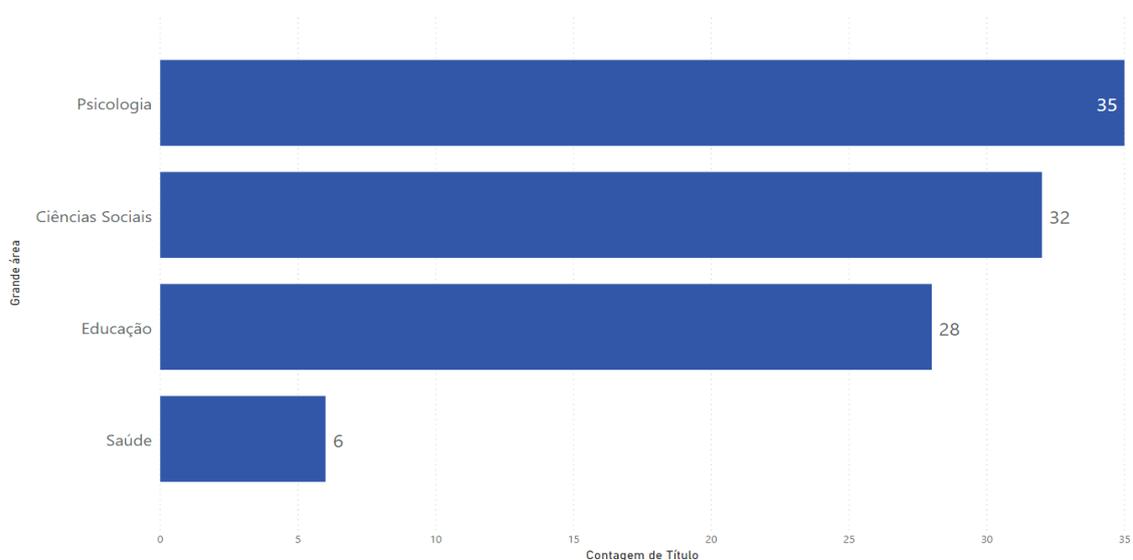


Gráfico 01: Quantidade de pesquisas por área de conhecimento (CAPES)

Observamos que a situação de risco pessoal e vulnerabilidade social da criança é temática de interesse de quatro grandes áreas, em que a educação ocupa o penúltimo lugar. Para refinar a busca, mapeamos as palavras que compõem os títulos e palavras-chave destas produções científicas, obtivemos o seguinte:

Confirmamos com os dados a pouca visibilização das terminologias “educação”, “educação escolar” e “escola” no mapa de palavras, não identificamos nenhuma pesquisa que tratasse, no âmbito da situação social de desenvolvimento, das vivências escolares de crianças em situação de acolhimento institucional.

Esse dado pode, infelizmente, conformar que o processo de institucionalização pelo acolhimento e a implementação dos serviços oferecidos em parceria com diferentes órgãos sociais, supostamente, ainda nos dias atuais, não diferem do funcionamento das instituições, creches, asilos e orfanatos que funcionaram precariamente ao longo da história. Na realidade brasileira, muitas delas, ainda, são vistas como de caráter assistencialista, cujos processos educativos são voltados para a submissão, reprodução e passividade. A esse respeito, é atual a afirmação de Rizzini e Rizzini (2004, p. 49) quando registra que “em seminários e debates, ouve-se falar que diversas instituições mantêm o tipo de atendimento asilar do passado, embora seja denominado de abrigos”.

Em geral, é uma situação que se contrapõe aos desafios enfrentados nos contextos educativos, sobretudo em relação às creches e pré-escolas. Tais desafios se delineiam desde a transferência administrativa das creches para os órgãos que tratam da educação pública, que antes estavam nos órgãos de assistência social, e vistas como lugar de guarda e de cuidados, onde as mães deixavam seus filhos para trabalhar. Situação que implicou ações voltadas à guarda, alimentação, higienização e na organização de espaços e tempos desse atendimento. Os relacionamentos assim constituídos se aproximam de uma perspectiva de atendimento regulado por ações consubstanciadas pelos cuidados diários de uma rotina que possivelmente não correspondam às necessidades das crianças, e nesse sentido, desponta-se um olhar sob a Educação Infantil meramente assistencialista, como espaço de guarda.

Cabe lembrar que as pré-escolas, apesar de já inseridas em contextos educativos, também se revestiam de caráter *compensatório*, sobretudo às crianças de classes economicamente menos favorecidas. Nessa função social da educação infantil, privilegiavam-se relações de autoridade, em que ao

professor cabia oferecer os caminhos favoráveis ao ingresso das crianças no ensino fundamental.

Atualmente, mais que um espaço de guarda ou de preparação, as instituições de Educação Infantil têm legalmente constituídas uma função social e pedagógica específica, marcada pela relação de cuidado e educação das crianças consideradas sujeitos histórico-culturais. Nesse sentido, suas vivências cotidianas se consubstanciam (ou deveriam) em experiências que possibilitem o desenvolvimento de sua integralidade, que as reconheça na sua cultura, compreenda e respeite sua realidade social, a partir das relações socialmente constituídas entre elas e seus pares e com os adultos, com a participação efetiva de todas nas escolhas e realização de atividades que emergem de seus interesses. Pressupõe-se então, nessa perspectiva, que o trabalho pedagógico movimenta os processos educativos, no entendimento de que, “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” (VIGOTSKI, 2001, p. 77).

Ao se afirmar a existência de invisibilidade das crianças em situação de acolhimento institucional como sujeito de direitos, de possibilidades e de potência nos contextos educativos, torna-se relevante social e cientificamente evidenciar uma categoria específica de crianças pouco ou nada investigada no contexto da educação, uma ação social educativa de extrema importância, dada a situação de vulnerabilidade social na qual se encontram e que se tem atualmente, tão comum às próprias concepções de infância e criança historicamente constituídas.

As informações acima apresentadas são necessárias para evidenciar que essa constituição histórico-cultural no cenário brasileiro esteve marcada pela ausência do sentimento de infância da modernidade advindo desde os idos da Idade Média, sobretudo, pelo reconhecimento da criança como um adulto em miniatura, conforme anunciado por Ariès (1981). Nessa trajetória, registramos que a legislação vigente nos dias atuais se ampara em outro sentido, o do reconhecimento da criança, sujeito histórico de direitos, que particularmente vivencia suas infâncias em diferentes contextos sociais e educativos.

Entre esses contextos, evidenciamos, como anunciado anteriormente, a educação escolar, legalmente reconhecida como um direito das crianças e de sua família, nas diferentes etapas de oferta da educação formal, e particularmente, a função social da educação na infância que se responsabiliza pela realização de atividades educativas, visando a promoção do desenvolvimento infantil em ações de complementaridade, junto à família e à comunidade.

No tocante a essa perspectiva de complementaridade, ressaltamos o posicionamento de Barreto (1998, p. 24), ao afirmar que complementar está no “(...), no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade”, e que reverbera nos dias atuais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), quanto ao currículo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O reconhecimento desse direito possibilitou outros avanços na legislação brasileira imprimindo um novo olhar sobre os processos formais de educação, sobretudo para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o que valoriza a infância, a criança e sua educação. Sob esse aspecto, temos acompanhado o incentivo à realização de encontros e debates que culminaram com a publicação de vários documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), bem como o aumento de produções acadêmicas evidenciando a importância dessa primeira etapa da Educação Básica no processo de desenvolvimento das crianças.

Dentre essas publicações do MEC, ressalta-se a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), em sua primeira edição. Este documento estabeleceu, a médio e longo prazos, objetivos voltados à expansão da oferta de vagas, ao fortalecimento, nas instâncias competentes da concepção de Educação Infantil, integrando o cuidado e a educação nas ações dirigidas às crianças numa complementaridade à ação da família, bem como a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

O documento foi publicado em nova versão em 2005, com a denominação de Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0(zero) a 6(seis) anos de idade à educação (BRASIL, 2005), e ressignifica o

percurso histórico iniciado anteriormente, visando contribuir para o processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças. Daí sua importância na dinâmica de organização dos contextos educativos para o acolhimento da criança como sujeito de direitos, de possibilidades e de potência.

Esses documentos e tantos outros produzidos pelo MEC, a partir da década de 1990, inserem-se nas discussões em torno do estabelecimento de diretrizes orientadoras das ações pedagógicas a serem consideradas no âmbito dos contextos educativos. Desde então, estudiosos e pesquisadores têm sinalizado os esforços dos profissionais e suas instituições em se apropriarem das políticas públicas para a infância e a criança, que objetivam oportunizar não somente o acesso, mas a permanência com aprendizagem, criando condições para o prosseguindo nas etapas e níveis posteriores de educação escolar.

Esforços esses que requerem as condições necessárias para o desenvolvimento de ações de modo que efetive o cumprimento de uma legislação que acompanhe os avanços registrados pelas pesquisas e, nesta dinâmica, também têm contribuído para o estabelecimento de políticas públicas voltadas à infância, à criança e sua educação.

Entre as políticas públicas, destacamos àquelas voltadas para a Educação e o Serviço de Acolhimento Institucional que, na perspectiva do direito das crianças à Convivência Familiar e Comunitária, quando estas têm seus direitos ameaçados ou violados no contexto familiar e são inseridas nos serviços de acolhimento institucional, devem ser encaminhadas às instituições educacionais da rede pública de ensino ou instituições parceiras do poder público mais próximas a esses serviços, a fim de assegurar, como disposto na CF/1988, Art. 227, com absoluta prioridade, o respeito aos direitos fundamentais das crianças e adolescentes:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Apesar da responsabilização discricionária do Estado pelas crianças que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social, oficializada pelo conjunto da legislação brasileira consonante aos preceitos constitucionais, que anunciam avanços consideráveis quanto ao reconhecimento da criança cidadã, sujeito de direitos, as vivências sociais vêm demonstrando que esse aparato legal revestido pelo discurso de uma política de educação para todos, contrapõe-se às realidades vivenciadas por elas, notadamente, nos contextos educativos.

Na realidade em que o reconhecimento instituído legalmente não tem conseguido avançar em termos de transformação social, não se produz no contexto educativo as condições necessárias para a implementação do processo de desenvolvimento dessas crianças e adolescentes. Haja vista a sempre atual discussão em torno das reprovações e da evasão escolares. A estatística escolar dá grande visibilidade à reprovação, segundo Gil (2018, p. 21):

É notável, ainda, a força com que essa mesma temática volta ao debate agora, depois de mais de duas décadas (que se seguiram à Constituinte e à Constituição de 1988), período em que a ênfase na discussão educacional e na proposição das políticas para a educação tendeu ao delineamento de uma escola inclusiva e aberta à diversidade, em lugar da escola seletiva e excludente que se estabeleceu no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. Talvez não tenhamos ficado suficientemente atentos para o fato de que no âmbito das escolas e no debate social essa discussão não tenha ocorrido com a mesma tônica que assumiu nos meios acadêmicos e intelectuais da educação.

Ao tratar da reprovação escolar no Brasil, sua história de configuração como um problema político-educacional, Gil (2018) contribui para uma demonstração cabal da ineficiência ainda existente no sistema educacional de nosso país. Não é demais afirmar que, possivelmente, entre as crianças reprovadas estão em maior grupo àquelas que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social. Elas não estão a salvo de discriminação, da invisibilização de suas possibilidades e visibilizadas nas relações conflituosas e até violentas estabelecidas no seu dia a dia.

O mesmo princípio de análise pode ser empregado para contextualizar a evasão, pois pressupõe-se que, nesse cenário, as crianças que hoje se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, poderão

amanhã se tornar adolescentes nessa mesma situação, e se sujeitarem-se às mesmas condições de invisibilidade no contexto educativo a que estão também vulneráveis e, em função disso, saírem da escola por se sentirem excluídas dos percursos formativos. Nestas situações, a educação deixa de cumprir seu papel de agente de transformação social.

Importante observar que no percurso entre as vivências escolares e a situação de acolhimento institucional está a atuação da justiça que se faz presente no campo de proteção social de alta complexidade, notadamente pela responsabilidade que assume no início do processo de judicialização instituído às crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, inserindo-as prioritariamente em medidas protetivas previstas no Artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990. A princípio, pela destituição temporária do poder familiar, e depois pelo encaminhamento aos serviços de acolhimento institucional. Nessa trajetória, a educação formal vem contribuindo para que a visão assistencialista de atendimento e de favor às crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica de outrora, insista ainda, em prevalecer nas instâncias educativas, quando se tratava de atendimento aos desvalidos.

Ademais, o envolvimento de atores sociais de áreas profissionais diversas como a psicologia, assistência social, saúde, dentre outras, em diferentes momentos, como a educação, também tem se mostrado corresponsável pelo atendimento, mas de forma isolada entre os serviços e práticas sociais, o que fragmenta todo o trabalho, uma vez que não há comunicação entre essas diferentes instâncias na configuração da conjuntura social.

A fragmentação dessas áreas no contexto de vida das crianças que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social é extremamente prejudicial e, nesse cenário, a educação deveria ocupar uma posição de vanguarda, assumindo a responsabilidade e a articulação para a superação dessa condição social existente, ocupando-se de um papel social preponderante nesse processo de respaldar e estimular os processos de desenvolvimento das crianças na sua integralidade.

Não obstante, seu papel de coadjuvante imprime um posicionamento de segundo plano, na rebarba de todo esse processo social, possivelmente pelas circunstâncias apresentadas, acaba se desresponsabilizando pelas crianças que recebe nas instituições educacionais, por vezes também inseridas por mandado judicial. Já é tempo de a educação assumir o seu papel protagonista na situação social do desenvolvimento humano dessas crianças, essa é a sua função social educativa, para que elas sejam protagonistas das dinâmicas de constituição de sentidos e significados estabelecidas na relação pessoa-meio. Esta temática será trabalhada no próximo capítulo a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski.

CAPÍTULO 3 – AS PALAVRAS DA INFÂNCIA E SUAS VIVÊNCIAS

*Caminhante, não há caminho, faz-se
caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho, e ao voltar a vista
atrás se vê a senda que nunca se voltará a
pisar. Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de escuma ao mar.
Antônio Machado –
Poema XXIX de provérbios e cantares*

As concepções de infância e criança vêm se transformando historicamente, impulsionadas pelos avanços produzidos pela presença das crianças nas mais diferentes atividades sociais. As pesquisas científicas mostram que desde meados do século XX, têm avançado estudos em diversas perspectivas e campos teóricos para além da Psicologia, envolvendo as áreas de Educação, Sociologia, História, Antropologia, entre outras. Esses estudos evidenciam que a criança começa a emergir como sujeito de fala dos processos de investigação.

O que se depreende, então, é que, no âmbito das pesquisas científicas, a presença da criança como ser de direitos, de possibilidades e de potência é recente, conforme afirma Campos (2008, p. 35) porque em outros momentos era a “condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”. O que se pode inferir nessa intencionalidade, bem aos moldes de uma “perversa política neoliberal assentada no viés mercadológico de uma sociedade capitalista onde as pessoas são, “medidas” em conformidade com suas condições socioeconômicas” (MARTINS, 2017, p. 127).

Na visão de Rocha (2008, p. 43), esta perspectiva se consubstancia em:

(...) saberes científicos pautados sobretudo numa perspectiva de isolamento do indivíduo, saberes que, por sua vez trouxeram consequências ao consolidar junto às crianças padrões de ações pautados numa hegemonização da infância, mantendo-as ora como mero objeto de estudo, ora como foco das

intervenções socioeducativas baseadas nos padrões estabelecidos pela ciência.

Essa perspectiva de fazer pesquisa com crianças avança da situação de isolamento do sujeito no seu contexto e possibilita que outras questões sejam visibilizadas, como o reconhecimento das diferentes infâncias vivenciadas por diferentes crianças em diferentes meios.

Destacamos algumas pesquisas realizadas no início do século XXI, publicadas no livro organizado por Cruz (2008), intitulado “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas”, que evidenciam a visibilização da criança como ser de direitos, de possibilidades e de potência.

Origem da produção	Título do artigo	Ano de publicação	Idade das crianças	Objetivo da pesquisa	Tipo de pesquisa
Mestrado	Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança	2000	5 e 6 anos de idade	Delinear e comparar o conceito de criança presente em dois grupos de crianças pequenas (classes média-alta e baixa)	Teorias psicogenéticas de Piaget, Vigotski e Wallon
Mestrado	Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche	2001	5 e 6 anos de idade	Fortalecer e simultaneamente avançar na construção de possibilidades de pesquisa, de olhar, escutar, sentir e legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis sobre as diferentes dimensões do educar e cuidar que envolvem a infância	Orientação etnográfica
Mestrado	Abandono e institucionalização de crianças: significados e sentidos	2004	7 e 12 anos de idade	Compreender os significados e sentidos de abandono atribuído por crianças que se encontram em uma instituição de Goiânia/GO	Pesquisa de natureza qualitativa seguindo-se os princípios epistemológicos de Gonzalez Rey

Quadro 02: Sistematização de pesquisas com crianças (CRUZ, 2008)

Para fins deste estudo, destacamos no quadro acima a pesquisa que tratou do abandono e institucionalização de crianças, dada a importância da voz da própria criança para compreender o sentido e o significado do abandono atribuído às crianças institucionalizadas.

O que se espera das pesquisas com crianças é que diante do reconhecimento da sua condição de sujeitos, elas sejam cada vez mais ouvidas em investigações científicas, respeitando o estabelecido na Constituição Federal de 1988, quando garante que a criança é sujeito de direitos, portanto, com direito à liberdade, bem como preconizado no Capítulo II, Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) dentre outros aspectos, o “direito à liberdade (...) de opinião e expressão”.

A perspectiva do Direito foi evidenciada por Martins (2007, p. 62), ao considerar “que a busca pelo reconhecimento da criança sujeito social de direitos como todo cidadão, implica também ter espaço público para emitir suas opiniões, utilizando-se de diferentes formas de expressão”. Nesse sentido, é de grande importância refletir o anunciado por Paulo Freire (1992) quando tratou do referido Artigo do ECA, posicionando-se:

Não seria possível deixar de constar no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente um capítulo sobre o **direito à liberdade**, ao respeito e à dignidade. Seria incompreensível – mais ainda, inaceitável – um Estatuto da Criança e do Adolescente que não fizesse referência a aspectos do direito à liberdade, como o de vir, o de ir e estar nos logradouros públicos, **o de opinião e de expressão**, o **de brincar**, praticar esportes, divertir-se etc. Numa sociedade, porém, de gosto autoritário como a nossa, elitista, discriminatória, cujas classes dominantes nada ou quase nada fazem para a superação da miséria das maiorias populares, consideradas quase sempre como naturalmente inferiores, preguiçosas e culpadas por sua penúria, o fundamental é a nossa briga incessante para que o Estatuto seja *letra viva* e não se torne, como tantos outros textos em nossa História, *letra morta ou semimorta*.

Nos dias atuais, é necessário que nos sintamos afetados com as palavras de Freire para nos manter na luta diária pelo fortalecimento do nosso compromisso com as “crianças desvalidas” para que o ECA “*seja letra viva*”. Que esta conquista social esteja também materializada nas pesquisas científicas, colocando a fala da criança na centralidade dos processos de investigação para romper com a visão adultocêntrica dos contextos educativos.

Esse movimento de reconhecer a criança como ser de direito à liberdade nos contextos educativos, provoca rupturas na visibilização da criança como “ser incapaz”, “ser de falta”, um “vir a ser”, em práticas educativas de cunho

reprodutivista, para dar visibilidade à criança como ser de direitos, de possibilidades e de potência, em uma perspectiva de transformação social.

A fala da criança em atividades de investigação científica sobre os processos educativos está muito presente nos estudos de Cruz (2004, p. 2), que se posiciona dizendo:

Parece que ainda não se firmou a crença de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, essas informações e opiniões. Talvez por isso recorremos aos adultos que têm mais contato com ela, os quais supostamente a conhecem bem, para sabermos o que a criança pensa, deseja, gosta etc. Ou então observamos as crianças e nós mesmos, professores ou pesquisadores adultos, inferimos os pensamentos, os desejos, as preferências etc. das crianças e até supomos quais as motivações e justificativas para isso. A aplicação de testes ou o uso de outras estratégias ficam restritos quase exclusivamente a medidas do desempenho da criança em habilidades específicas ou a investigações acerca de aspectos da sua personalidade. Um indício dessa postura diante da criança é a frase que ainda se ouve com frequência: **“Menino não tem querer”**. O contexto em que tal frase é dita parece indicar que o seu significado é triplo: a criança não tem capacidade de discriminar bem o seu desejo; deseja bobagens, coisas sem fundamento(que, portanto, não merecem ser levadas em conta); e, principalmente, devem curvar-se ao desejo do adulto (esse sim, um desejo digno de consideração).

Partimos de um sentimento de inquietação para romper com a visibilização das crianças como seres incapazes que precisam dos adultos para expressarem os seus sentimentos, seus desejos, sonhos e opiniões, a respeito da vida, da sua própria vida. Entendemos que são essas opiniões emitidas pelos adultos sobre as crianças que têm consubstanciado a elaboração de políticas públicas, bem como orientado os processos de tomadas de decisão em relação aos seus destinos. Ou seja, elas sequer são ouvidas nos seus interesses, necessidades e demandas, por isso a urgência em se “captar a visão das crianças, pois é a partir de suas vozes que medidas de proteção e de atendimento mais prementes serão tomadas pelas equipes de intervenção externas” (CAMPOS, 2008, p. 37).

As concepções de criança como “ser incapaz”, “ser de falta”, “um vir a ser”) produziram no projeto social da modernidade o seu isolamento do mundo dos adultos e a clausura nos espaços escolares. O mesmo aconteceu nas

instituições assistencialistas e filantrópicas, cujo conjunto de concepções marcou fortemente as relações políticas, sociais e econômicas tão presentes nos dias atuais. Ademais, é preciso, como reconhece Campos (2008), que concepções fundadas em uma perspectiva de ‘criança como pessoa completa, competente, curiosa, criativa’ que têm qualificado as pesquisas se ampliem cada vez mais, oportunizando mais possibilidades de serem ouvidas e atendidas, a partir das suas necessidades específicas, para que possam expressar, conforme ressalta Cruz (2004, p. 13) os seus “julgamentos, os desejos, as preferências etc. (que) geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo. Quando o são, a prática mais comum é se recorrer aos adultos (...)”.

Os significados e sentidos dos sentimentos, desejos, preferências, interesses e demandas das crianças precisam ser por eles próprias expressados, isso porque segundo Cruz (2004, p. 13):

(...) desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, simpatias, desejos, medos etc, desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade. Que significados, que sentimentos etc. têm as crianças sobre suas experiências, sobre os elementos de sua cultura? Ainda se conhece muito pouco sobre isso” (idem, p. 13).

Observamos que os contextos educativos ainda são pouco tratados nas pesquisas sob a perspectiva das crianças e, em função dessa realidade educacional brasileira, é que buscamos compreender as vivências de crianças, de ontem e de hoje, em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram inseridas nos serviços de acolhimento, a respeito de suas experiências nos contextos de Educação Escolar, a partir da realização de uma pesquisa fundamentada sobre as bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural de Vigotski, cujos resultados possam apresentar e conformar a tese já anunciada: a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada como ser social de direitos, de possibilidades e de potência e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente. , e isso tem-lhe proporcionado consequências sociais e humanas

nefastas bastante comprometedoras, e necessitam ser compreendidas como fenômeno educativo, por meio de suas vivências, considerando o referencial da Educação Escolar.

A busca da compreensão das vivências das crianças se aproxima do preconizado pela psicologia histórico-cultural de Vigotski, uma vez que, ao estudar as coisas em seus ambientes naturais simplesmente não se propõe a descrevê-las, mas a interpretá-las, a partir dos significados que as pessoas lhes atribuem, como bem ressalta Pederiva (2013), referindo-se ao método e à análise psicológica em Vigotski, “na ciência, a tarefa da análise é evidenciar as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base de um fenômeno. Desse modo, a análise se converte na explicação científica do que se estuda e não só na sua descrição” (PEDERIVA, 2013, p. 27).

Nesse sentido, intencionamos possibilitar aos participantes de nossa pesquisa, adultos e crianças, a se expressarem sobre suas vivências no contexto educativo na condição de crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social e que se encontravam/encontram em acolhimento institucional.

O desenho dessa condição de pesquisa possibilitou que as crianças de ontem, ou seja, adultos de hoje que tiveram vivências em sua infância nesse contexto, e de hoje, que estão no período considerado como infância, fossem reconhecidas como seres humanos de possibilidades, sujeito histórico e cultural e de direitos que se desenvolve por meio das relações sociais que estabelece com os demais seres humanos na cultura, a partir das suas condições concretas e materiais de existência. A esse respeito, Sousa (2008, p. 176), afirma que:

O reconhecimento da criança como sujeito concreto, inserido num contexto que ajuda a produzir e que o produz, leva a compreender a posição desse sujeito no contexto social, a situá-lo numa realidade mais ampla e a tentar apreender o processo pelo qual ele(sujeito) se forma. Sem esse enfoque, tem-se uma análise parcial do problema, uma espécie de “psicologismo”, uma abordagem insuficiente, incapaz de dar conta do processo de exclusão – inclusão social a que estão submetidos milhares de seres humanos. Portanto, é necessário compreender a realidade social como uma construção humana e não simplesmente como um dado natural, pois é no processo de

produção de sua realidade social que o homem se produz a si mesmo como ser histórico e cultural.

A criança é reveladora e desveladora das condições materiais que a dialética exclusão-inclusão produz historicamente no meio social. Nesse sentido, importa-nos ouvir sobre as vivências das crianças a partir de quem as viveu, de seus sentimentos e percepções em relação ao seu lugar e estar no mundo, na família, na escola, nas instituições que as atendem, como evidenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), pela sua própria constituição de:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Como bem ressalta Cruz (2004, p. 2), ao apresentar as justificativas para o envolvimento das crianças nas pesquisas:

(...) a Convenção dos Direitos da Criança afirma o **direito delas expressarem livremente sua visão acerca de temas que as afetam**; por outro lado, alerta que assegurar essa expressão aumenta a possibilidade de que as decisões sejam relevantes e apropriadas. Portanto, nessa perspectiva ser ouvida acerca de temas que lhe dizem respeito é um direito das crianças e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões.

Partimos do pressuposto de que as instituições educacionais e as de acolhimento não têm possibilitado esses momentos de “escuta” com as crianças a respeito da sua situação social de desenvolvimento, pesquisas acadêmicas nas áreas da Saúde, Serviço Social, Antropologia e Direito, têm envolvido como participantes as crianças em situação de acolhimento institucional. Outrossim, reconhecemos a importância da educação se ocupar desse processo de produção científica, pois ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que perguntas e respostas pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. O momento de

escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação que é uma representação coletiva (ROCHA, 2008, p. 49).

O que denota a importância de se realizar tal pesquisa no referencial da própria educação, partindo do seguinte questionamento: Quais são as vivências das crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram inseridas nos serviços de acolhimento nos contextos de Educação?

3.1 Caminhos metodológicos

3.1.1. A palavra como guia da pesquisa: o prosear com crianças

Este trabalho de pesquisa na área de educação tem como referência a centralidade das crianças de ontem e das crianças de hoje na constituição de vivências escolares a partir da teoria histórico-cultural. Para tanto, a principal ferramenta a ser utilizada nesta pesquisa será a **palavra** uma vez que, segundo Vygotski (1997):

O pensamento não só se expressa na palavra, e sim se realiza nela. O pensamento é um processo interno mediado (É o caminho de um desejo vago para a expressão mediada através do significado, melhor dizendo, não para a expressão, e sim para o aperfeiçoamento do pensamento na palavra. (...) Não há em geral signo sem significado. A formação de palavras é a função principal do signo. Há significado onde há signo. Essa é a faceta interna do signo. (...) Significado é o próprio signo (idem, p. 125, 126 – 128, tradução nossa).

É por meio da palavra imbuída de sentidos e significados que se caracterizam o signo, como afirma Vigotski (1997), que pressupõe que as crianças possam se expressar pela palavra a sua realidade no mundo, na cultura, como seres humanos culturais. Desse modo, indica-nos os caminhos para refletir sobre a sua condição social produzida nas vivências individuais, sociais, emocionais e históricas.

Então, a palavra expressa, denuncia todo o mundo interior infantil, onde estão intrínsecas suas vivências. O autor afirma ainda que a palavra desprovida de significado não é palavra, logo o significado é um traço constitutivo

indispensável da palavra, que materializa o pensamento e vice-versa. Essa constituição consiste ainda no fato de que:

A palavra é o que orienta a relação do ser humano com o mundo a partir de um sistema simbólico. Isto só é possível por meio do processo de internalização da generalização do conceito – generalização conceitual que está no signo verbal. O que permite ao ser humano pensar sobre as coisas sem que elas estejam presentes no campo de visão e na ação presente. (MARTINEZ, 2017, p. 115).

No que se referem às análises realizadas nesta pesquisa em relação às crianças no contexto de experiência educacional e de acolhimento, dinamizado pelo movimento de suas vivências em espaços e relações estabelecidas, converge com o que preconiza Vygotski quando se refere aos procedimentos de análises dinâmicas ao afirmar que: “para nós – para a análise dinâmica – explicar um fenômeno significa esclarecer sua verdadeira origem, seus nexos dinâmico-causais e sua relação com outros processos que determinam seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1995, p. 112, tradução nossa).

Segundo Freitas (2009, p. 4):

(...) a descrição deve ser completada pela explicação indo da aparência para a compreensão de seu aspecto interior. É necessário não deter-se apenas na concretude do fenômeno, nos limites da descrição, mas avançar para a explicação buscando causas, relações, mudanças.

Para tanto, fez-se necessário desenvolver a dinâmica de rodas de conversa para que as crianças de hoje e os adultos (crianças de ontem), participantes desta pesquisa, pudessem relatar suas vivências a partir da sua condição social. A proposta de aproxima do entendimento de Vygotski (1995), ao afirmar que “o próprio sentido do experimento consiste em provocar artificialmente os fenômenos que se estuda, variar as condições em meio das quais transcorrem, modificá-lo de acordo com os fins que se perseguem” (VYGOTSKI, 1995, p. 48, tradução nossa).

Nesse sentido, as quatro rodas de conversas realizadas com as pessoas participantes desta pesquisa, aconteceram com dois grupos distintos entre si:

1. Um grupo de adultos, denominado de “crianças de ontem” (CO), todos egressos da instituição de acolhimento onde se realizou a pesquisa, com o compromisso de narrar suas lembranças das vivências quando crianças em situação de acolhimento institucional, relacionadas às experiências em contextos educativos.

2. Um grupo de crianças em situação de acolhimento institucional, denominadas “crianças de hoje” (CH), relatando suas vivências em contextos educativos atuais.

Entendemos que neste cenário de vivências em contextos educativos, os relatos das crianças de ontem apresentam níveis de consciência diferentes do anunciado nas narrativas das crianças de hoje, pois, no primeiro caso, a constituição da consciência é de um adulto que fala sobre as vivências do passado de uma criança. Por isso, a ancoragem como método tornou as rodas de conversa com as crianças de ontem momentos de significações nas relações estabelecidas, que Moscovici (2005) assim definiu:

Ancoragem e objetivação [...]. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2005, p. 78).

Esta relação justifica como as narrativas das crianças de ontem são importantes como contextos de significação das situações vivenciadas por elas nas experiências da educação escolar e vislumbraram possibilidades de transformação, a partir do constituído em situação social de desenvolvimento também relatada pelas crianças de hoje.

Ademais, a comunicação produzida pelas rodas de conversa tanto para as crianças de ontem como as crianças de hoje, permitiu a criação de significados e sentidos conscientes sobre suas vivências na condição de crianças em situação de acolhimento, cujos relatos consistiram em interpretações das experiências vividas. Por isso, a palavra se constituir em

ferramenta para diferenciar as vivências a partir do que se realizava no pensamento dos participantes durante as rodas de conversa.

Em função disso, os relatos de todas as crianças, de ontem e de hoje, foram provocados por algumas questões. A primeira, consistiu em relatarem experiências vivenciadas no período de suas vidas na instituição de acolhimento nos diferentes contextos em que elas se relacionaram, sobretudo, no âmbito das instituições escolares. O segundo bloco de questões, voltou-se para que elas falassem sobre como tomaram consciência e quais sentidos e significados atribuíram a essas vivências, bem como a maneira pela qual se relacionaram afetivamente com determinados acontecimentos, uma vez que, cada uma vivenciou de forma única essas situações. Além disso, relataram sobre o que, de fato, essa experiência influenciou no seu desenvolvimento psíquico e no desenvolvimento de sua personalidade consciente.

Sob essa perspectiva, a participação das crianças que ainda se encontram em situação de acolhimento nesta pesquisa, possibilitou a criação de situações para ouvi-las sobre suas vivências na condição de crianças como ser de direitos, de possibilidades e de potência, cujo contexto se ampara no que defende Cohn (2005):

(...) consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões. Significa lembrar, desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado. Evita-se assim que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando-lhe seu significado. (COHN, 2005, p. 45).

A escuta das crianças em situação de acolhimento institucional sobre suas vivências no ambiente educativo no âmbito das situações sociais de

desenvolvimento, deu-se, como já assinalado, mediante a realização de rodas de conversa.

As rodas de conversas foram realizadas em dois momentos: o primeiro, com as crianças de ontem e, posteriormente, com as crianças de hoje. Esses momentos possibilitaram o estabelecimento de uma relação mais próxima entre os participantes de cada grupo, incluindo-se nesse universo a pesquisadora, que se colocou em uma perspectiva de diálogo para que pudéssemos, nas palavras de Cohn (2005), “ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança” (COHN, 2005, p. 45). O diálogo começa na intencionalidade de compreender, a partir das narrativas das vivências das crianças a condição as suas experiências escolares.

Pressupomos que os diálogos poderiam contribuir para que as crianças participantes da pesquisa, pela palavra e com a palavra, se expressassem sobre suas experiências individuais, sociais e históricas que vivenciavam e, com isso, considerando sua situação social de desenvolvimento, apontassem os sentidos e significados de sua (in) invisibilidade social nos contextos educativos.

Temos presenciado com certa frequência no âmbito dos serviços interinstitucionais de acolhimento e de educação que as crianças pouco são ouvidas, fato que pode ser evidenciado no seu processo de desenvolvimento. Este conhecimento refere-se às experiências da pesquisadora na instituição lócus desta pesquisa, contexto de experiência das crianças participantes da pesquisa. Evidencia-se que, manifestando meu interesse pelo tema em questão, faço minhas as palavras de Rocha (2008), “este não é meramente um interesse científico, indica um compromisso político com a luta contra a exclusão num permanente estado de indignação! (ROCHA, 2008, p. 44).

3.2. A instituição de acolhimento: contexto de experiência das crianças de ontem e de hoje

O contexto desta pesquisa refere-se a uma instituição sem fins lucrativos que atua nas áreas de assistência social, educação e socialização, tendo como missão cuidar e educar crianças e adolescentes de 0 (zero) a 18 (dezoito) anos

de idade incompletos que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, bem como suas respectivas famílias por meio dos serviços prestados no âmbito da Assistência Social.

Os serviços são organizados a partir do que estabelecem as políticas públicas do Sistema Único de Assistência Social (Suas) com vistas a garantir a proteção social aos cidadãos, por meio de serviços, benefícios, programas e projetos inseridos em dois tipos de proteção social:

a) **Proteção Social Básica**, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, mediante oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social, e

b) **Proteção Social Especial**, destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados em decorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros.

Segundo dados apresentados no Relatório de Atividades, Balanço e Demonstração de Resultado do ano de 2018, os recursos geridos pela instituição são oriundos de fontes públicas e privadas, no âmbito da Assistência Social, a instituição lócus desta pesquisa, atende aos seguintes serviços:

a) Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes de 0 a 17 anos e 11 meses de idade;

b) Convivência Familiar e Comunitária – crianças e adolescentes de 6 a 17 anos de idade;

c) Educação Socioprofissional para adolescentes/jovens de 14 a 24 anos;

d) Oferta de Educação escolar, atendendo crianças 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade na Educação Infantil: creche 0 a 03 anos e pré-escola 4 até 6 anos de idade.

Para fins dos objetivos desta pesquisa, trabalhamos com o Serviço de Acolhimento Institucional, uma vez que a temática em análise se situa nesse contexto relacional que implica as vivências das crianças, de ontem e de hoje, em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontravam/encontram inseridas nos serviços de acolhimento, nos contextos de Educação Escolar.

3.2.1 O Serviço de Acolhimento: Crianças e Adolescentes em foco.

A Medida Protetiva de Acolhimento Institucional a Crianças e Adolescentes, está inserida no contexto da Proteção Social de Alta Complexidade, de acordo com o Conselho de Assistência Social do Distrito Federal – CAS. Esta medida é caracterizada como excepcional e provisória, conforme Art.19 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. ([Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016](#))

O afastamento da criança ou do adolescente da família deve ser efetivado apenas nas situações de grave risco à sua integridade física e/ou psíquica. O objetivo é viabilizar, no menor tempo possível, o retorno seguro ao convívio familiar, prioritariamente na família de origem e, excepcionalmente, em família substituta, por meio de adoção, guarda ou tutela.

Neste sentido, a meta de atendimento da Instituição é de 70 crianças e adolescentes, nas idades entre 0 (zero) a 18 (dezoito) anos de idade residentes no Distrito Federal e, excepcionalmente vindos de outros estados, por determinação do Poder Judiciário e, emergencialmente, pelo Dirigente da Entidade – Lei nº. 12.010/2009.

Ao final do ano de 2018, o Serviço de Acolhimento da instituição lócus desta pesquisa – Lar da Criança contava com sessenta e sete (67) crianças e adolescentes acolhidos. Desse total, trinta e uma (31) eram crianças, trinta e quatro (34) adolescentes e dois (02) jovens. Trinta e quatro (34) do sexo feminino e trinta e três (33) do sexo masculino. Declarada raça/ cor: brancos – doze (12), pardos trinta e um (31) e negros trinta e quatro (34), prevalecendo entre os acolhidos, sejam crianças ou adolescentes, a raça negra.

Cabe ainda enfatizar que no decorrer daquele período a instituição pesquisada realizou, entre idas e vindas, o acolhimento de 124 crianças e

adolescentes, considerando as medidas emergenciais, evasões e retornos das crianças e adolescentes, buscando assegurar o cuidado, a proteção, o reestabelecimento do vínculo familiar e comunitário e o retorno à família de origem ou colocação em família substituta, conforme preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/1990.

Segundo o Relatório de Atividades, balanço e demonstração de Resultados de 2018 da instituição lócus de pesquisa, os motivos de acolhimento no ano de 2017 estiveram relacionados às situações de negligência, vulnerabilidade e situação de rua que corresponderam a 70% dos acolhimentos e estão diretamente ligados a pais usuários de álcool e outras drogas, principalmente o crack. Outro dado relevante é o número de acolhimentos por abuso sexual que passou de 07 casos (2016) para 19 em 2018, correspondendo a 15,5% do total de acolhidos. Em alguns casos houve mais de um motivo que gerou o acolhimento, representando, portanto, a realidade das crianças e adolescentes acolhidas para gerar a Medida Protetiva.

3.2.2. Tempo de permanência

A Medida Protetiva de Acolhimento Institucional tem caráter excepcional e provisório. Segundo o Art. 19 do ECA (1990):

§ 2º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. ([Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017](#)).

Considerando esse caráter excepcional e provisório da medida protetiva de acolhimento, foram desligados, antes do período de 02 (dois) anos, 83,1% dos acolhidos, já os 16,9% restantes que ultrapassaram o limite de tempo previsto na referida legislação sem perspectivas de reintegração familiar, em que a única possibilidade de desligamento é por maioria civil em que nesses casos tem-se instituído com maior acuidade, de acordo com Relatório de

Atividades Balanço e Demonstração de Resultado de 2018, o Plano de Autonomia de Vida e o fortalecimento da rede de apoio do jovem.

3.2.3. Outras crianças, outros adolescentes? A dinâmica atual do Acolhimento Institucional

A respeito das crianças e adolescentes acolhidos, a instituição tem observado, conforme dados apresentados, um número significativo de adolescentes encaminhados para a instituição que corresponde a 58,87% do público atendido no decorrer desse período. Tal fato tem interferido significativamente na dinâmica instituída no Serviço de Acolhimento e no tempo de permanência deles no Acolhimento, uma vez que a maioria dos adolescentes possui envolvimento com drogas (30,65%) e ato infracional (16,94%), o que demanda um acompanhamento especializado da Instituição, além do desafio de se trabalhar os vínculos familiares, que já estão rompidos ou extremamente fragilizados, tornando a reintegração familiar ainda mais comprometida.

O perfil dos acolhidos na instituição lócus desta pesquisa – Lar da Criança não difere do perfil de outros acolhidos de diversas regiões do Brasil. Pesquisas como a realizada em São Paulo pela Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (AASPTJ-SP, 2004), o Levantamento Nacional sobre Abrigos do Ipea (SILVA, 2004), a investigação que tratou sobre os abrigos em Porto Alegre (FONSECA et al., 2006) e, ainda, a que se realizou no município de Belém-PA (CAVALCANTE, MAGALHÃES & PONTES, 2007) caracterizaram o perfil das instituições que abrigam crianças e adolescentes, apontando como funcionam e quem são as pessoas que nelas vivem, afastadas de suas famílias.

Outro estudo importante, é o Levantamento Nacional sobre Abrigos do IPEA que aponta motivos de acolhimento institucional e seus respectivos percentuais: abandono (18,9%), pobreza (24,2%), violência doméstica (11,7%) e dependência química dos pais ou responsáveis, incluindo o alcoolismo (11,4%).

A pesquisa realizada na cidade de São Paulo pela AASPTJ-SP constatou como motivo de acolhimento institucional os seguintes fatores e suas respectivas incidências: abandono e/ou negligência (22,3%); problemas relacionados à saúde, à situação financeira precária, à falta de trabalho e de moradia da população (18,8%); violência doméstica (10,3%) e uso de drogas ilícitas e álcool por parte dos familiares (9,8%).

Pesquisas também em âmbito nacional apontam que, a maioria dos abrigados é formada por meninos (58,5%), de etnia negra (63,6%), entre 7 e 15 anos (61,3%). Em âmbito regional, considerando a pesquisa de São Paulo, constatou-se que 44% dos meninos e meninas são brancos, 37% pardos e 15% negros. Ainda assim, há a predominância da população negra nos abrigos (52%) do total.

Há de se considerar ainda que, fatores como a violência, a negligência e também a condição de pobreza das famílias, acabam por favorecer as condições judiciais para que as crianças e adolescentes fiquem em situação de acolhimento institucional. Em pesquisa realizada por Rizzini & Rizzini (2006, p. 93) observou-se que, do público pesquisado, 100% das crianças abrigadas são oriundas de famílias pobres. As autoras observaram que a falta de prioridade em relação à família faz com que crianças e adolescentes sejam retirados do convívio familiar, pois não têm condição de proverem o mínimo necessário à subsistência, o que implica na ausência do Estado como entidade que deveria garantir os direitos dessas pessoas enquanto cidadãos.

3.2.4 Detalhamento da pesquisa de campo: encontros e diálogos com os participantes

Nesta pesquisa levamos em consideração que as situações sociais vivenciadas pelas crianças em uma determinada etapa do seu desenvolvimento vão se constituindo na relação existente entre elas e o meio, uma vez que é nesse enredamento que o ser humano se desenvolve. Nesse sentido, esse 'meio' foi estudado na presente pesquisa, a partir dos estudos de Vigotski, (2018, p. 73) que evidencia "o seu papel e o significado de sua participação e influência

no desenvolvimento da criança”, não dissociado das influências da hereditariedade, uma vez que, de acordo com o referido autor, ambos, meio e hereditariedade influenciam no processo de desenvolvimento da criança, e

participam diretamente das características que se desenvolvem. Ou seja, desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluísse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem para frente (VIGOTSKI, 2018, p. 73).

Assim, o desenvolvimento da criança se constitui em um processo dinâmico pautado na unidade hereditariedade-meio. Assevera-nos Vigotski (2018), que não se dá de forma mecânica a fatores externos, e tampouco determinada por eles. Ao contrário, no decorrer de todo o processo de mudanças de forma dinâmica, não se detendo somente em um determinado aspecto do desenvolvimento, seja em uma perspectiva hereditária ou do meio. E, leva-se em consideração o Meio e as relações ali constituídas nesse processo.

Essa convicção da influência do meio no desenvolvimento da criança foi tomada como ponto de partida desta pesquisa, porque assumimos as vivências atribuídas pelas crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram inseridas no serviço de acolhimento institucional, para compreender os sentidos e significados que podem atribuir à condição de suas invisibilidades sociais nos contextos de experiência de vida, sobretudo e mais cuidadosamente, em relação ao contexto educacional. Absortos cotidianamente em processos educativos, interessou-nos investigar o que teriam as crianças a nos dizer?

Esse interesse suscitou dúvidas em relação à identificação de qual seria o melhor caminho a trilhar e, por isso questionamos: será que existe mesmo um “melhor” caminho, ou iremos tateando até adentrar essas encruzilhadas e chegar

a um lugar específico que ambientalizasse o levantamento das informações? Buscamos, portanto, mapear as possibilidades, para que as pessoas participantes, crianças de ontem e crianças de hoje, pudessem se expressar pela palavra, nossa principal ferramenta neste percurso, a respeito das suas experiências individuais, sociais, emocionais e históricas que vivenciam cotidianamente em contextos de acolhimento institucional e de educação. Nestes termos, a palavra se tornou guia da pesquisa!

Em função desse pressuposto, tornou-se muito significativa a imersão que a pesquisadora tem na instituição lócus da pesquisa, pois está envolvida nesse trabalho há mais de vinte e oito anos. No entanto, essa experiência consistiu em um novo modo de inserção institucional, uma vez que esta investigação possibilitou um novo olhar sobre as crianças e a própria instituição. Com esse compromisso, agendamos junto à Coordenação do Serviço de Acolhimento um primeiro contato com as crianças que participaram das rodas de conversa, identificando aquelas que manifestaram interesse em participar da pesquisa, sendo este o principal critério de envolvimento dos participantes.

Com a anuência das crianças, obtivemos autorização formal, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo dirigente da instituição de acolhimento, responsável legal pelas crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional.

O contato com as crianças de ontem, em situação de acolhimento no período de 1985 até 2006, egressos da instituição de acolhimento, aconteceu por contato telefônico para um deles que, de imediato, prontificou-se em manter contato com os demais colegas. No estabelecimento dessa relação dialógica, 7 (sete) egressos adultos se dispuseram a participar da pesquisa, reconhecendo que suas vivências como crianças em situação de acolhimento constituíram experiências que influenciaram seu desenvolvimento como pessoa.

Constituído o grupo de pessoas, crianças de ontem e crianças de hoje, participantes da pesquisa, começamos as nossas primeiras observações em campo, mais detidamente nas experiências e vivências das crianças em dinâmicas reais nos diferentes espaços e situações. Essas observações foram registradas diariamente em Diário de Campo, descrevendo detalhadamente as relações sociais estabelecidas naqueles espaços. Paralelamente, agendamos a

primeira roda de conversa, realizada com os egressos da instituição, partindo das seguintes questões: o que é ser criança na família, na escola e na comunidade?

Do mesmo modo, procedemos com as crianças de hoje, acolhidas na instituições a partir de 2015 até os dias atuais, que iriam participar desse processo, explicando-lhes o porquê e como aconteceria o trabalho de pesquisa, vislumbrando a possibilidade de entabularmos uma conversa a respeito de suas vivências. As rodas de conversas com elas aconteceram em momentos de diálogos diretos em que elas puderam se relacionar de modo específico com a palavra sobre suas vivências. Para tanto, discorreremos um pouco sobre os objetivos da pesquisa, ressaltando a importância da participação delas para o desenvolvimento do trabalho e para as outras crianças que porventura viessem, como eles, a morar em uma instituição de acolhimento, evidenciando, sobretudo, suas vivências educativas, ensejados pela condição de crianças institucionalizadas.

E essa relação entre a criança e o meio, para Vigotski (2018) se estabelece pela vivência, do termo russo *perejivánie*, substantivo formado pelo prefixo *pere* (através) e o verbo *jit* (viver) o que significa “viver através de”, e se trata-se da menor unidade pessoa-meio. Segundo o referido autor,

É uma unidade na qual se apresenta, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso”. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

O que buscamos evidenciar foram as situações vivenciadas pelas crianças no decorrer de um período em que foram acolhidas institucionalmente, e de outro, como essas situações foram vivenciadas por cada uma delas, de

forma única e irrepetível, levando-se em conta as vivências das crianças em uma determinada situação, uma vez que

a vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018, p.75).

Desse modo, perguntamo-nos: que experiências foram vivenciadas pelas crianças de ontem e de hoje, acolhidas em um determinado período de suas vidas na instituição pesquisada, daquele período considerando os diferentes contextos nos quais se relacionaram, sobretudo no âmbito das instituições escolares em que foram inseridas? Como elas tomaram consciência, e quais sentidos e significados atribuíram a essas vivências e se relacionaram afetivamente com determinados acontecimentos, uma vez que cada uma delas vivenciou de forma única essas situações? E, ainda, o que de fato influenciou no seu desenvolvimento psíquico e no desenvolvimento de sua personalidade consciente?

Para trazer essas vivências das infâncias, a partir de seus relatos, utilizamo-nos de um roteiro semiestruturado, com questões mais abertas, algumas previstas na organização da roda de conversa (o que é ser criança na família, na escola e na comunidade?), outras foram surgindo das discussões, para que suas lembranças fluíssem melhor, imprimindo-se nessa relação, uma maior descontração e a possibilidade de se conseguir a máxima desenvoltura no trato com as situações que fossem emergindo durante as conversas. Esses momentos foram gravados e depois transcritos para que evidenciassem desse todo complexo, o processo de análise das situações vivenciadas pelas participantes da pesquisa, desde a sua chegada à instituição, tendo como foco principal suas vivências em contextos educativos.

As situações vivenciadas pelas crianças de ontem e de hoje definem a influência do meio no seu processo de desenvolvimento. Estamos entendendo que são essas vivências e o sentido e significado que as pessoas participantes

da pesquisa atribuem a cada uma dessas situações vivenciadas que constituem a situação social de desenvolvimento de cada uma, uma vez que

[...] a situação social do desenvolvimento é a relação que se estabelece ao início de cada período de idade entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade. [...] é o ponto de partida para todas as mudanças que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Identificamos, então, que cada situação vivenciada pela criança em um determinado período de sua vida está relacionada a seu meio social, e às relações sociais ali constituídas. E nessa relação pessoa-meio, para Vigotski unidade indivisível, leva-se em consideração as especificidades da personalidade de cada criança, como também de suas vivências, e sobretudo como as vivenciam, uma vez que ocorre distintamente para cada criança de forma “peculiar, específica, única e irrepetível” (idem), a partir da compreensão que cada um tem a respeito de um determinado acontecimento.

A partir dos estudos de Vigotski, pudemos constatar a importância de se esclarecer, das situações vivenciadas pelas crianças no decorrer do seu desenvolvimento, a situação social de desenvolvimento de cada uma, ressaltando, já de início, que essas crianças, ao chegarem às instituições escolares, não são reconhecidas pela situação social de desenvolvimento em que se encontram, uma vez que ainda hoje, muitas trabalham com a perspectiva de seriação, e o (re)ordenamento de salas em sua maioria, correspondentes às idades cronológicas das crianças, numa lógica determinista, como dito anteriormente, cujo fundamento, de cunho biologizante, desconsidera substancialmente as vivências da criança na cultura e o reconhecimento do meio como fonte de desenvolvimento.

A organização deste processo de pesquisa pautou-se, portanto, no estudo da situação social de desenvolvimento das crianças em situação de

acolhimento, levando-se em conta as vivências, ou seja, a relação pessoa - meio, utilizando o método de estudo da unidade do desenvolvimento infantil trabalhado pela pedologia, ciência que se ocupa do desenvolvimento da criança que:

Abrange não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro. Por isso, desde antigamente, afirma-se que o método pedológico é o da unidade [...] que não exclui a análise, que se vale do método de decomposição em unidades, ou método de análise que reúne as unidades num todo complexo, que se constitui parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo (VIGOTSKI, 2018, p. 37-40).

Buscamos nos apropriar das especificidades do método pedológico, que se caracteriza como o método da unidade ou estudo do desenvolvimento infantil, como já indicado, a partir de seus três momentos básicos: “Primeiramente, porque é um método global de estudo da criança (...) que se vale do método de decomposição de unidades” (VIGOTSKI, 2018, p. 57-58, grifos do autor), corresponde assim, ao estudo do desenvolvimento da criança na sua totalidade, ou seja, o ser humano que se constitui biologicamente e que se desenvolve na cultura, numa conjunção entre hereditariedade-meio que envolve de um lado, o organismo e de outro, a personalidade da criança, num todo complexo, assim “definida pelo fato de que é parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária todas as características fundamentais próprias do todo” (VIGOTSKI, 2018, p. 40).

E ainda, se esse desenvolvimento se dá na relação estabelecida entre pessoa-meio, em suas análises, o estudo do desenvolvimento da criança se vale do método da decomposição em unidades, ou método de análise, considerando nesse processo as relações sociais estabelecidas pela vivência que se constitui a partir da unidade pessoa-meio.

Outra especificidade que trabalhamos no método de investigação pedológica relacionou-se ao seu “caráter clínico no sentido de estudo dos processos de desenvolvimento que subjazem aos sintomas em determinadas idades” (VIGOTSKI, 2018, p. 56, grifos do autor), contrariamente aos estudos pautados nas ciências sintomatológicas de caráter descritivo que se ocupam das

características externas de determinados fenômenos sem buscar um entendimento aprofundado a respeito dos processos de desenvolvimento que assim os caracterizam.

Por fim, a terceira especificidade do método pedológico que nos subsidiou foi sua constituição pelo caráter genético comparativo, uma vez que:

estuda a especificidade do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si, em espaços de tempos mais estreitos, levando-nos com isso, quem sabe, ao esclarecimento do caminho que a criança percorre no desenvolvimento de uma etapa a outra (VIGOTSKI, 2018, p. 56, grifos do autor).

Ao estudarmos o desenvolvimento da criança em diferentes etapas etárias, o que pretendemos comparar, a partir desses estudos pedológicos, não é o desenvolvimento de uma criança com a outra, mas o processo de desenvolvimento de uma mesma criança em relação a suas diferentes etapas etárias narrado por ela, e, nesse percurso, as experiências que foram vivenciadas por ela que as afetaram e possibilitaram o surgimento do novo, em seus diferentes aspectos, tanto de crescimento, do peso, quanto da fala, do desenvolvimento mental, da memória, da atenção, das emoções, dos afetos, ou seja, em relação ao desenvolvimento como um todo.

Mesmo porque Vigotski, ao se referir ao desenvolvimento infantil, esclarece-nos que:

o ritmo de desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo (...) uma vez que do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada mês, de cada ano é medido pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento (...). Isso está relacionado ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 18-19).

Desse ponto de vista, pudemos aclarar melhor neste estudo a perspectiva de que cada criança tem seu ritmo próprio de desenvolvimento nos diferentes anos de vida, uma vez que a relação pessoa-meio entra em cena nesse processo, na qual levamos em consideração as vivências das crianças

nas relações sociais constituídas a partir dessas suas vivências, no sentido de que o sujeito social sente, pensa e mantém relação com seu entorno, e isso se configura a Situação Social de Desenvolvimento de cada uma delas.

Ao ressaltarmos dos estudos de Vigotski a situação social de desenvolvimento da criança, a cada período de sua vida, tem seus ritmos de desenvolvimento próprios, descartadas as possibilidades nesse sentido de nos referirmos às idades cronológicas, mas sim, as suas vivências em diferentes idades e tempos, a partir das relações sociais constituídas no meio, que implicam numa perspectiva dialética, no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para o referido autor, estas funções são engendradas no social e se desenvolvem, a princípio, externamente na relação da criança com outras pessoas, e só depois se constituem funções internas individuais (VIGOTSKI, 2018).

Nessa conexão das funções psíquicas superiores, interpsíquica e intrapsíquica,

[...] passamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere unicamente a la personalidad em su conjunto sino a la historia de cada funcion aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expressado em forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es em sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad. Por primera vez se plantea em psicología, em toda su importância, el problema de las correlaciones de las funciones psíquicas externas e internas. Se hace evidente aqui, como ya dijimos antes, el por qué todo lo interno em las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demás lo que es ahora para sí. Toda función psíquica superior passa ineludiblemente por uma etapa externa de desarrollo porque la funcion, al principio, es social. [...] cuando decimos que um processo es “externo” queremos decir que es “social” . Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propriamente dicha era antes uma relación social de dos personas. El médio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo. [...] Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función em el desarrollo cultural del niño aparece em escena dos veces; em dos planos; primero em el plano social y después em el psicológico, ao principio entre los hombres como categoria interpsíquica y luego e el interior del niño como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 2012, p. 149-150).

Mais uma vez em nosso estudo, estamos reafirmando, a partir de Vigotski que o meio se constitui na verdadeira fonte de desenvolvimento da personalidade da criança e “para as formas de atividade e de características superiores especificamente humanas” (id, 2018, p. 90), a partir das relações estabelecidas pela criança com as pessoas que fazem parte da sua convivência, e do seu entorno, sendo a priori essas constituídas no plano social, e posteriormente no plano psicológico, como já evidenciado. Ora, se o meio é a verdadeira fonte de desenvolvimento da personalidade da criança e de características superiores especificamente humanas, há de se considerar que

elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas. Conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, as características e qualidades especificamente humanas surgem por um caminho um pouco diferente daquele das que são diretamente determinadas pelo curso do desenvolvimento histórico precedente do homem. [...]. Existe, no meio, a forma ideal ou terminal que interage com a inicial, própria da criança, resultando no fato de que uma determinada forma de atividade se torne patrimônio interno da criança, sua propriedade, uma função de sua personalidade (VIGOTSKI, 2018, p. 90-92).

Referimo-nos, mais uma vez, ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ancorado nas relações constitutivas do meio social da criança que consubstanciam a situação social de desenvolvimento, levando-se em consideração o processo inicial do seu desenvolvimento, e evidenciando ainda que

No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento [...] e influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa da relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno (Ibid, p. 91).

Para melhor esclarecer a influência do meio sobre o desenvolvimento da criança, a partir do seu processo inicial, e sua relação com as formas ideais que deverão surgir ao final do seu desenvolvimento, Vigotski traz alguns exemplos. Dentre eles, o início do desenvolvimento inicial da fala da criança, que a

possibilita estabelecer uma relação com outras pessoas mais experientes do meio, cujas falas se encontram desenvolvidas, e que na criança deverá aparecer ao final do seu desenvolvimento. Essa fala desenvolvida se configura a forma ideal no sentido de ser um modelo que a criança deverá obter ao final do desenvolvimento, ou forma terminal, a forma que sua fala deverá alcançar ao final do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Agora, segundo o referido autor, se essas formas ideais estiverem ausentes do meio em que a criança se desenvolve e, portanto, não estabelecerem uma relação com a forma inicial de desenvolvimento, as atividades, características e a qualidade que lhes são inerentes não serão desenvolvidas na criança nesse meio. E caso haja um rompimento dessa relação por diferentes motivos em um determinado meio, sejam eles internos ou externos, e a criança é excluída da relação entre a forma inicial e a ideal, e nesse sentido, poderá haver uma desorganização no seu desenvolvimento. E, ainda, configurando-se um rompimento da relação “entre a forma final existente no meio e a forma inicial que a criança domina por força de determinados motivos externos ou internos, [...] o desenvolvimento da criança se torna extremamente limitado e não ocorre o pleno desenvolvimento de formas e características correspondentes de atividade da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 89).

Nessa perspectiva, Vigotski (2018) reafirma que, “existe no meio, a forma ideal ou terminal que interage com a inicial, própria da criança, resultando no fato de que uma determinada forma de atividade se torna patrimônio interno da criança, sua propriedade, uma função de sua personalidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 92), forma de atividade essa constitutiva das funções psicológicas superiores que engendram a situação social de desenvolvimento.

Embora estejamos apresentando situações que se relacionam diretamente às influências do meio no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança e que consolidam a situação social de desenvolvimento de cada criança particularmente, cabe ressaltar que estamos nos referindo a um determinado período de sua vida, e tomando como referência as possibilidades e dificuldades nesse período e que são passíveis de transformação. Portanto, vislumbra-se no âmbito do contexto de educação escolar a possibilidade de uma análise aprofundada, a partir da teoria histórico-

cultural de Vigotski, em relação à situação social de desenvolvimento das crianças em situação de risco e vulnerabilidade social que se encontram nos serviços de acolhimento, uma vez que esse processo de desenvolvimento não se configura em uma perspectiva biologizante, mas social, e tampouco se constitui na linearidade, mas a partir de suas vivências e relações sociais em diferentes contextos e situações.

CAPÍTULO 4- RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

A criança “acomodada” é o sonho da educação contemporânea: passo a passo, com método, ela procura adormecer, sufocar, destruir tudo que seja a vontade da criança, sua liberdade, a força moral de suas exigências e de suas aspirações. Bom, obediente, gentil fácil...Por acaso pensamos alguma vez nesse homem fraco, covarde, sem energia que a criança corre o risco de se tornar?

Janusz Korczak

4.1. Breve análise de conceitos e contextos educativos vivenciados pelas crianças

Este capítulo apresenta as análises dos resultados e discussão da pesquisa sobre as vivências das crianças de **ontem, adultos de hoje** e das **crianças de hoje**. O estudo trata das situações vivenciadas por elas a partir do momento em que foram retiradas de suas famílias e o decorrer de todo o processo de acolhimento institucional, focando nesse contexto a relação social constituída nos estabelecimentos educacionais que frequentaram e frequentam.

Essas situações vivenciadas pelas crianças de ontem e de hoje foram e ainda são constituídas na relação pessoa-meio que influencia o seu processo de desenvolvimento. Por isso, estamos entendendo que nessas vivências, o sentido e o significado que elas lhes atribuem estabelecem a situação social de desenvolvimento e tem implicado na sua (in)visibilização no contexto educativo.

Para tanto, este estudo promoveu dois movimentos de constituição de sentidos e significados: o primeiro com crianças de ontem, adultos de hoje e, o segundo com crianças de hoje, todas residentes de uma mesma instituição de acolhimento localizada no Distrito Federal.

Inicialmente, por meio das Rodas de Conversa, ouvimos 7 (sete) crianças de ontem, adultos de hoje, a respeito de suas lembranças, do que e do como vivenciaram àquele período de suas vidas.

Do ponto de vista da regulação, importante ressaltar que duas delas chegaram à instituição de acolhimento na década de 1980, ainda sob a

prevalência do Código de Menores, já tratado anteriormente, consubstanciado nas leis de assistência e proteção social, que expunham as famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômica à intervenção do Estado, estabelecendo-se nessa lógica a categoria “menor em situação irregular”.

Das 7 (sete) crianças de ontem, duas vivenciaram um processo identitário reiterado por Rizzini (2008), pela designação de “menor em situação irregular”, determinado “para designar a infância pobre – abandonada (material e moralmente) e delinquente. Ser menor era carecer de assistência, era sinônimo de pobreza, baixa moralidade e periculosidade” (2008, p. 134). As outras 5 (cinco) crianças acolhidas na década de 1990, estavam sob a égide do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, já reconhecidas legalmente sujeitos de direitos, regulamentando o Art. 227 da Constituição Federal de 1988, que instaura a proteção integral à criança e ao adolescente como prioridade absoluta e institui dentre esses direitos fundamentais, **o direito educação e à convivência familiar e comunitária.**

Em seguida, ouvimos 10 (dez) **crianças de hoje que** ainda se encontram no Acolhimento Institucional, sendo que 5 (cinco) delas participaram de todo o processo da pesquisa, para narrarem suas vivências, como sujeitos sociais que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social. O relato de suas experiências impacta em suas vivências educativas e que influenciam sobremaneira no seu desenvolvimento, por isso as narrativas focalizaram mais especificamente as questões atinentes ao contexto escolar, uma ou outra se manifestou em relação ao acolhimento institucional.

A escolha das crianças de hoje como participantes da pesquisa se deu principalmente pela disponibilidade e livre vontade de participarem, levando-se em consideração o objetivo proposto, o de pesquisar os sentidos e significados atribuídos por elas que, inseridas no serviço de acolhimento institucional, atribuem à situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, e a condição de sua invisibilidade como ser social e visibilidade preconceituosa nos contextos de experiência de vida, mais detalhadamente em relação ao contexto de educação escolar.

Nestes termos, os relatos que tratamos nesta pesquisa dão ênfase mais acurada às **vivências** das crianças a partir de lembranças do momento em que

foram afastadas do convívio familiar, perpassando o contexto de acolhimento e o de educação escolar.

Preliminarmente, destacamos que no Brasil a educação escolar é assumida como política pública de Estado e direito de todos, regida na Constituição Federal de 1988, no Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, ao chegarem à instituição de acolhimento, uma das primeiras providências a serem tomadas pelo dirigente que assume a responsabilidade da guarda provisória da criança representando o Estado, é a matrícula na rede pública de ensino. Este procedimento foi vivenciado tanto pelas crianças de ontem, quanto pelas crianças de hoje.

Ademais, reconhecemos que embora esse direito esteja estabelecido constitucionalmente, nem sempre e de imediato, as matrículas são consolidadas, uma vez que a chegada da criança à instituição de acolhimento acontece no decorrer de todo ano letivo, acarretando, assim, um maior desafio para assegurar sua matrícula tão logo chegam na instituição de acolhimento, alegadamente por falta de vagas, situação que o próprio Estado evidencia que ela não é um ser de prioridade.

Diante do cenário atual, observamos que a situação não mudou mesmo depois de instituída no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF a Política de Inclusão Educacional e Acompanhamento da Escolarização de Crianças e de Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional, mediante edição da Portaria nº. 46, de 07 de março de 2013.

Na contramão da legislação vigente, na prática social não há garantia de que a criança tenha, sob a ótica do direito, o acesso a uma educação voltada ao seu pleno desenvolvimento, ao preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho. Ainda nos dias atuais predomina na educação escolar brasileira a lógica do regime de seriação, que se fundamenta na constituição de formação de turmas de estudantes agrupados por idade/série, respaldada por uma visão linear do desenvolvimento infantil, que se ancora em um determinismo biológico. Esta situação se agrava pela conexão estabelecida

com a prática de transmissão de valores e de conhecimentos desfocados de suas realidades e de suas experiências e saberes.

Nessa perspectiva, a criança passa a atribuir sentido e significado às suas vivências nessa estrutura de relações que vão se estabelecendo, e acabam por se envolver em uma cultura escolar de reprovação e de ausências que a impulsiona, muitas vezes, à evasão, como bem nos lembra De Souza (2017), “a reprodução dos valores da ideologia dominante no âmbito da escola pode produzir efeitos que culminam em processos como a evasão e a produção do fracasso escolar” (DE SOUZA, 2017, p. 172).

Temos, assim, uma visão unidimensional de desenvolvimento humano, que se configura numa linearidade cronológica, determinada e, ao mesmo tempo, dissociada das vivências e da cultura, como orienta a teoria histórico-cultural de Vigotski (2018), em que o desenvolvimento infantil,

Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento (...), ou seja, o **ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a **contagem cronológica do tempo** (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Compactuando com essa perspectiva, reiteramos que a educação está constituída por uma progressiva visão linear, limitando-se à realização de um trabalho orientado por idade cronológica do desenvolvimento humano, o que nos leva a crer que a educação escolar continua segregando do processo educativo as crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social.

Dentre eles, evidenciamos os que se encontram em instituições de acolhimento, que por vezes não se conformam a essa lógica instituída e fundamentada em uma perspectiva biologizante do ser humano, rigorosamente marcada pelo tempo cronológico que, por um lado, difere substancialmente do ritmo próprio de desenvolvimento de cada criança e adolescente e, por outro,

desconsidera suas vivências na cultura, permeadas de desafios, conflitos e experiências atípicas. Estes processos são imbuídos de incertezas, contratempos e violências que impulsionam ações educativas para enquadrá-las às regras e padrões socialmente estabelecidos.

Esse cenário desencadeia outras reações adversas à expectativa de uma educação voltada ao direito de todos, e outras situações que nos fazem reafirmar a tese de que **a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada como ser social de direitos, de possibilidades e de potência e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente**, e isso tem-lhes proporcionado consequências sociais e humanas nefastas bastante comprometedoras, que necessitam ser investigadas considerando o referencial da Educação como política pública.

Ao falarmos de instituições de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, cabe esclarecer que tal medida está respaldada no que estabelece o documento de Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, aprovado pela Resolução nº. 109, de 11 de novembro de 2009, que organiza os serviços de proteção por níveis de complexidade do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade.

Nestes termos, o Serviço de Acolhimento Institucional é caracterizado como medida protetiva de alta complexidade, específico e em caráter provisório e excepcional, e aplicável às crianças e adolescentes de ambos os sexos, como as demais medidas de proteção. O ECA (1990), estabelece no seu Art. 98 que tal medida se aplica “sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados” e isso se configura em diferentes situações, seja pela ação ou omissão da Sociedade e do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável que os colocam em situação de risco pessoal e social, cujas famílias se encontrem temporariamente impossibilitadas de cumprirem sua função de cuidado e proteção, ou ainda em função da sua própria conduta.

No caso das crianças de ontem e de hoje que participaram desta pesquisa, em sua maioria, foram afastadas de suas famílias biológicas por maus-

tratos, negligência, abuso sexual, situação de rua, violência doméstica dentre outras situações. Destacamos que dentre as crianças de ontem, algumas se lembram de terem sido entregues à instituição de acolhimento pelas próprias famílias, por não se encontrarem, à época, em condições financeiras favoráveis ao seu sustento.

A escolha dessas participantes na pesquisa se deu, porque à época em que comecei a fazer um trabalho na área de educação na instituição pesquisada, mais precisamente em março de 1990, com vistas a instituir uma maior interlocução com as escolas em que as crianças estavam matriculadas, e acompanhá-las no processo de desenvolvimento nesses contextos educativos. Foram com elas, dentre outras que lá se encontravam, que mantive os primeiros contatos e me apontaram o caminho a ser seguido, sobretudo, na identificação das necessidades que aquele momento requeria, sobretudo de como seria o acompanhamento delas no contexto de educação escolar, tendo em vista o índice considerável de reprovação que se apresentava em torno de 88% na instituição, conforme pudemos constatar à época.

Esta experiência vivida tem me mostrado que a complexidade desse processo de retirada das crianças de suas famílias até a chegada ao acolhimento institucional, e no decorrer de todo o período de permanência como acolhidas, é representada pelas vivências em diferentes circunstâncias, uma vez que todas elas são fruto das relações estabelecidas e constituídas no **meio** em que se encontram, deixando marcas profundas nas suas histórias de vida, que engendram a sua **situação social de desenvolvimento** e refletindo nas suas vivências educativas.

Particularmente relevante, em relação à situação social de desenvolvimento das crianças, é o reconhecimento de suas vivências marcadas pelo sofrimento, exclusão, rótulos e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções, lugar onde são visibilizadas, por meio de preconceitos e que lhes imprimem uma condição de risco e vulnerabilidade social. Reitera-se que a adoção por parte do Estado de medida protetiva de alta complexidade se dá em razão das situações vivenciadas em termos de abusos, maus-tratos, negligência, abandono dentre outros.

Este cenário gera a possibilidade de uma nova configuração no contexto educativo escolar demandando uma reorganização intencional dos processos educativos voltados ao desenvolvimento dessas crianças, a partir do reconhecimento da **situação social de desenvolvimento** em que se encontram em um determinado tempo de vida.

Este processo de reorganização, vislumbra possibilidades e desafios, sendo o maior deles a mudança de como são visibilizadas ainda nos dias atuais, sob uma lógica invertida de cerceamento que se nutre das aparências e vistas naquilo que elas não são, como seres de falta, carentes, marcadas por estereótipos, sem se levar em consideração a trajetória de suas vivências.

Por conta da negação dessa **situação social de desenvolvimento** essas crianças como sujeitos de direitos e de possibilidades são invisibilizadas pelo contexto educativo linearmente organizado. A esse respeito, Santos (2014), ao pesquisar a invisibilidade educacional das crianças nos discursos políticos da Educação Infantil, ressalta que essa invisibilidade ocorre pelo não reconhecimento da criança como sujeito social que pertence a uma determinada classe social, etnia, raça, religião, gênero e culturas no âmbito do sistema educativo. Ao contrário, como adverte a referida autora, essas crianças “são vistas e também assassinadas, exploradas, vigiadas, excluídas, educadas, colonizadas” (SANTOS, 2014, p. 27).

Nessa mesma perspectiva, estamos delineando a **situação social de desenvolvimento** da criança em situação de risco e vulnerabilidade que se encontra/encontrava nos serviços de acolhimento é (e foi) ignorada **pelo sistema educativo**. Emir Sader no prefácio do livro de Mézaros (2008) A Educação para além do capital questiona:

Para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público -, se não for para lutar contra a alienação? [...] Os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital – tem como tarefa educacional a “transformação social ampla, emancipadora.

A nosso ver, o sistema educativo de uma sociedade capitalista foge aos seus preceitos de luta contra a alienação, e sob uma ótica excludente institui a categoria de criança idealizada, que não corresponde à criança real destes

estudos - a criança institucionalizada que se encontra em situação de risco e vulnerabilidade social - assim, invisibilizando-a como seres sociais de possibilidades e em processo de desenvolvimento. Visibilizando-as por aspectos negativos, como seres de falta, incapazes, marginalizadas e fracassadas. Sem compromisso com as questões sociais que também é pauta integrante de qualquer educação, como diz Paulo Freire sempre um ato político.

Essa lógica invertida pelo sistema educativo ancorada em uma perspectiva excludente e segregadora, é o que poderíamos denominar, ainda nos dias atuais sob inspiração de Eduardo Galeano, de Escola do “mundo ao avesso”, referindo-se a um episódio do conto Alice no País das Maravilhas em seu livro De Pernas Pro Ar - A Escola do Mundo ao Averso. Alice, “depois de visitar o país das maravilhas, entrou num espelho para descobrir o mundo ao avesso”. Em suas reflexões acerca da sociedade contemporânea, Galeano diz o seguinte, “Se Alice renascesse em nossos dias, não precisaria atravessar nenhum espelho: bastaria que chegasse à janela” (GALEANO, 1999, p. 2).

Assim nos situamos em relação ao mundo do avesso no tocante às crianças em situação de risco e vulnerabilidade social de nosso país, mesmo àquelas que não se encontram nos serviços de acolhimento, que ainda nos dias atuais, apesar de todos os avanços em termos de legislação e pesquisas na área, ainda sofrem as adversidades da discriminação, do preconceito e da invisibilidade social, uma vez que “o debate em torno da garantia dos direitos às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade é longo, complexo, demanda tempo e depende dos mais diversos setores da sociedade” (CORRÊA, 2016, p. 21).

Pela complexidade desse debate que envolve diversos setores da sociedade, em uma perspectiva de intersectorialidade, o olhar de invisibilidade não se configura só no âmbito da educação escolar, pois podemos inferir que ele se expande para outros contextos sociais. No entanto, a educação, ao contrário, encontra-se na contramão do que está conformado atualmente, uma vez que seu olhar sobre essas crianças deveria reconhecê-las como seres de possibilidades e em processo de desenvolvimento. Nesta perspectiva, buscaria compreender em um determinado momento das suas vidas a própria situação

social de desenvolvimento, como ser social, de base biológica que se desenvolve na cultura. A esse respeito, afirma Vigotski (1931/2013 a), que:

Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um ao outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico social da personalidade da criança. À medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica posto que seu portador é o mutante organismo infantil (ibidem, p. 36, tradução nossa).

O desenvolvimento cultural no organismo infantil se constitui simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e não pode ser comparado com nenhum tipo de desenvolvimento. À educação escolar cabe, então, se atentar às diferentes experiências vivenciadas pelas crianças em situação de risco e vulnerabilidade social engendradas na cultura por situações marcadas pelo sofrimento, exclusão, rótulos e de relações conturbadas e violentas, que provocam interrupções, medidas discriminatórias e segregadoras, e não aceitar que elas sejam assim visibilizadas, pelo contrário, deve criar condições para a promoção de seu desenvolvimento a partir da reorganização de um trabalho pedagógico ancorado na perspectiva da criança como ser humano de possibilidades, e sobretudo se atentando à situação social de desenvolvimento em que se encontram.

Nessa acepção e visando oportunizar estes olhares e sentidos sobre crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, trouxemos de suas trajetórias institucionais em situação de acolhimento, as experiências vivenciadas de tempos e lugares que emergiram de suas narrativas, e todas as nuances caracterizadas nos relatos de suas histórias de vida, muitas vezes, configurando-se em situações que requeriam maior acuidade de procedimentos.

Importa destacar a importância dos sentidos e significados atribuídos pelas crianças - em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram/ encontravam inseridas na instituição de acolhimento pesquisada - a

respeito da sua condição de invisibilidade social nos contextos de experiência de vida. Tanto na instituição de acolhimento, quanto nas vivências da educação escolar, reafirmamos que as narrativas das crianças 'de ontem' e 'de hoje' geraram e têm gerado consequências sociais e humanas nefastas, comprometedoras que necessitam ser investigadas no campo da Educação, com vistas à transformação social e a busca do rompimento dessa lógica de vulnerabilidade social engendrada na cultura.

4.2. As narrativas de vivências de crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional

As narrativas dessas vivências emergiram das rodas de conversas, realizadas com crianças de ontem e de hoje da instituição de acolhimento, cujas experiências vivenciadas em diferentes contextos e situações foram insurgindo de suas narrativas, a partir da constituição de dois grupos. O primeiro grupo foi organizado com foco nas crianças de ontem, egressas da instituição pesquisada, atualmente com 24 (vinte e quatro) e 32 (trinta e dois) anos de idade, de modo que trouxessem as vivências de suas infâncias relatadas pela trajetória e experiência vivencial mais longa em relação a toda a situação de risco e vulnerabilidade social. Já o segundo grupo foi organizado por crianças com idade entre 9 (nove) e 12 (doze) anos de idade, relatando **vivências** de suas experiências como crianças residentes em instituição de acolhimento.

Nesta dinâmica, pudemos avançar em uma perspectiva de maior compreensão da temporalidade, embora de início, alguns dissessem que suas lembranças eram um pouco vagas, mas à medida em que iam se manifestando a respeito das situações vivenciadas, começaram a ajudar umas às outras na complementaridade dos fatos de suas lembranças.

Apoiamo-nos em Vigotski (2001) ao nos referir às lembranças das crianças de ontem e de hoje das experiências vivenciadas:

[...]. Não existe nenhuma recordação exata da experiência passada, não há lembranças totalmente exatas, a recordação sempre envolve certa elaboração do percebido e, portanto, certa deformação da realidade. E, vice-versa, as imagens da fantasia,

por mais complexas que sejam, sempre incluem elementos extraídos da realidade. Por isso não existe uma diferença entre fantasia e recordação. [...]. As imagens da fantasia também podem estar orientadas para a realidade; [...] Por isso, não devemos considerar que a única distinção entre ambas as reações é saber se são ou não reais; temos de levar em conta, exclusivamente, sua relação com nossa experiência. Algumas delas constituem um âmbito que existiu em nossa experiência; as outras, um âmbito que não existiu. Qualquer erro da memória não constitui um fenômeno sem causa nem é fortuito, mas sempre é motivado por algum impulso interno sumamente importante. Portanto, agora diferenciamos as recordações abertamente deturpadas da fantasia que serve de fachada para certas recordações indesejáveis, deslocadas para o limiar de nossa consciência (ibid, p. 152).

As análises foram se constituindo a partir das vivências muito fortemente evidenciadas nas narrativas das crianças de ontem e das crianças de hoje, as quais impactaram a situação social de desenvolvimento de cada uma delas, e o seu não reconhecimento, o que as tornaram (in) visibilizadas no contexto de educação escolar, como nos demais contextos que implicam relações e pessoas.

A começar pelo rito de passagem entre a família e a instituição de acolhimento, momento vigorosamente marcado nas lembranças dolorosas das crianças de ontem, especialmente, pela forma como os operadores do sistema de garantia de direitos⁸ efetuavam a retirada das crianças e adolescentes de suas famílias de origem, fortemente evidenciadas nas narrativas.

Cabe ressaltar que o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente - SGDCA foi instituído a partir do ECA/1990. Antes de sua aprovação estava em vigor o Código de Menores, e sob sua vigência, o SOS Criança, que tinha a responsabilidade de verificar a situação de risco e vulnerabilidade social da criança e do adolescente, bem como proceder com o encaminhamento dos casos identificados ao Juizado de Menores.

Nas narrativas das crianças de ontem, no momento de sua retirada da família de origem, elas não eram ouvidas e não puderam se manifestar a respeito da decisão unilateral tomada pelos operadores do sistema de garantia de

⁸ Conforme Art. 86, da Lei nº 8.069/1990, ECA.

direitos. Esse fato nos leva a inferi-lo como uma marca da invisibilidade dessas crianças e adolescentes, concordando com Oriente (2010), que

[...] A invisibilidade manifesta-se quando à criança não foi perguntado o que era mais importante para ela. O que prevalece é o que o adulto, a autoridade, acredita que é mais importante. Portanto, nesse momento, a criança desaparece como sujeito para dar lugar a um “sujeito assujeitado”, nos termos de González Rey. Dada sua condição de criança, ela não pode contrapor-se ao adulto ou mesmo expressar seu desejo, principalmente quando se trata de uma autoridade, no sentido formal, ainda mais se esta for uma autoridade judicial (ibid, p. 82).

Essa decisão é tomada unilateralmente pelos operadores do sistema de garantia de direitos, respaldados por argumentações ou motivação legal, moral, ética, normativa, mas nunca dialogada ou definida com a ou pela criança. Esse não diálogo com a criança possivelmente esteja no cerne dos maus e dolorosos afetos vivenciados e expressados nas narrativas das crianças de ontem e de hoje, quanto ao momento e processo de seu afastamento de suas famílias.

Essa retirada das crianças e adolescentes da convivência familiar ou Serviços de Acolhimento é discutida por Cintra (2015), em pesquisa realizada na região da Grande Florianópolis. A autora problematiza as decisões tomadas a esse respeito, frente às situações vivenciadas pelas crianças no contexto familiar que requerem uma decisão, e aponta em sua tese a realidade ainda existente, que interfere significativamente nesse processo (im)preciso de decisão. Isto acontece apesar das conquistas advindas com a aprovação do ECA (1990), embora ainda no contexto atual não sejam suficientes, como das falhas existentes, tanto em relação à oferta, quanto ao funcionamento dos serviços que integram a rede de atenção à infância e à adolescência, uma vez que

[...] de um lado encontramos o olhar para o universal como referência, destacando consciência, verdade, linearidade e totalidade articulados na crença do uso da razão para controlar a existência. De outro, a angústia singular – da criança, do adolescente, da família e dos profissionais da rede de atenção – emerge como desestabilizador de tal crença, apontando à ética trágica, à importância de se considerar as afecções e seus

desdobramentos nas formas de conhecer e agir no mundo na direção de uma hospitalidade (CINTRA, 2015, Resumo).

Nessa encruzilhada, por um lado tem-se uma decisão imbuída do olhar universal e linear do ser humano respaldada por uma crença na racionalidade, por outro, tem-se a angústia singular da criança, que envolve os afetos. Esta dinâmica pode ter reverberado na constituição da personalidade, das emoções, dos afetos desses adultos e das crianças de hoje, muitas vezes motivada pela pobreza, pela fome, pela necessidade das mães terem que deixar seus filhos em casa sozinhos, porque não têm o amparo do Estado. Tudo isso desencadeia em outras situações que inviabilizam a permanência das crianças com suas famílias, tais como abandono, negligência, maus-tratos dentre outras.

Nesta complexidade, a família paga um alto preço que é gerado pela negligência do Estado e pelas ilusões ou fetiches criados por um sistema econômico, cultural e político. Da forma como se caracterizam, nestes processos sociais, as mães têm que trabalhar para pagar o aluguel e a comida, sendo obrigadas a deixarem seus filhos em casa. Esse mesmo Estado as desampara e as condena, ao tempo que condena as crianças ao direito básico de estar na convivência familiar.

Para além desse momento decisório de retirada das crianças em situação de risco e vulnerabilidade social de suas famílias, comprometida pelas estratégias utilizadas pelos operadores do sistema de garantia de direitos, outras experiências vivenciadas por elas no decorrer daquele período, tanto na instituição de acolhimento, quanto nos espaços de educação escolar emergiram de suas narrativas, acentuando nessa trajetória as responsabilidades compartilhadas entre escola e instituição de acolhimento.

O registro das vivências intergeracionais das experiências das infâncias foi organizado sistematicamente para uma melhor compreensão do que estamos abordando, de forma a mostrar que as crianças são (in) visibilizadas no contexto de educação escolar. As narrativas dessas vivências não foram ficção, foram histórias reais vivenciadas por crianças em situação de risco e vulnerabilidade, que demandam o reconhecimento e respeito de toda essa trajetória de vida e de

uma condição social engendrada em uma cultura, tendo como cenário um sistema excludente e opressor das classes dominantes.



Figura 02: Vivências intergeracionais das experiências das infâncias
Fonte: Elaboração da autora.

As vivências intergeracionais das experiências das infâncias representam o entrelaçamento de todas as pessoas e contextos envolvidos no processo de constituição das relações pessoa – meio – crianças, pesquisadora, instituição de acolhimento, educação escolar, suas Leis e sistemas e denotam a singularidade desse momento pela proximidade das narrativas das crianças de ontem e de hoje e do sentido e significado que atribuem às diferentes circunstâncias.

Reiteramos que, no tocante às crianças de hoje, as rodas de conversas tiveram como centralidade, suas vivências no espaço escolar, uma vez que ainda nos dias atuais se encontram na instituição de acolhimento, de modo a manter a ética pela preservação das histórias de situações sociais vivenciadas fora do contexto escolar. Apesar disso, constatamos em suas narrativas as vivências sociais, de um modo geral, ao se referirem às situações de vivência escolar, que foram, dentro dos limites já revelados, tratadas nas quatro primeiras vivências, em sua maioria, relatadas pelas crianças de ontem, que possuem uma

experiência mais ampla construída pela sua idade e consciência, como ser social.

Portanto, em um conjunto de cinco vivências, as quatro primeiras se diferenciam da quinta que se volta especificamente para a vivência educativa, foco da nossa pesquisa. Neste desenho, procuramos demonstrar a condição de invisibilidade das crianças de ontem e de hoje como seres sociais de direitos e possibilidades; e na condição de visibilidade preconceituosa em relação aos contextos de experiência de vida.

A princípio, planejamos trazer as narrativas das crianças de hoje, doravante denominadas **CH** que se encontram na instituição de acolhimento com idade entre quatro até seis anos de idade, frequentando a Educação Infantil. No entanto, essa intenção não foi possível, uma vez que no período correspondente à pesquisa de campo, as crianças desse grupo etário tinham sido reintegradas à convivência familiar ou encaminhadas para adoção. Diante dessas circunstâncias, tivemos que optar por ouvir as crianças que estivessem em situação de acolhimento na instituição com idade entre seis e onze anos de idade.

Já as sete **crianças de ontem**, que serão denominadas a partir de agora **CO**, e se referem aos egressos que estiveram acolhidos na referida instituição no período correspondente às décadas de 1990 e 2000, muitos deles permaneceram acolhidos por um período considerável, como demonstrado no quadro abaixo, e manifestaram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Essa consulta foi feita telefonicamente e por WhatsApp com a colaboração de alguns egressos que se encontram trabalhando na instituição e que também participaram da pesquisa, como Ana, Juliana e Maria.

Participaram da pesquisa, no primeiro momento dez crianças de hoje – CH. Dessas, 5 (cinco) permaneceram e participaram ativamente das outras duas rodas de conversas subsequentes. Do mesmo modo com as 7 (sete) crianças de ontem – CO, organizamos também uma roda de conversa para que trouxessem as vivências de infância constitutivas de suas histórias de vida do período em que estiveram acolhidas. Ao todo foram realizadas 4 (quatro) rodas de conversas que possibilitaram resgates históricos consolidados nas

narrativas das crianças de ontem e de hoje relacionadas no quadro abaixo, bem como nos dados obtidos por meio dos relatórios institucionais de acolhimento.

Criança	Nome ⁹	Data de nascimento	Motivo do acolhimento	Admissão	Desligamento	Situação de desligamento
CO	Maria	10/4/1994	Abandono	17/04/1998	27/08/2008	Não consta nos registros da instituição
CO	Ana	01/12/1983	Precárias condições socioeconômicas	13/8/1985	20/12/1997	Reintegração familiar
CO	:Francisco	01/08/1986	Não consta Sugere situação socioeconômica desfavorável	08/09/1992 18/01/1995	25/03/1994 1999	Reintegração familiar
CO	Antônia	04/05/1988	Condições habitacionais precárias	26/07/1994	28/6/2006	Maioridade civil
CO	Adriana	02/08/1987	Pai desaparecido e mãe alcoólatra	12/02/1996	03/08/2005	Maioridade civil
CO	Juliana	05/12/1982	Abandono	10/06/1988	26/04/2003	Maioridade civil
CO	Márcia	31/10/1988	Maus tratos genitores	13/06/1996	29/12/2005	Reintegração familiar
CH	Fernanda	15/01/2007	Negligência Abuso sexual Maus tratos	28/08/2016 Retorno em 03/04/2018	09/07/2017	Reintegração familiar Reintegração familiar frustrada
CH	José	01/01/2007	Dependência química dos pais	09/11/2015	Situação de acolhimento	-----
CH	João	03/04/2006	Negligência	07/03/2017	Situação de acolhimento	
CH	Francisco	05/09/2009	Negligência	17/05/2018	Situação de acolhimento	-----
CH	Leila	01/11/2009	Negligência	11/09/2016	Situação de acolhimento	-----

Quadro 03: Identificação das crianças de ontem e das de hoje participantes da pesquisa
Fonte: elaborado pela autora

A partir das rodas de conversas iniciadas com as CO, identificamos em suas narrativas as situações que favoreceram a constituição de cinco vivências, conforme especificadas no quadro abaixo, procurando demonstrar a condição de invisibilidade das crianças de ontem e de hoje, como seres sociais, e de visibilidade preconceituosa nos contextos de experiência de vida, mais especificamente em relação ao aspecto educativo.

Reiteramos ainda que as primeiras quatro vivências concentram os sentidos e significados constituídos pelas CO e se diferenciam da quinta

⁹ São nomes fictícios para preservar a identidade das pessoas participantes da pesquisa.

vivência, por voltar-se especificamente à vivência educativa, embora constatamos nas narrativas das CH no âmbito das situações de vivência escolar, a existência de uma aproximação das vivências sociais de um modo geral, que foram, dentro dos limites já revelados, tratados nas quatro primeiras vivências, por se tratarem de possíveis aproximações.

Vivência 01	Histórico das crianças que motivou o ingresso na instituição de acolhimento
Vivência 02	As estratégias do Estado para o afastamento da criança em situação de risco e vulnerabilidade social do convívio familiar
Vivência 03	E nesse Rito de Passagem entre a família e a instituição de acolhimento tinha um Centro de Recepção e Triagem – CRT
Vivência 04	As experiências vivenciadas pelas crianças na instituição de acolhimento: elos que se (con) formam nas reminiscências das instituições totais
Vivência 05	Responsabilidades compartilhadas: o contexto escolar e a instituição de acolhimento

Quadro 04: Identificação das Vivências pelas narrativas das crianças
Fonte: Elaborado pela autora

Vivência 1 - Histórico das crianças que motivou o ingresso na instituição de acolhimento

As vivências das CO e das CH foram marcadas por diferentes circunstâncias, em espaços e tempos sob diversos pontos de partida, mas um só ponto de chegada - o **Acolhimento Institucional** - e que implicaram, como outras situações vivenciadas por elas no decorrer de todo o período em que estiveram acolhidas, constituindo a situação social de desenvolvimento a partir das relações sociais dessas crianças com o Meio social (VIGOTSKI, 1996).

Das CO, iniciamos com a apresentação de **Francisco**, 32 anos de idade¹⁰, que registrou em nossas rodas de conversas que chegou na instituição

¹⁰ As idades dos egressos mencionadas correspondem ao período em que participaram da pesquisa, de outubro a dezembro de 2018.

de acolhimento aos 5 anos de idade, com seus dois irmãos, e de lá saiu depois de um tempo considerável de 14 anos.

Em seu relato, as marcas dessas experiências vieram entremeadas de lembranças de momentos que lhe davam satisfação, e lhe traziam prazer na instituição de acolhimento, sugerindo a nosso ver, uma forma de amenizar as situações vivenciadas. De um lado, demonstrava entender as condições socioeconômicas desfavoráveis que impossibilitavam sua mãe de ficar com seus filhos, quando afirma que “*de certo modo a gente saiu de uma situação de risco*”, o que motivou que ela mesma os levasse à instituição de acolhimento.

Ao mesmo tempo, reconhecia que tal situação fora provocada pela própria mãe, ao sair da casa para morar na rua com os filhos e o pai, relegando, assim, todo o conforto que tinha e por isso, a seu ver, ela era “*destrambelhada da cabeça*”, pois “*saiu de uma casa que tinha de tudo*”. Em suas palavras,

Francisco: Ixi,, nós éramos muito, muito envolvidos, não só com a casa, mas com atividades que tipo distraia a gente do mundo onde a gente tava vivendo, que de certo modo a gente saiu de uma situação de risco, de uma situação que a gente não tinha dinheiro, foi o caso da minha, minha mãe não tinha dinheiro pra custear a despesa da casa, que era eu, Jerônimo e a Carol, aí saímos de situação insalubre, sem condição de vida, e veio pra cá e encontramos tudo que uma criança pode ter em termos de educação, em termos de carinho, pelo menos eu, falo por mim, entendeu?

Francisco: Depois que sai daqui aos 14 anos eu passei um ano com a minha avó e a minha avó era agente da Polícia Federal, tanto é que ela procurou a gente pelo Brasil todo, e não procurou que a gente era vizinho dela, ela morava aqui em Sobradinho e ela movimentou,(...) porque minha mãe era estrambelhada da cabeça, o que ela fazia, o que ela fez, ela saiu da casa da minha avó que nós morávamos lá, quando era menor, antes de entrar pra casa, ela foi morar de baixo do eucalipto que tinha em frente à casa da minha avó, aí ela saiu e foi pra uma situação assim, saiu de uma casa que tinha de tudo e minha outra avó por parte de pai também muito bem de vida, funcionária pública também, saiu do meu pai e foram morar debaixo do eucalipto, isso pra revoltar os pais, depois disso ela sumiu no mundo, não deu paradeiro do local dela e foi quando ela começou a trabalhar no Lago Sul, aí uma patroa dela tomou conhecimento da casa e indicou aqui, disse que era um lugar muito bom, toda vez que a minha (mãe) tinha que ir ela levava os três, aí você pensa era empregada doméstica e levando as três crianças pra casa, (...).

Como Francisco, **Antônia**, à época da pesquisa com 30 anos de idade, também trouxe em seus relatos mais detalhadamente, os motivos de seu acolhimento na instituição, juntamente com os irmãos, sendo Cristiana (irmã gêmea) e Renato, seu irmão mais novo, os mesmos declarados nos documentos da instituição, em que foram encaminhados ao serviço de acolhimento, tendo em vista as condições socioeconômicas precárias, e por situações vivenciadas que caracterizavam abandono, motivado pelas saídas de sua mãe para trabalhar e deixá-los sozinhos.

Pesquisadora: E por que vocês foram afastados da família?

Antônia: Eu vim pra cá por causa que, denunciaram a minha mãe, porque ela tava trabalhando né, ela foi trabalhar e foi falar que ela ia nos abandonar e aonde a gente morava era barraco de madeirite, era um lugar bom, lugar que eu não me sentia preocupada ali no momento, tinha do bom e do melhor ali, né, mas como que Deus faz as coisas da maneira dele e foi indo, só me lembro que na porta da casa da minha mãe tinha uma Kombi, uma Kombi, lá né, do CRT, eu falei assim, aí levou a gente [...].

No relato de Antônia, ela e seus irmãos estavam muito bem na companhia da mãe, embora tenham sido acolhidos sob alegação de situação socioeconômica precária, e abandono. Em momento algum responsabilizou a mãe por terem sido encaminhados à instituição de acolhimento, ao contrário, demonstrou indignação pela forma como foram afastados do convívio familiar. A mãe não se encontrava em casa no momento em que a Kombi do CRT foi buscá-los pela denúncia recebida, tal fato justificou o entendimento de abandono das crianças.

Ao contrário do que Antônia relatou, fazendo uma consulta nos documentos da instituição de acolhimento constam que ela e os irmãos foram encaminhados para a instituição, porque a própria mãe solicitou que recolhessem seus filhos, uma vez que não tinha condições financeiras de cuidá-los. Possivelmente, Antônia não soubesse mesmo o que ocorrera, e perguntada a respeito, relatou a história que talvez quisesse mesmo que tivesse acontecido, e que a responsabilidade por terem se afastado do convívio familiar fosse o próprio Estado, eximindo sua mãe dessa culpa.

Adriana, que o acolhimento pelo SOS Criança¹¹

Outra situação é a de **Adriana**, à época da pesquisa tinha 31 anos de idade, e não soube explicar os motivos que a trouxeram para a instituição de acolhimento, denotando, assim, sua não participação nesse momento decisório de sua vida. No entanto, de acordo com os relatórios informativos da instituição pesquisados, Adriana ingressou na instituição em 1996, com nove anos de idade, data também confirmada por ela, tendo em vista que a sua genitora não possuía moradia e era dependente alcoólica, e veio a falecer em 2001. A avó foi contatada e disse que não tinha condições financeiras para assumir os netos, além de estar velha e doente, informando ainda que o genitor era de paradeiro ignorado. Essa situação fez com que Adriana ficasse na instituição até completar a maioridade.

Do mesmo modo, **Ana**, 34 anos, foi reintegrada a sua família biológica quando tinha 14 anos. Não tinha conhecimento do motivo que a levou a ingressar na instituição de acolhimento, mas constam nos documentos da instituição que o motivo da internação se constitui a partir das precárias condições socioeconômicas da família e pela situação de alcoolismo em que se encontrava sua mãe.

Também participou da pesquisa **Márcia**, 29 anos, e de acordo com os documentos consultados, em 13/06/1996 foi encaminhada à instituição de acolhimento, juntamente com seus dois irmãos, Josimar, com 4 (quatro) anos de idade, Tatiane 3 (três) anos de idade, por motivo de maus – tratos por parte dos genitores, fato esse denunciado pelos vizinhos, uma vez que as crianças eram frequentemente espancadas pela genitora. Diante dessa situação, Márcia permaneceu na instituição de acolhimento durante 9 (nove) anos.

Márcia disse pouco se lembrar de sua infância, mas em relação à escola, lembra-se da rejeição que sofria e que lhe fazia chorar muito, e era muito ruim, situação essa que será discutida, quando trouxermos as vivências das CO e das CH no contexto de educação escolar.

¹¹ O SOS Criança era um serviço da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal que recebia e encaminhava ao juiz os casos de denúncia de crianças perdidas, abandonadas ou que estivessem passando por alguma situação de risco e vulnerabilidade social.

Márcia: Meu nome é Márcia Alves da Mata, tenho 29 anos e eu não tenho na verdade eu não lembro muita coisa da infância não. (...)

Márcia: (...) eu vim pra cá com meus dois irmãos, o Jonathan e a Tainara, né, tanto que na época quando a gente saiu daqui ele tava com [...], a minha infância não lembro muita coisa não, lembro da rejeição na escola, muito, tivemos muito, eu lembro que eu chorava muito, era muito ruim.

Em relação à **Maria**, 24 anos de idade, chegou à instituição em 1998, junto com sua irmã Waldenice, apelidada de Tuquinha e, um ano depois, chegou seu irmão Wilson, ainda bebezinho. Antes, moravam as duas irmãs com a mãe em um espaço de ocupação na Asa Norte. Ainda de acordo com os documentos da instituição de acolhimento, Maria e a irmã foram encaminhadas à instituição após denúncia na Vara da Infância, por abandono e mãe usuária de drogas, e o irmão Wendel também foi levado à instituição pela mesma situação de risco e vulnerabilidade social.

Maria: que eu vim bebezinha, vim, morava em uma invasão aqui na Asa Norte com a minha mãe, com meus irmãos, aí foram lá com a Kombi né, como sempre fingem pra gente que vai dar balinha pra gente entrar na Kombi.

Pesquisadora: pessoal do CRAS? Do Conselho, da Vara da Infância?

Maria: Da Vara da Infância, lembro até hoje.

Juliana, 36 anos de idade, foi encaminhada à instituição de acolhimento em 1984, quando tinha dois anos de idade, segundo informações prestadas por ela, estava acompanhada do irmão Roberto José de Barros. Contou ainda que tem outro irmão, o Luciano, sendo um filho de seu pai e outro de pai diferente. De acordo com dados extraídos de documentos consultados da instituição a seu respeito, Luciano, o irmão mais velho, não ficou na instituição de acolhimento, era o único que visitava os irmãos, das demais pessoas da família não recebiam nenhuma notícia. Consta ainda nos documentos da instituição que a situação das crianças tinha características de abandono total, tanto que a instituição de acolhimento tinha sugerido que o caso fosse encaminhado ao serviço de adoção,

o que não aconteceu, e Juliana e o irmão ficaram na instituição até completarem maioria.

Pesquisadora: Você se lembra porque você veio pra cá? Você tem lembranças?

Juliana: Olha, eu não tenho lembrança nenhuma. Eu só fui descobrir quando eu saí daqui que eu fui abrir meu arquivo lá, ... que hoje é o....

Pesquisadora: Serviço social?

Juliana: Não, no... , foi no...

Pesquisadora: Na Vara...

Juliana: foi, eu abri. Demorou uma semana pra eles liberarem, né? Mesmo assim, eu não consegui ver muito por causa do horário...e eu tinha... eu estudava à noite lá no Gisno, então foi assim, bati o olho muito rápido, assim sabe? E era um trem desse tamanho, assim (mostrando com as mãos). E eles não deixou eu copiar nada, tirar foto de nada, então eles falou..." olha, mas a vida é minha".

Pesquisadora: tenta de novo, se você tem interesse.

Juliana: Aí eu consegui, só que não consegui puxar muita coisa.[...] Aí então fiquei sabendo lá que eu vim porque... a minha mãe..., são três irmãos, então não somos,, é um pai e outro é de pai diferente. Então, aí disse que como ela ia trabalhar lavar roupa pra fora, quem ajudava muito era a dona da casa onde alugava. Então, ela que ajudava muito com a gente...aí diz que ela ia trabalhar e deixava a gente sozinho... entendeu? E às vezes quando ia beber, deixava os outros dormindo, os dois, que é o Roberto e o Luciano...e ia pro bar e ficava comigo no colo. Então, assim, foi uma denúncia né? O pessoal denunciaram...que ela tava indo comigo pra lá...e que deixava a gente só, aí ela, aí o pessoal foram conversar com ela, ela falou que realmente não dava pra ficar com a gente sozinha, porque o meu pai vivia com os amigos bebendo, não ajudava em nada. Então, era só ela com os três e a família dela, ela veio de...do Maranhão, tava lá que ela veio pra cá sozinha, né? Porque teve a gente, mas ele nunca ajudou com nada. Então ela deixou que o Conselho levasse, mas a gente foi parar, a gente não parou no abrigo. A gente primero, o juiz levou a gente pra uma família aqui em Ceilândia, acho que é Ceilândia, né? Porque é tipo casa de...[...] era uma casa mesmo.

Pesquisadora: Ah, uma casa de acolhimento é?

Juliana: "Era, uma casa de acolhimento [...] ela ia visitar a gente...ela demonstrava afeto por nós e ela falou que ia viajar, ela não voltou mais. Então daí a gente começou a emagrecer muito, foi quando eles passou a gente para aquele CRT".

Nesse primeiro momento, trouxemos as narrativas das CO e as **lembranças das suas infâncias, enfocando as situações vivenciadas no contexto familiar que motivaram o encaminhamento à instituição de acolhimento pesquisada, à época denominada Abrigo**. Essas crianças chegaram à instituição, em diferentes idades, desde bebês até crianças maiores e lá permaneceram um período considerável, conforme consta nos documentos da instituição. Nos seus relatos pudemos evidenciar que nem todas tinham conhecimento da situação de violação vivenciada por elas que as afastaram do convívio com a família de origem o que nos impeliu, para além de ouvi-las, o que era nosso propósito inicial, a buscar informações complementares nos relatórios disponibilizados pela própria instituição.

A nosso ver, sobretudo no que se refere aos relatórios das CO que estiveram acolhidas àquela época, consideramos, pelo tempo que permaneceram na instituição, que os dados disponibilizados não refletem integralmente a realidade daquele período, o que nos fez questionar se toda essa trajetória institucionalizada foi acompanhada e registrada, uma vez que poucos foram os encaminhamentos sistematizados, o que consideramos prejudicial ao estudo que se pretenda mais aprofundado em termos do atendimento da criança na própria instituição de acolhimento.

Em relação às situações vivenciadas pelas CH, enquanto estiveram com suas famílias de origem e que motivaram o acolhimento institucional foram pouco exploradas em suas narrativas, embora algumas delas tenham trazido em suas falas situações que suscitaram intervenção do Estado no processo de encaminhamento ao acolhimento institucional. Situações essas complementadas pelos dados dos relatórios disponibilizados pela referida instituição pesquisada, como no caso de **Fernanda** com 11 anos de idade à época da pesquisa de campo, que foi acolhida na instituição juntamente com sua irmã, motivado por constante violação de direitos (abandono intelectual, abuso sexual, negligência familiar, violação à dignidade e ao respeito), bem como pela incapacidade da família nuclear e extensiva de prover proteção de cuidados básicos, tendo em vista que a genitora faz uso de álcool e tabaco/nicotina. Após, aproximadamente, um ano em que se encontrava acolhida, Fernanda tentou

retornar ao convívio familiar, uma reintegração frustrada que a levou de volta à mesma instituição de acolhimento passados nove meses.

A esse respeito, sem se manifestar sobre o motivo que a levou ao acolhimento institucional, em uma roda de conversa, Fernanda, referindo-se às vivências escolares, comentou que a primeira vez que foi encaminhada à instituição de acolhimento ela se encontrava na escola, relatando que o *“Conselho tutelar, mandado do juiz, foi me buscar na escola [...] Nunca passei por nenhum abrigo não, [...] e na segunda vez eu tava na casa da minha vó, ai me buscaram lá por que eu já morei na casa da minha mãe, da minha irmã e da minha vó, e só. Ai o conselho tutelar me buscou lá, porque minha vó não tava dando conta de cuidar da gente”*.

Já **José**, à época da pesquisa com 11 anos de idade foi encaminhado ao serviço de acolhimento pela situação de risco e vulnerabilidade social em que se encontrava por conta de seus pais/responsáveis serem dependentes químicos / ou alcoolistas. Ao se referir ao motivo que o levou ao acolhimento institucional, José relata que ele e o irmão teriam ido à casa de uma amiga de uma escola localizada no bairro em que morava, e quando chegaram a sua casa, *“[...] ai ficou lá jogando, ai nois comeu pipoca e assistiu um filme. Ai, eu e meu irmão foi embora, e ela falou “eu vou com vocês”. Ai nois falou “tá bom”, ai quando foi ver, ela viu que minha mãe não tinha condições, ai ela chamou o conselho, polícia. Ai foi lá a polícia e me levou. Ai, eles me levaram pro conselho tutelar e me levaram aqui pra instituição de acolhimento”*.

João, outra criança que participou da pesquisa, à época com 12 anos de idade, foi encaminhado ao serviço de Acolhimento, juntamente com seu irmão por motivo de negligência da família, no caso dele, não especificado nos registros consultados que tipo de negligência ocorria, embora tal negligência pudesse estar relacionada, como em outras situações, a uma situação de pobreza, e precisaria ser melhor investigada, como não se trata de foco deste trabalho, nos deteremos mais à frente nas questões relacionadas à escola, uma vez que João foi diagnosticado com deficiência intelectual e Síndrome de Lenox Gastaut¹², constando ainda nos registros da instituição que faz tratamento

¹² “A síndrome de Lennox-Gastaut (SLG) é uma das formas mais graves de epilepsia na infância devido à alta frequência de convulsões, resistência aos medicamentos e

psiquiátrico e uso de medicamento controlado. Nas rodas de conversa, João pouco falou, e em momento algum manifestou alguma opinião a respeito da sua família.

No caso de Antônio, à época da pesquisa com 09 anos de idade, ele e os irmãos foram encaminhados ao acolhimento institucional por estarem sendo negligenciados pela família, segundo registros da instituição de acolhimento, uma vez que se encontravam sempre sozinhos ou aos cuidados de terceiros (vizinhos). Foi a própria escola em que estudavam, considerando suas ausências, e o descaso da família com a situação escolar das crianças, percebendo que elas estavam sendo negligenciadas fez encaminhamento para o Conselho Tutelar, que em uma visita à casa, encontrou as crianças sozinhas há dias, e Antônio estava sem estudar, havendo denúncias até de um suposto trabalho infantil de seu irmão Alessandro. Na ausência de familiares aptos a se responsabilizarem pelos irmãos Antônio e Alessandro a justiça efetivou o cadastro para adoção.

Ademais, diante deste contexto, é relevante a descrição sobre essas situações vivenciadas pelas crianças de ontem e de hoje no âmbito do Sistema Judiciário. O relato em comunicação oral de Almeida ressalta que,

O que eu percebo das relações de invisibilidade histórico-culturais nesses relatos das pessoas que tiveram seus direitos violados é que a implementação dos direitos das crianças pelos operadores sociais não parte em geral da escuta ativa dessas pessoas, fato que se constitui numa invisibilidade que alija a própria condição humana como sujeito de direitos aproximando-os mais de objetos do direito. Os vocativos com que os chamamentos são feitos revelam mais das limitações e preconceitos de quem chama do que os modos que poderiam contribuir com a restauração da condição humana. Há uma intervenção de modo insensível que repercute na identidade infantil e nas vivências de longo prazo (informação verbal)^{13.}

frequência associativa com comprometimento cognitivo. Se inicia comumente antes da idade de 5 anos, mais comum no sexo masculino e se caracteriza por crises tônicas-axiais, atônicas e de ausência atípica. O EEG caracteriza-se por um padrão de ponta e onda frontocentral dominante lento (< 3 Hz) e os pacientes apresentam deficiência mental". Disponível em: <https://internetmedica.com.br/sindrome-de-lennox-gastaut-online-lennox-gastaut-syndrome/>. Acesso em 10/01/2020

¹³ Fala de Tiago Rocha de Almeida, Bacharel em Administração pela UFMG (2005), especialista em gestão estratégica, inovação e conhecimento pela ESAB (2016) em janeiro de 2020.

A respeito de sua ida juntamente com os irmãos para o acolhimento institucional que emergiu em uma conversa nas rodas de conversa em relação às situações vivenciadas nas escolas que os deixavam tristes, Antônio lamentou por estar separado de sua família, e sugere em seu relato que, independentemente do que possa ter acontecido, *“Eu queria estar com a minha família hoje, só que esse juiz pegou e deixou a gente aqui. Agora eu não to com a minha família”*. Questionado a respeito do motivo que o levou ao afastamento do convívio familiar, Antônio sem entrar no mérito de que ele e seus irmãos estariam sendo negligenciados pela família, como consta dos registros da instituição de acolhimento, relata que foi afastado de sua família por maus-tratos sofridos pelo pai.

Pesquisadora: Como foi que você saiu de lá, hein Francisco?

Antônio: Por causa do meu pai.

Pesquisadora: Por causa do seu pai? O que foi que seu pai fez?

Antônio: Me maltratou.

Pesquisadora: Você lembra do que ele fez?

Antônio: Sim. Me bateu de mangueira.

Pesquisadora: Te bateu de mangueira, machucou muito?

Antônio: Não.

Pesquisadora: Tem certeza?

Antônio: Mas ficou vermelho.

Em relação ao ocorrido, no entanto, lembra-se bem, e ainda lamenta por estar longe de sua família, o que sugere a nosso ver, que independentemente do que possa ter ocorrido, ele gostaria de estar com sua família, *“A gente chora quando pensa na nossa família”*, sobretudo em relação à sua mãe, *“Um dia eu senti falta da minha mãe aí eu comecei a chorar”*.

Outra questão trazida por Antônio em relação ao seu afastamento do convívio familiar juntamente com os irmãos, convida-nos a refletir sobre a situação vivenciada por todas as crianças em situação de risco e vulnerabilidade

social que sofrem esse mesmo processo de retirada de suas famílias de origem, como forma de garantir os direitos que foram violados, infringindo outros direitos como o da convivência familiar, prioritariamente em relação a sua família de origem, o que se depreende a ineficácia do Estado na constituição de políticas públicas integradas que possibilitem um trabalho efetivo para favorecer a permanência das crianças e adolescentes junto a seus familiares.

Pesquisadora: Mas Antônio voltando ao dia que você veio pra cá, o juiz foi lá, te pegou, buscou você e trouxe pra cá. E como foi isso?

Antônio: O juiz mandou os policiais buscar e ele buscou a gente, né.

Pesquisadora: O que que o policial falou pra você?

Antônio: Ele mentiu pra mim.

Pesquisadora: O que que ele mentiu, o policial? O que que ele fez?

Antônio: Ele disse bem assim: “**sua mãe volta**” ai depois ela nunca mais voltou.

Pesquisadora: Você veio no carro da polícia pra cá?

Antônio: hum!

Na situação de Antônio, que não entendia o que estava acontecendo, ele e seus irmãos estavam sendo afastados do convívio familiar e encaminhados a uma instituição de acolhimento, sem mesmo terem sido ouvidos e comunicados a respeito do que estava acontecendo, tanto que Francisco questiona, e sob sua perspectiva muito bem fundamentado, “*Porque o advogado me pegou? Se eles podem pegar os meninos da rodoviária que ficam pedindo?*”.

O relato de Antônio nos convida a várias reflexões, no seu entendimento, se ele estava em sua casa em uma situação de risco e vulnerabilidade social, sendo negligenciado pela família, tanto quanto “os meninos da rodoviária que ficam pedindo”, *por que então “o advogado me pegou”?* Ou seja, que sentido

teria para ele, ser afastado de sua família, enquanto muitas crianças se encontram mendigando na rodoviária?

E continuando a conversa com a pesquisadora, que lhe pergunta se ele estava em casa naquele momento em que foram buscá-lo, possivelmente um técnico do Conselho Tutelar que ele o identifica de advogado, e se ele entendia o que estava acontecendo, situação que Francisco responde monossilábico, sugerindo que não entendia o que estava acontecendo.

Pesquisadora: E você estava na sua casa? Você não entende isso?

Antônio: Eu não.

Pesquisadora: Ninguém nunca te explicou? Ninguém nunca te falou nada? Foram lá na sua casa e te pegaram foi?

Antônio: Foi.

Mais uma situação que sugere a invisibilidade da criança no tocante ao seu reconhecimento como sujeito de direitos. Reconhecemos que ela tem o direito de ser ouvida em situações que envolvem o destino de suas vidas, reafirmando o que defendeu Oriente (2010) ao afirmar que a invisibilidade da criança também se faz presente na relação com a autoridade judicial, no caso de Antônio, em relação ao seu afastamento do convívio familiar, sem ser ouvido a respeito.

Já, **Leila**, que participou desta pesquisa, à época com 9 anos de idade, foi acolhida pelo mesmo motivo de João, negligência, e apesar de não constar nos registros da instituição a que tive acesso, de que negligência se tratava, ela mesma disse que foi acolhida na instituição, porque sua mãe era usuária de drogas, bebidas, e como tinha sido afastada de sua família.

Pesquisadora: [...] Você morava na sua casa, lá junto com a sua mãe?

Leila: junto com a minha mãe, minha avó, minha família toda...

Pesquisadora: é? E lá você saiu e veio pra instituição de acolhimento?

Leila; uhum... por que minha mãe usava droga, Bebida, drogas.

Pesquisadora: Como é que você veio pra cá? Você lembra?

Leila: como que eu vim pra cá?

Pesquisadora: Então! Como é que trouxeram você? Quem foi?

Leila : Foi, eu vim no carro da polícia. Ai minha tia mandou eu ficar, ai eu fiquei aqui [...] é ela veio unto comigo dentro do carro, veio ó: eu, minha irmãzinha, minha tia.

Quando se manifestou sobre o que ficava pensando na escola, Leila disse: “*Nada. Só penso na minha família*”, acrescentando ainda, que “Faz 3 anos que eu não vejo a minha mãe”.

Observamos que os dados disponibilizados nos relatórios da instituição a respeito das CO e das CH, aproximaram-se das narrativas advindas das lembranças que relataram em torno das **situações vivenciadas por pelas crianças**, ou seja, houve aproximação entre os relatos e os registros consultados. Identificamos, portanto, que naquela época, as CO tomaram conhecimento que diferentes circunstâncias motivaram o seu afastamento do convívio familiar e encaminhamento ao acolhimento institucional. Estas circunstâncias assemelham às situações vivenciadas pelas CH que, de maneira geral, sugerem a implicação de **prevalência de condições socioeconômicas desfavoráveis** aliadas a outros desdobramentos como vivência de rua, abandono dos filhos, dependência de drogas ou álcool, e maus-tratos de seus genitores, além dos casos identificados de abuso sexual. Mais insistentemente nos dias atuais, a caracterização de negligência de seus familiares, também pode ser atribuída às condições socioeconômicas desfavoráveis da sociedade contemporânea.

Embora o nosso foco esteja no contexto da educação escolar, e nele a invisibilização das crianças no tocante à situação social de desenvolvimento de cada uma delas, não poderíamos deixar de trazer, mesmo que brevemente essas vivências das CO e das CH que foram se constituindo a partir dessas relações sociais pessoa-meio, no decorrer de todo esse processo de acolhimento institucional.

Diante dessas circunstâncias, ficou evidente nas narrativas das CO, que a situação de pobreza seria uma das causas principais que os levaram a esse

processo de institucionalização, condição essa que ainda nos dias atuais é muito recorrente no cenário de encaminhamento de crianças e adolescentes para as instituições de acolhimento (SILVA e MELLO, 2004; ASSIS, 2013), embora o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 preconize no seu Art. 23 que “A falta ou carência de recursos materiais não pode se constituir motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar”. E, ainda devemos levar em consideração que a referida legislação, conforme ressalta Figueiró,

[...] estabelece também a obrigatoriedade de inclusão da família em programas oficiais de auxílio, quando pais ou responsáveis não conseguem cumprir com suas obrigações de proteção por motivos de destituição material. Desse modo, a pobreza pode estar associada a situação de violação de direitos, justificando o afastamento da criança ou do adolescente de sua família, e consequentemente a sua institucionalização (FIGUEIRÓ, 2012, p. 33).

Nesse sentido, podemos inferir que as condições socioeconômicas desfavoráveis estariam impulsionando a institucionalização de crianças e adolescentes das crianças de ontem e as crianças de hoje, uma vez que outros desdobramentos como vivência de rua, abandono dos filhos, dependência de drogas ou álcool, e maus-tratos de seus genitores foram se constituindo e refletindo a violação de seus direitos, sendo que, de acordo com os dados apresentados por Constantino, Assis e Mesquita (2013), **negligência e abandono, seguidos pela dependência química ou alcoólica dos pais ou responsáveis se configuram entre os principais motivos de acolhimento institucional de crianças e adolescentes.**

Ora, se “a falta ou carência de recursos materiais não pode constituir motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar” (ECA), essa situação ocasiona outros danos relacionados à violação de direitos das crianças e adolescentes, isso nos leva a crer que o Estado não está cumprindo com o seu dever constitucional de instituir políticas públicas voltadas às famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, que se constitui violação de direitos, cujo agravamento é a institucionalização compulsória de suas crianças e adolescentes.

De acordo com Córdova e Bonamigo (2012),

Temos dois fatores bastante entrelaçados e que dificultam a garantia do direito à convivência familiar e comunitária: a **condição de pobreza** das famílias e a **ineficácia das políticas públicas**. Muitas famílias são as vítimas primeiras da negligência, do abandono. Estão inscritas em um processo de exclusão social que as empurra para a marginalidade e para todo um contexto de violação de direitos, aspectos que não estão restritos à criança e ao adolescente, mas se estendem a todo o grupo familiar. Nessa condição, é possível entender a dificuldade em atender ao padrão social de cuidado e atenção às crianças e aos adolescentes, especialmente quando as políticas sociais não oferecem o apoio para preencher as lacunas do processo de exclusão social. Os fenômenos do abandono, da negligência e outras violências estão permeados, muitas vezes, pela situação estrutural da vida das pessoas. Sobre a família pobre está o olhar observador dos profissionais que intervêm e formam sobre ela um campo de controle e vigilância (idem, p. 142-143, grifos meus).

Mais uma vez torna-se evidente a (in)visibilidade das crianças em situação de risco e vulnerabilidade social junto às suas famílias, dentre os fatores apontados pelas autoras que dificultam a garantia do direito à convivência familiar e comunitária, estão a **condição de pobreza das famílias e a ineficácia das políticas públicas**. Segundo as referidas autoras, o que tem ocasionado muito sofrimento e dor nas crianças e adolescentes, do qual evidenciamos a seguir, de acordo com as narrativas apresentadas pelas crianças de ontem e de hoje, as estratégias do Estado para efetivar o afastamento da criança em situação de risco e vulnerabilidade social do seu convívio familiar.

Vivência 2 – As estratégias do Estado para o afastamento da criança em situação de risco e vulnerabilidade social do convívio familiar

Outro ponto destacado nas narrativas voltou-se para as estratégias do Estado utilizadas por meio de ação judicial para o afastamento das crianças do convívio familiar e os procedimentos de encaminhamento às instituições de acolhimento. Situações essas que, a partir dos relatos, nos pareceram deixar

marcas profundas em suas vidas, uma vez que se mostraram arbitrárias e desrespeitosas. A referência a esse desrespeito se configurou, particularmente, no momento em que relataram o modo de afastamento abrupto de seus familiares, principalmente, da convivência com suas mães.

Das sete CO, destacamos as narrativas das experiências enunciadas por Antônia, Maria e Juliana, uma vez que somente as três trouxeram fatos que caracterizaram o desrespeito às infâncias e às crianças no momento em que elas e os irmãos foram retirados do convívio familiar pela autoridade judicial. Ao ser indagada sobre o ocorrido, Antônia relatou que:

Antônia: [...] Deus faz as coisas da maneira dele e foi indo, só me lembro que na porta da casa da minha mãe tinha uma kombi, uma kombi lá né, do CRT eu falei assim, aí levou a gente, no outro dia seguinte a gente veio pra casa.

Pesquisadora: Sua mãe tava em casa quando passou?

Antônia: Minha mãe não, minha mãe tava trabalhando.

Pesquisadora: Vocês estavam sozinhos?

Antônia: A gente estava sozinhos, mas ela deixava tudo pronto né.

Pesquisadora: E o CRT foi lá e pegou vocês?

Antônia: [...] aí nisso que eu me lembro que ela levou a gente na kombi, até prendi o meu dedinho na kombi assim (risos), a mulher falou, “ah te machucou”, a mulher da Kombi, da Kombi da Vara da Infância me tratou tão bem, eu falei assim, “não tia, tô bem” [...].

De acordo com a narrativa de Antônia, sua mãe estava trabalhando e agentes do Estado, não soube ao certo, se seriam do Centro de Referência e Triagem – CRT ou da Vara da Infância e da Juventude – VIJ, estavam em uma Kombi para buscá-los, possivelmente porque atenderam a uma denúncia, uma vez que as crianças se encontravam sozinhas em casa. Segundo Antônia, a mãe estava trabalhando, e a nosso ver, para justificar a sua ausência, aos olhos do Estado, tinha-se uma situação de **abandono**, e assim, como medida protetiva teve-se a decisão da retirada das crianças do convívio familiar, ainda hoje o

procedimento é esse, quando caracterizado pelos operadores sociais situações que envolvem violação de direitos.

Durante as narrativas, Antônia ressaltou que a mãe deixava tudo pronto em casa antes de sair para o trabalho, ou seja, no seu entendimento, se a mãe saía para trabalhar e deixava tudo pronto, não haveria problema algum deixá-los sozinhos. Eles estariam sendo bem cuidados, como enfatizou, mesmo sem a presença da mãe. Diferentemente do entendimento do Estado que julgou a atitude como abandono digna de medida protetiva, retirando as crianças do convívio familiar sob a tutela do Estado.

O relato de Maria evidenciou a forma de atuação do Estado frente à situação de risco e vulnerabilidade social de crianças que, à época, foram afastadas do convívio familiar, quando comentou sobre seu ingresso na instituição de acolhimento:

Maria: Que eu vim bebezinha, vim, morava em uma invasão aqui na Asa Norte com a minha mãe, com os meus irmãos, aí foram lá com a Kombi né, como sempre eles fingem pra gente que vai dar balinha pra gente entrar na Kombi.

Pesquisadora: Pessoal do CRAS?

Maria: Do.

Pesquisadora: Do conselho, da vara da infância.

Maria: Da vara da infância, lembro até hoje.

Pesquisadora: Como é que é, você falou?

Maria: Eles falam que dar, que tem balinha dentro da kombi pra gente poder entrar.

Pesquisadora: Eles falam isso?

Maria: Eu lembro até hoje, a minha mãe chorando lá atrás, eles, a gente chegou, eles chegaram lá eu e a minha irmã tava só de calcinha, eu e a Tuquinha, tanto que eu tava toda suja, eu acho que eu tinha mais ou menos dois anos de idade e eles pegaram, lembro até hoje do vestidinho roxo, com florzinha roxa né, eles botaram na gente lá e falaram que era pra gente ir lá pra Kombi que tinha doce na kombi, aí eu e a tuquinha viemos, [...].

Maria trouxe mais detalhadamente sobre esse momento de transição e conflito. Embora tivesse relatado que na época era bebezinha, segundo seus registros, quando chegou à instituição estava com quatro anos de idade, vinda de moradia com sua mãe e seus irmãos em uma “invasão” localizada na Asa Norte. Assim como Antônia, Maria se lembrou de uma Kombi da Vara da Infância que foi buscá-la, juntamente com a irmã, ressaltando que a forma das pessoas as convencerem a entrar no veículo, foi estratégica, pois dizia que havia doces no seu interior. Maria ainda se lembrava de que olhou para trás e viu sua mãe chorando, quando ela e a irmã acompanharam os agentes do Estado.

Essas situações relatadas trouxeram indícios de que uma das estratégias utilizadas pelos operadores sociais para retirarem as crianças de suas famílias biológicas, era oferecer-lhes alguma coisa que pudessem ficar alegres, de acordo com os seus relatos seria oferecer balinha ou dizer que iriam levar para brincar no parquinho para que entrassem na Kombi, mesmo se tratando de um acontecimento triste como nesses casos de retirada das crianças de suas famílias, sobretudo quando esta família contava apenas com a mãe.

Constatação evidenciada a partir da narrativa de Juliana, que antes de ser encaminhada ao acolhimento institucional, juntamente com o irmão, foi levada a uma instituição provisória, e de lá, foi encaminhada ao CRT. Na ida para o CRT, Juliana conta que os operadores sociais lhes disse que iria levá-la para **brincar no parquinho**, como uma forma de convencê-la a entrar em uma Kombi que a, juntamente com seu irmão à nova morada.

Juliana: Eu lembro que ele montava, mandava res-, eh, mandava informações (falava umas coisas lá), então daí o pessoal pegou e transferiu a gente pra casa, aí foi logo de manhã bem cedo e eles colocaram a gente numa Kombi e disseram **que iam levar a gente pra parquinho pra brincar**

Juliana: vocês vão brincar

Maria: eles falaram pra mim que era doce.

Pesquisadora: são bem estrategistas, né?

Francisco: Então, o dito da Kombi que levava criança, então é verdadeiro.

Juliana: é, eles falavam que a gente ia pro parquinho.

Pesquisadora: é por aí.

Juliana: aí, cadê o parquinho? Eu falava “cadê o parquinho? Cadê o parquinho?” Nada!

O relato de Juliana evidenciou outras situações que foram discutidas posteriormente, mas que não poderíamos ignorar nesse momento, pois se referem ao processo de retirada das crianças de um abrigo provisório e encaminhamento ao CRT, cujas estratégias se assemelharam aos de retirada da família biológica, vivência caracterizada nesta pesquisa como **Rito de passagem**. No caso de Juliana e de seus irmãos, o fato relatado se constituiu no momento em que Juliana e seus irmãos foram transferidos de um abrigo denominado provisório ao CRT.

Na narrativa de Juliana outro relato voltou-se para esse Abrigo provisório, que ela denominou de Casa de Acolhimento, para onde encaminharam as crianças logo após do afastamento do convívio familiar, registrando que a mãe ainda os visitava, e depois desses tempos, nunca mais a viram.

Juliana: ela ia visitar a gente... eh... ela demonstrava afeto por nós e... e ela falou que ia viajar e nesse período que ela falou, tava lá a data que eu não me lembro, aí falou que ia viajar, ela não voltou mais. Então daí a gente começou a emagrecer muito foi quando eles passou a gente lá pra aquele CRT

Pesquisadora: ah, aí vocês foram para o CRT?

Juliana: isso

Pesquisadora: que hoje é o ... como é que chama lá hoje?

Pesquisadora: o centro de triagem?

Juliana: é UNAC. É UNAC que chama.

Pesquisadora: é UNAC¹⁴.

¹⁴ Unidade de Acolhimento para Crianças e Adolescentes – UNAC, é uma unidade pública de assistência social, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES, que oferta acolhimento provisório e excepcional e proteção integral às crianças e adolescentes retirados do convívio família, por meio de medida protetiva de acolhimento institucional, conforme previsto no Artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, doravante denominada UNAC.

Juliana: quando eu cheguei lá, minha filha, era um..Eu lembro que eu era pequeninha, eu acho que meu irmão mais velho não chegou a entrar, acho que ele fugiu...

Acontecimentos como os relatados por Antônia, Maria e Juliana nos fazem refletir, a partir de Vigotski (2018), sobre os sentidos e significados atribuídos por elas diante das situações vivenciadas e sobre como se relacionaram afetivamente com esses acontecimentos, uma vez que embora retratassem momentos de separação, de sofrimento e dor, exclusão, rótulos e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções, assim como de incertezas, como no caso de Juliana e o irmão que já tinham sido afastados do convívio familiar, e ainda tiveram de se submeter a novas mudanças.

O agravante maior nessas vivências se configura ainda mais comprometedor, pelo fato de serem situações tristes que puderam possivelmente significar alegria para as crianças, tanto no afastamento delas do convívio familiar, quanto das incertezas em relação às mudanças bruscas não comunicadas e nem conversadas com elas. Nessas três situações, os operadores sociais ofereciam para iludirem as crianças, para que situações dolorosas de retirada do convívio com a família biológica, fossem amenizadas, possibilitando que trouxessem menor resistência nesses momentos, contribuindo dessa forma para que o mandado de busca e apreensão se desse sem maiores constrangimentos.

A esse respeito, cabe-nos ressaltar que em conversa com servidor da Vara da Infância e Juventude - VIJ sobre as situações acima mencionadas, sem se referir a essa estratégia de convencimento da criança” no momento de sua retirada da convivência, ressalta a forma brusca como as crianças eram retiradas de suas famílias. Em suas palavras,

Servidor da VIJ - naquele tempo de situação irregular (...) o pessoal chegava lá e retirava, não tinha muita conversa, não tinha muita paciência e os meninos quase eram jogados dentro do carro (...). Era a Kombi do SOS Criança que os retirava, bruscamente. Hoje não, existe toda uma metodologia de tirar os meninos (...).

Apesar do referido servidor afirmar que naquele tempo de situação irregular, com a vigência do Código de Menores e da Doutrina de Situação Irregular acontecia essa retirada de forma brusca, também de forma falaz os operadores sociais lhes ofereciam doces e brincadeiras no parquinho tentando abrandar uma situação dolorosa, com estratégias de enganação, muitas vezes não compreendidas pelas crianças.

Especialmente nesses casos, em que o afastamento da mãe, pudesse significar momentos de alegria, levando-se em consideração o que nos fala Vigotski (2018), de que “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (ibid, p. 79).

Refletindo sobre esse momento de retirada das crianças de suas famílias, que a nosso ver as invisibiliza enquanto sujeito de direitos, portanto com direito de se expressar, de ser ouvida, sobretudo em se tratando de decisões tomadas em relação a sua vida, nessas circunstâncias, os adultos tomando decisões pela vida das crianças, Oriente (2010), em estudo realizado sobre o abandono e a institucionalização na infância ressalta que

[...] a invisibilidade, em certa medida, faz-se presente também na relação com a autoridade judicial competente [...] a autoridade cumpria seu papel, seguindo as regras julgadas coerentes com o bem-estar da criança. Cada um, via, em face das circunstâncias e do papel ocupado, de um ângulo diferente. A invisibilidade manifesta-se quando à criança não foi perguntado o que era mais importante para ela. O que prevalece é o que o adulto, a autoridade, acredita que é mais importante. [...]. Dada sua condição de criança, ela não pode contrapor-se ao adulto ou mesmo expressar seu desejo, principalmente quando se trata de uma autoridade, no sentido formal, ainda mais se esta for uma autoridade judicial. [...] A autoridade judicial preocupa-se com o destino da criança, mas com o destino que ele julga conforme a lei eticamente correto. Novamente a voz da criança é silenciada (idem, p. 81- 83).

Quando a autora sinaliza que, nesse contexto, cada pessoa envolvida nessa relação está posicionada, de acordo com o papel que está desempenhando, em ângulos diferentes, de um lado temos a autoridade judicial cumprindo o seu papel em nome da garantia de direitos das crianças que se

encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, de outro a própria criança que sequer lhe fora perguntado o que ela considerava mais importante nesse momento, cabendo então ao adulto tomar decisões em relação à criança, de acordo com seu ponto de vista, evidentemente ancorado na legislação vigente o mesmo ocorre com a criança, não se levando em consideração o sentido atribuído a cada uma delas em relação ao que está acontecendo.

Nesse sentido,

Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas. Sabemos que, muitas vezes, acontecimentos tristes significam alegria para a criança por ela não ter clareza do significado deles. Isso ocorre porque lhe permitem o que comumente não é permitido, por exemplo, lhe oferecem bala para que ela se cale, não atrapalhe. Assim, ela percebe uma doença grave da mãe como um acontecimento alegre, prazeroso, e, de repente, parece até uma aniversariante. Tudo isso quer dizer que a influência de uma ou outra situação não depende apenas de seu conteúdo, mas também do quanto a criança a compreende ou lhe atribui sentido (VIGOTSKI, 2018, p. 79-80).

Nos casos acima evidenciados por três participantes da pesquisa, na condição de adultos relembrando suas memórias da infância à época da infância em que estiveram em situação de acolhimento institucional, o acontecimento demarcado como mais triste consistiu, segundo elas, no afastamento do convívio familiar e na mudança brusca de uma instituição para outra, sem levar ao conhecimento das crianças e tampouco ouvi-las, ao contrário, assim como nos traz Vigotski (2018), o próprio Estado por meio de seus agentes sociais, significaram esse acontecimento em alegria, oferecendo o que lhes fosse prazeroso, doces e brincadeiras no parquinho.

Em relação às CH que ainda se encontram em situação de acolhimento, como não fora explorada essa vivência em relação às estratégias do Estado para o afastamento da criança em situação de risco e vulnerabilidade social do convívio familiar que, a princípio, emergiu das narrativas das CO, temos duas situações que poderiam ser caracterizadas como nessa perspectiva, uma seria a situação vivenciada por **CO José**, como já mencionado anteriormente na **Vivência 1**, que ele teria ido passear juntamente com o irmão na casa de uma

amiga, e quando foram embora ela disse que iria acompanhá-los, e chegando à casa deles, viu a situação precária em que se encontravam, e acionou, segundo seu entendimento, o Conselho tutelar e a polícia que o encaminhou à instituição de acolhimento pesquisada.

A outra situação teria acontecido com Antônio que se lembra de ter sido levado pelos policiais a mando do juiz, segundo relatou, “*O juiz mandou os policiais buscar e ele buscou a gente, né*”. E o que mais o intrigou, como sugere seu relato, a partir do nosso questionamento em relação ao que lhe teria dito o policial naquele momento, ele respondeu, “*Ele mentiu pra mim. [...] Ele disse bem assim: “sua mãe volta” ai depois ela nunca mais voltou*”.

Como Antônio, Leila foi afastada do convívio familiar por uma decisão judicial e se lembra de ter sido transportada em um carro da polícia acompanhada pela sua tia até a instituição de acolhimento. Em suas palavras, “*foi, eu vim no carro da polícia. Ai, minha tia mandou eu ficar, ai eu fiquei aqui*”. No nosso entendimento, essas situações vivenciadas pelas crianças puderam representar na vida de cada uma delas, a partir da compreensão que tiveram dessas situações vivenciadas, um sentimento de família sob duas perspectivas. De um lado, aquela que é qualificada como instituição em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que pode mediante um conjunto de determinações sociais, romper vínculos e relacionamentos constituídos entre seus membros. Nos relatos das CO, observa-se que, no imaginário infantil, as mães foram trocadas por balinhas ou uma brincadeira no parque. Ou como foi expressado pelas participantes, sentiram -se enganadas, não muito diferente do que ocorrera com José e Antônio.

De outro, é direito da criança a convivência familiar e comunitária, previsto na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 227. Direito esse que se resguarda, sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural, a produção de relacionamentos saudáveis entre adultos e outras crianças, constituídos em ambiente de confiança e respeito mútuo, mediante experiências culturais socialmente qualificadas para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

De acordo com Oriente (2010),

Sabe-se, no entanto, que, nesse mesmo espaço, considerado propício ao desenvolvimento dos laços afetivos, a violência, o desamparo, a negligência, os conflitos e os abusos também podem se instalar. E é exatamente por estes, entre tanto outros motivos, que as crianças são encaminhadas para abrigos, pois acredita-se que ali elas poderão receber os cuidados que a família, no momento, não pode oferecer, seja no sentido afetivo seja no material (ORIONTE, 2010, p. 76).

A partir dessa afirmativa da autora, outros questionamentos insurgem no limiar de transgressão dos direitos da criança e adolescente ocorridos no contexto familiar, que pelo caminho da violência, maus-tratos, abusos, negligência, dentre outros, motivam a retirada das crianças e adolescentes de suas famílias de origem e o encaminhamento às instituições de acolhimento, considerando-se que nesses espaços eles terão seus direitos garantidos.

Retomando as situações vivenciadas pelas crianças e adolescentes no contexto familiar, bem como as estratégias utilizadas pelos operadores sociais para retirá-las de suas famílias de origem, cabe-nos fazer uma pergunta: Os operadores sociais responsáveis pela retirada das crianças do convívio com a família biológica por questões relativas às práticas revestidas de violação de direitos que implicaram a necessidade de institucionalização das crianças nos serviços de acolhimento, estariam reproduzindo, em termos de violação de direitos experiências vivenciadas no contexto familiar?

Por outro lado, mais uma vez nos perguntamos se o Estado está cumprindo o seu papel na implementação de políticas públicas voltadas para as famílias em situação de vulnerabilidade social que reconheçam a importância do fortalecimento dos vínculos familiares, como um ato de respeito e reconhecimento da criança como um ser histórico-cultural participante ativo do seu processo de desenvolvimento, bem como das pessoas que com ela convivem?

Esses e outros questionamentos foram sendo levantados a cada vivência relatada pelos participantes da pesquisa, como veremos a seguir, a respeito do rito de passagem entre a família e o acolhimento institucional vivenciado por algumas CO tendo a mediação do Centro de Recepção e Triagem – CRT. Atualmente, com uma nova roupagem e outra denominação “Unidades de Acolhimento para Crianças e Adolescentes - UNAC”, essas unidades nos dias

atuais, recebem crianças antes de serem encaminhadas aos serviços de acolhimento.

Vivência 3. Nesse Rito de Passagem entre a família e a instituição de acolhimento tinha um Centro de Recepção e Triagem – CRT.

As experiências vivenciadas pelas CO, envolvendo o que denominamos de **“rito de passagem entre a família de origem e a instituição de acolhimento”**, fizeram-nos refletir, a partir de suas narrativas, os sentidos e significados atribuídos por elas para o advento de sua retirada das famílias de origem e de todo o caminho percorrido até sua chegada à instituição de acolhimento.

A partir da década de 1990, os casos referentes ao afastamento de crianças e adolescentes de suas famílias se dão a partir de medidas previstas no ECA e, exclusivamente, afeitas ao juizado da Vara de Infância e Juventude - VIJ, salvo os casos emergenciais que, até nos dias atuais, poderão ser deliberados pelo Conselho Tutelar ou até mesmo pela própria instituição de acolhimento. Essas medidas se consubstanciam, dentre outras, a partir da doutrina de proteção integral ancorado no sistema de Garantia de Direitos que é constituído por um conjunto de políticas públicas e instituições voltadas à atenção à infância e adolescência de conformidade com o ECA.

O rito de passagem entre a família e a instituição de acolhimento relatado pelas CO mostraram situações sociais que impactaram a trajetória de desenvolvimento na condição de crianças, uma vez que dificultaram a superação do rompimento abrupto de seus vínculos familiares, ao serem afastadas de suas famílias biológicas e, ainda muito abaladas pela separação, tiveram que passar pelo Centro de Recepção e Triagem – CRT, local onde algumas crianças eram encaminhadas, antes de se dirigirem aos Serviços de Acolhimento institucional.

Das participantes da pesquisa, somente Antônia e Adriana se lembraram de terem passado pelo CRT, juntamente com seus irmãos, e essa primeira experiência longe da família foi considerada traumática, e adjetivaram o lugar de muito esquisito, onde todos dormiam juntos e de pijama, particularidade

lembrada por Antônia. Dos irmãos de Antônia, o menor, segundo ela relatou, parecia não entender bem o que estava acontecendo e chorava o tempo todo, já a irmã, ficava permanentemente ao seu lado como se assim estivesse protegida, e Antônia, já tendo uma compreensão maior do que estava acontecendo, se percebeu em uma situação de desespero e começou a chorar. Antônia relatou sua preocupação com o irmão mais novo vivenciando aquela situação, ou seja, aos quatro ou cinco anos de idade se ocupava de grande preocupação com o irmão mais novo. Percebia, portanto, que o tratamento recebido não era apropriado para crianças.

Antônia: Eu entrei aqui na Casa de acolhimento eu não me lembro o ano, mas entrei desde os seis anos, antes de vim pra cá, eu fui parar no CRT, num lugar lá muito esquisito, só lembro quando a gente ia dormir a gente tinha que ficar todo mundo junto, vestia uns pijamas muito, eu ficava assim olhando, não, isso não é o meu lugar não, aí chegou uma moça e falou assim “ não, vocês, amanhã você tá indo pra outro lugar, aí eu falei assim, Meu Deus cadê minha mãe, cadê meu pai, o meu irmão que era pequenininho, o Robson chorando do meu lado assim, a Raiane que era a minha irmã gêmea ficava.

Pesquisadora: Foram vocês três pro CRT?

Antônia: Nos três vindo pra cá, aí eu falava assim “meu Deus e agora, pra onde eu ia”, e aquilo ali ficava confuso, “minha mãe tá aqui, minha mãe tá aqui”, e aí nisso eu falei no outro dia seguinte, acordaram a gente cedo, cinco horas da manhã (risos), cinco horas da manhã, a gente tomou banho né, uma água gelada, pensa em uma água gelada, os banheiros eram assim cinco horas da manhã água gelada, eu falei assim, “tia, tá gelada”, “vai entrar pra dentro do banheiro”, aí eu falei assim, eu entrei né, o meu irmão, separou eu do meu irmão e a minha irmã ficou comigo né e eu preocupada mais com o meu irmão, uma menina de seis anos preocupada com o irmão, tinha o que, uns quatro, cinco, era bem, o meu irmão era bem pequeno, acho que ele tinha 1 ano.

Pesquisadora: Você tinha que idade Antônia?

Antônia: Eu tinha, quando eu vim pra cá eu tinha 6 anos.

Nas narrativas, Adriana registrou lembranças dessa peregrinação, antes de chegar à instituição de acolhimento, uma vez que teve duas saídas e duas entradas. A primeira saída se deu quando completou a maioridade, e seu retorno

um ano depois, por não ter conseguido se manter fora da instituição, manifestando-se:

Adriana: Eu saí, eu tive duas saídas, duas entradas e duas saídas. Antes de vim pra essa instituição eu também passei pelo CRT da mesma maneira como a Antônia e a nossa transferência do CRT pra casa de acolhimento foi muito traumática, porque no CRT lá a gente é tratado como infrator, entendeu?. Recolhe da rua ou recolhe da família e só joga lá dentro, você não estuda, você só brinca, você não tem, naquela época você não tinha, não estudava, não tinha nada disso que a Casa de acolhimento proporcionou e aí a nossa transferência lá é realmente como a Antônia falou, eles acordam a gente 5 horas da manhã pra gente tá aqui, pra ir pro CDS primeiro, do CDS vim pra qualquer outro abrigo que fosse disponibilizado e a gente vinha, a gente veio pra cá [...].

Observamos que Adriana considerou essa experiência no CRT muito traumática, ressaltou que parecia um depósito de crianças, em que eram tratadas inclusive como infratoras. Não havia, segundo ela, um compromisso de encaminhar as crianças à escola, ou de se pensar em algumas atividades para não as deixarem tão ociosos. No conjunto, o sentimento que relataram acerca dessa passagem pelo CRT era de que estavam ali jogadas, e o fato de serem acordados às 5h da manhã para tomarem banho gelado, como nos relatou Antônia, foi marcante para todas as crianças, sobretudo, a preocupação com o irmão mais novo estar vivenciando aquela situação, ou seja, apesar de pouca idade, uma criança se ocupava de grande preocupação com as vivências do irmão mais novo. Nestas condições, percebia que o tratamento recebido não era apropriado para crianças.

Embora tenham passado pelo CRT, Juliana e irmãos, como relatado, fizeram um outro caminho. Após ser retirada da família, ela e os irmãos foram encaminhados para um abrigo de permanência breve, mediante deliberação da justiça. Depois de um período de ausência de visita da mãe, o que ocasionou segundo Juliana um forte emagrecimento de todos os irmãos, o abrigo os encaminhou ao **Centro de Referência e Triagem – CRT**, cuja denominação é **Unidade de Acolhimento para Crianças e Adolescentes - UNAC** e de lá seguiram para a instituição de acolhimento institucional, cujos relatos de Juliana sugerem que ao serem para lá encaminhados tenham sido atraídos por estratégias de enganação.

Juliana: Então ela [sua mãe] deixou que o Conselho levasse, mas a gente foi parar, a gente não parou no abrigo. A gente primeiro, o juiz levou a gente pra uma família aqui em Ceilândia, acho que é Ceilândia, né? Porque é tipo casa de...[...] era uma casa mesmo.

Pesquisadora: Ah, uma casa de acolhimento é?

Juliana: Era, uma casa de acolhimento [...] ela [sua mãe] ia visitar a gente...eh...ela demonstrava afeto por nós e...ela falou que ia viajar, ela não voltou mais. Então daí a gente começou a emagrecer muito, foi quando eles passou a gente para aquele CRT.

Pesquisadora: ah, aí vocês foram para o CRT?

Juliana: isso

Pesquisadora: que hoje é o ... como é que chama lá hoje?

Juliana: é o NAC. É o NAC que chama.

Pesquisadora: é o UNAC, mas continua do mesmo jeito

Pesquisadora: do mesmo jeitinho.

Juliana: quando eu cheguei lá era um... casarão azul e branco, amarelo, vermelho

Juliana: Eu lembro que eu era pequeninha, eu acho que meu irmão mais velho não chegou a entrar, acho que ele fugiu...

Pesquisadora: é lá em Taguatinga.

Juliana: Eu lembro que ele mandava res-, mandava informações (falava umas coisas lá), então daí o pessoal pegou e transferiu a gente pra casa, aí foi logo de manhã bem cedo e eles colocaram a gente numa Kombi e disseram que iam levar a gente pra parquinho pra brincar.

Francisco: nossa, mais que povo... (inaudível)

Juliana: vocês vão brincar

Francisco: Então, o dito da Kombi que levava criança, então é verdadeiro.

Juliana: é, eles falavam que a gente ia pro parquinho.

Pesquisadora: é por aí.

Juliana: aí, cadê o parquinho? Eu falava “cadê o parquinho? Cadê o parquinho?” Nada!

Juliana: o parquinho tinha realmente que era...

Francisco: se alguém chegar, abordar vocês oferecendo doces oferecendo alguma coisa não aceitem, mas ué era o povo que ia trazer a gente pra cá.

Todos: (risos)

As demais crianças de ontem não mencionaram o caminho percorrido depois que foram retiradas de suas famílias, até serem inseridas na instituição de acolhimento, exceto CO Francisco que fora levado pela própria mãe ao abrigo institucional, por se encontrarem em uma situação socioeconômica precária, como pudemos constatar no seu relato a seguir:

Francisco: minha mãe não tinha dinheiro pra custear a despesa da casa, que era eu, meu irmão e minha irmã, aí saímos de situação insalubre, sem condição de vida, e veio pra cá e encontramos tudo que uma criança pode ter em termos de educação, em termos de carinho, pelo menos eu, falo por mim, entendeu.

Francisco: [...]quando ela começou a trabalhar no Lago Sul, aí uma patroa dela tomou conhecimento da casa e indicou aqui, disse que era um lugar muito bom, toda vez que a minha tinha que ir ela levava os três, aí você pensa era empregada doméstica e levando três crianças pra casa[...]

O que se depreende dessa circunstância, é que nesse rito de passagem entre a família e a instituição de acolhimento, passando pelo Centro de Referência e Triagem - CRT, exceto Francisco juntamente com os irmãos, cuja mãe levou-os diretamente à instituição de acolhimento, por se encontrar em uma situação socioeconômica precária, como já dito. Este caminho foi marcado pela (in) visibilidade das crianças, não muito distante do momento em que foram retiradas de suas famílias de origem que se constituiu pelas vias de situação de risco e vulnerabilidade, quer por abandono, negligência, maus-tratos, abuso dentre outros.

Ao contrário das vivências de Adriana e irmãos, que eram tratadas como infratoras que chegavam ao CRT depois de recolhidas da rua ou de suas famílias, o sentimento é que eram tratadas sem nenhum respeito e cuidado, tampouco eram matriculadas nas escolas enquanto não fossem encaminhadas

para uma instituição de acolhimento que disponibilizasse de vagas para as crianças que lá se encontravam temporariamente.

O contrassenso de todo esse intento, é que as crianças acabavam sofrendo situações que se assemelhavam aos mesmos processos de discriminação e negligência, ainda mais afetados por se encontrarem na companhia de pessoas desconhecidas e sequer serem ouvidas em suas necessidades e interesses, e tampouco cientes da real situação que estavam vivenciando, contrariando os propósitos de medida de proteção ancorados na perspectiva de violação de direitos da criança e/ou do adolescente, e de um trabalho voltado à reintegração familiar.

A próxima parada seria então a instituição de acolhimento institucional, para onde eram encaminhados, e, segundo relatos de Juliana, utilizavam-se de estratégias não admitidas, como já dito anteriormente, revelando que “muitas vezes, acontecimentos tristes significam alegria para a criança por ela não ter clareza do significado deles” (VIGOTSKI, 2018, p. 79-80).

Um ponto que destacamos nas narrativas das CO foi a permanência dos irmãos na mesma instituição e a dinâmica de encaminhamento para outras instituições, sempre pautada no não desmembramento de grupos de irmãos, em cumprimento ao estabelecido no Art. 92, inciso V do ECA (1990). A esse respeito realçamos o fato relevante mencionado por Juliana, que juntamente com seus dois irmãos foram encaminhados ao CRT, ao lembrar que chegaram à instituição, e seu irmão mais velho Luciano não entrou, lembra-se vagamente que ele teria fugido da instituição de acolhimento e ela ficou um tempo sem saber de seu paradeiro, depois de um tempo passou a ser o único parente que os visitava, como constam dos registros da instituição de acolhimento institucional.

Em contato posterior da roda de conversa, Juliana relatou que seu irmão Luciano de fato não tinha entrado no CRT e que fora encaminhado a outra instituição de acolhimento, e de vez em quando fazia visitas aos irmãos. Cabe ressaltar que, diferentemente de outras instituições de acolhimento, nesta onde a pesquisa se realizou, os irmãos ficavam juntos na mesma instituição, inclusive Juliana e seu irmão mais novo, que não se lembrava se houve alguma providência para que Luciano também fosse encaminhado para a mesma instituição em que eles se encontravam, fato esse que desencadeou o

afastamento deles desde a sua saída da instituição, uma vez que até os dias atuais, Juliana não sabe de seu paradeiro. Nesse caso específico, o propósito do não desmembramento de grupos de irmãos, conforme estabelecido no ECA (1990), não foi respeitado e o vínculo familiar e a possibilidade de convivência entre os três irmãos foi rompida..

A propósito, as CH parecem não ter passado por esse processo desgastante de afastamento de seus familiares ao serem encaminhadas provisoriamente para as Unidades de Acolhimento para Crianças e Adolescentes – UNAC, públicas e pertencentes à rede de assistência social que acolhe temporariamente crianças e adolescentes retirados do convívio familiar por meio de medida protetiva de acolhimento institucional. Diferentemente das situações vivenciadas por duas CO participantes da pesquisa, pelo menos os dados nos registros das CH mostraram que elas tiveram acesso direto na instituição de acolhimento, pois não constam registros de passagem dessas crianças pela UNAC, antes denominada Centro de Recepção e Triagem – CRT.

As CH são retiradas do convívio familiar respaldadas por medidas previstas no ECA/1990, e exclusivamente por determinação do juizado da Vara de Infância e Juventude – VIJ, salvo alguns casos emergenciais que poderão ser deliberados pelo Conselho Tutelar e a própria instituição de acolhimento. Observamos que nas narrativas das CH, há explícito entendimento delas de que a Vara da Infância e da Juventude – VIJ, Conselho Tutelar, Advogado e Polícia, estão envolvidos nesse processo.

A partir desses episódios relatados pelas CO, pudemos inferir que desde a demonstração da estratégia questionável dos agentes do governo procederem a retirada das crianças de suas famílias de origem, levando-as para vivenciar todo um calvário provocado pelas recepções desrespeitosas adotadas nesse processo, sugere a existência de um distanciamento e descaracterização do reconhecimento da infância e da criança como sujeitos de direitos e possibilidades, o que se cria um atendimento desrespeitoso voltado para as crianças que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social e, por isso, promove circunstâncias de invisibilização da situação social de desenvolvimento das crianças.

Todo esse percurso nos fez refletir a respeito de uma pesquisa realizada por Rossetti-Ferreira, Almeida, Costa, Guimarães, Mariano (2012)¹⁵, em que as autoras

Apontando para a necessidade de capacitação de vários atores envolvidos nas medidas de proteção (conselheiros tutelares, equipes interprofissionais, operadores do direito, etc), bem como a articulação dos atores que participam de situações de acolhimento familiar, institucional e adoção – pais, profissionais dos diferentes contextos, crianças, entre outros – num efetivo trabalho em rede, que possibilite o desenvolvimento integral destas crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas, atendendo tanto a seus direitos como aos de suas famílias (ibid, 2012, p. 397).

Ressaltamos que as narrativas das CO revelaram o atendimento que lhes fora dado desde o ingresso na instituição de acolhimento ocorrido entre as décadas de 1980 e 1990, e permanência de muitos até a década de 2000, sendo que as primeiras CO vivenciaram nessa passagem, experiências em acolhimento institucional ao término de vigência do Código de Menores e da Doutrina de Situação Irregular. A mudança ocorrida a partir da promulgação do ECA em 1990, buscou a implementação de um novo reordenamento institucional amparado na Doutrina de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente.

Não obstante, a pesquisa realizada por Rossetti-Ferreira, Almeida, Costa, Guimarães, Mariano (2012) também apontou mais recentemente, a necessidade de capacitação dos profissionais envolvidos nas medidas de proteção integral, o que nos leva a vários questionamentos em relação aos profissionais que atuavam àquela época, e por que não dizer, ainda nos dias atuais?

E mais recentemente, se a referida pesquisa indica a necessidade de capacitação dos vários atores envolvidos nas medidas de proteção de crianças e adolescentes, bem como a constituição de um trabalho em rede que garanta os seus direitos e de seus familiares, quais serão os entraves ainda existentes que emperram o estabelecimento da Doutrina de Proteção Integral e prioridade

¹⁵Grupo de Investigação sobre Abrigamento, Acolhimento Familiar e Adoção – GIAAA que integra o Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil da Universidade de São Paulo – CINDEDI – USP.

absoluta à Criança e ao Adolescente, indistintamente, conforme preconizado no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e Artigo 4º do ECA?

Esses questionamentos nos levaram a refletir a respeito das situações vivenciadas pelas CO e de CH nas instituições de acolhimento, antes denominadas abrigos, instaurados no viés de medida protetiva, cujas experiências vivenciadas, incluindo outras realidades e contextos educativos, sugerem e possibilitam a constituição de elos que se (con) formam ou se transformam socialmente.

Vivência 4 – As experiências vivenciadas pelas crianças na instituição de acolhimento: elos que se (con) formam nas reminiscências das instituições totais

O momento da chegada na instituição de acolhimento é sempre significado por sentimentos que evidenciam medos, incertezas e esperanças de dias melhores, de reencontros com as famílias de origem e de outras expectativas, como a tão esperada reintegração familiar, que nem sempre se materializa.

As experiências que as CO e as CH nos trouxeram das vivências de institucionalização nos reportaram a diferentes situações vivenciadas em uma trajetória ocasionada pelo abandono, negligência, abuso, maus-tratos, dentre outros que cada uma carregou consigo, cujas narrativas revelaram os sentidos e significados atribuídos a esses momentos tão importantes para a inserção e o acolhimento de todas elas nas instituições de acolhimento institucional.

Das CO, reportamo-nos a um período pós CRT vivenciado por Antônia e seus irmãos quando chegaram à instituição de acolhimento, conforme relatado expressado na roda de conversa:

Antônia: [...] aí quando eu entrei na casa eu falei assim, “ué, o que eu tô fazendo em um lugar desse aqui, a minha mãe tá aqui?”, até perguntei pra Aparecida na época né, uma secretária, “minha mãe tá aqui?”, ela, “não minha filha, você vem pra cá, morar aqui”, e eu falei, “minha mãe tá aqui”, e o meu irmão chorando, desesperado, a minha outra irmã, a Raiane que Deus

me perdoe, ela tava voando igualzinho mosquito (risos), aí eu falei assim e nisso eu era criança, tinha seis anos, eu falei assim, “minha mãe vai vim me buscar então, ela vai me tirar daqui, amanhã mesmo eu tô indo embora, porque a minha mãe vai vim”, passou dias, e dias, e dias e nada da minha mãe vim, parei, primeiro fui morar na primeira casa, foi na casa 8 com a tia Norinha, com a esposa dele, o Enzo, Juninho e Adriana, foram os momentos difíceis, mas ela me acolheu ali, me abraçou, “não, pode me chamar de mãe”, eu falei assim, “oxi a senhora nem é a minha mãe, como vou chamar de mãe?”, esses pensamentos ficava na minha cabeça, aí eu falei assim, “minha mãe vai me buscar”, e o meu irmão, a gente, deixava, a melhor coisa do mundo que aqui que eu aprendi é que deixar os irmãos juntos, não separava, deixava os irmãos assim ô, encolhidos, somos irmãos, então vamos ficar, aí passou os meses, anos, lá pra frente veio a minha irmã, a Clarice, o Rubens e a Neide, veio eles pra cá.

Não identificado: Porque Cleoneide é mais feio.

Todos: Risos.

Antônia: Pois é, aí nisso eu ficava, aí chegou, “oh, uns dos seus irmãos tá aí”, e eu falei assim, “eu tenho mais irmãos?” (Risos) e tinha na época uns sete, oito anos, “eu tenho mais irmão? ”, “tem, você quer ver” aí eu vi o Rubens, Rubens coisa magrinha, nossa, a Clarice era meio.

Não identificado: Gordinha.

Antônia: Gordinha, loirinha, a Neide é uma magrela, aí nisso eu fiquei assim, eu falei assim, eu abracei eles e a Neide falou, “eu tenho uns irmãos que eu não conhecia”.

Francisco: Por parte de mãe.

Antônia: Parte de mãe, parte de pai eu não sei quantos minha mãe teve não (Risos). Aí nisso eu falei assim, “não tranquilo”, e ali eu fiquei, não, tô na minha casa, aí eu falei pra minha irmã que eu achava que ela era a mais velha da família, aí eu falei assim, “Neide, a mãe vai vim?”, aí a Neide sentou assim pra mim e falou, “a mãe não vai vim, aqui a gente vai ficar”. Então me tiraram de um lugar e eu vou ficar aqui com vocês, nós três, aí eu falei assim, “e agora o que eu vou fazer? O que a gente vai?”, vamo ficar juntos, a melhor coisa do mundo foi ficar junto com os meus irmãos, neste lugar aqui, eu vou falar que é neste lugar[...]

Adriana: Eh, eu cheguei eu tinha o que? eu tinha 10 anos, é tinha 10 anos.

Não identificado: Daquele tamaninho?

Adriana: Eu tinha tudo isso já (Risos), eu sou de 87, eu tinha 10 anos e a primeira casa que eu morei foi a casa 1, fui morar com essa criança aqui, morei com a Juliana, não, com a Juliana não,

morei com a Ana, com o Dênis, com a Juliana, com a irmão da Juliana que eu não lembro e a Sara e o meu irmão e o meu outro irmão, o Wesley e Renan também tiveram esse convívio, aí.

Adriana: [...] do CDS vim pra qualquer outro abrigo que fosse disponibilizado e a gente vinha, a aí a gente foi crescendo, foi se adaptando, se adaptando, porque embora as pessoas não entendam isso, mas a vida de um acolhido ela é sempre de adaptações, você se adapta quando chega, você se adapta com as pessoas, você se adapta à escola[...].

Juliana: eh, assim, quando eu cheguei aqui... acho que foi até na época do Cosme e Damião, não sei... porque tinha um monte de menino no coreto gritando “Cosme e Damião, Cosme e Damião”

Todos: risos

Juliana: aí foi naquela primeira casa, porque agora é na casa dois né? Não sei era três.

Francisco: era... é a casa três... sempre do lado de lá

Pesquisadora: era par ou ímpar, né?

Juliana: é

Francisco: era a casa três A

Juliana: aí eu cheguei lá, a gente até ajoelhou. Disse assim: “oh cê vai morar aqui agora e tal” aí de repente eu comecei a chorar “MÃE”, “sua mãe não vai vir mais, não adianta chorar mais não”.

Pesquisadora: Quem falou isso? Quem falou?

Juliana: era como se fosse uma mãe...

Não Identificado: tia!

Juliana: era tia, a gente chamava de tia... aí ela falou “não adianta chorar mais que sua mãe não vem mais”, aí pronto...

Pesquisadora: Foi quando você chegou e foi recebida assim?

Juliana: nunca mais soube da mamãe... hã?

Pesquisadora: foi assim que você foi recebida?

Francisco: (com o tempo você esqueceu a sua mãe)

Juliana: foi... ela apresentou tudo, aí depois eu comecei a chorar... e o meu irmão ele chegou com três anos, então, ele já foi pronto para lá pra casa sete, oito... mais lá pra cima né? E eu fiquei só, na dois.

Juliana: foi nesse período do, do, do Cosme e Damião. Então, aqueles meninos gritando tudo lá no coreto.

Não Identificado: já chegou num tempo bom

Francisco: já chegou...

Não Identificado: já chegou ganhando doce (risos)

Juliana: acho que depois ela se estressou

Pesquisadora: e aí?

Juliana: aí “não adianta chorar mais que sua mãe não vai voltar”, aí beleza. Aí depois eu fui bastante bem acolhida, o pessoal gostava muito de mim. Aí assim, o período aqui vinha muita gente na época, aí levava eu pras casa, sabe?

A partir desse diálogo, observamos que após um período no CRT, Antônia, ainda muito sofrida pela forma brusca que fora recebida, ao ser transferida para outra instituição de acolhimento, juntamente com seus irmãos, começou a se perguntar que lugar era aquele e, insistentemente, chamava por sua mãe, sendo informada que, a partir daquele dia aquela era sua casa e que a mãe não viria buscá-los. Seu irmão mais novo só chorava, desesperado. Já sua irmã, segundo suas observações, parecia que estava voando, ou seja, parecia não entender nada do que acontecia. Ainda se recordou que acreditava profundamente que sua mãe iria buscá-los o quanto antes. Aguardou esse momento por muitos dias. Depois de um tempo, cansou de esperar, relatando que foram momentos difíceis, mas que a mãe social que a recebeu foi muito importante nos primeiros momentos do abrigo, especialmente, a partir do momento que ela tomou consciência de que ali seria sua nova casa.

Antônia registrou ainda que, diante dessa situação de desespero, quando chegou à instituição de acolhimento perguntando insistentemente pela sua mãe, a mãe social que ficaria responsável por ela e pelos irmãos, lhe abraçou e falou que ela poderia chamá-la de mãe, o que foi imediatamente contestado, ela alegou que não poderia chamar outra pessoa de mãe, porque sua mãe iria buscá-los. A expectativa de Antônia em relação à vinda da mãe para retirá-los da instituição ficou muito presente nas narrativas.

No caso de Juliana, pouca coisa se lembra, o que mais lhe chamou atenção e que ficou na sua memória foi a sua chegada à instituição no dia da

comemoração de Cosme e Damião. Ela lembrou que muitas crianças gritavam no Coreto “ Cosme e Damião, Cosme e Damião”!

As lembranças mais significativas de Maria sobre sua chegada na instituição de acolhimento foi a dinâmica da acolhida. Segundo ela, foi encaminhada a uma Casa-Lar¹⁶ onde conheceu outras crianças e sua mãe social Lembrou que ela e Juliana moravam na mesma casa e a amizade entre elas fez com que se sentisse bem acolhida. Nesse mesmo contexto, Adriana também registrou a importância dos **vínculos de amizade** estabelecidos com outras crianças da mesma Casa-Lar. Recordou que, ao chegar, foi recebida pela Carolina, irmã de Francisco, que cresceram juntas e foram se adaptando às situações e às pessoas, reiterando que **a vida de um acolhido é sempre de adaptações**.

Se a vida de um acolhido se constitui sempre de adaptações às situações e às pessoas com quem convive, possivelmente as condições não ofereçam experiências para a promoção do desenvolvimento da imaginação e criação de novas configurações e perspectivas para além do ambiente de acolhimento, situações que o colocam em vivências de reprodução dos processos e relações já constituídos no viés da inércia da passividade, uma vez que, para Vigotski (2018),

[...]. Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então, não haverá qualquer base para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria qualquer anseio e, é claro, não poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (VIGOTSKI, 2018, p. 41-42).

A narrativa de Adriana sugere, sob um olhar denunciatório, a relação estabelecida entre todas as pessoas implicadas no processo de acolhimento

¹⁶ Casa-lar, denominação dada a uma modalidade de atendimento específico para crianças e adolescentes em cumprimento de medidas protetivas, que se caracteriza como unidade residencial para o atendimento de, no máximo, dez crianças ou adolescentes com a presença de uma pessoa ou casal atuando como educador residente. No caso da instituição pesquisada, esse atendimento já se fazia muito antes do reordenamento institucional instituído em concordância com o documento de Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e ainda hoje presta esse mesmo atendimento com a presença de mães e pais sociais.

institucional que é o de promover a adaptação de seus acolhidos, conformando-os a um espaço de (con) vivência já instituído e sem perspectivas de criação, engendrada por seus desejos e necessidades, dando margem, a partir de suas narrativas, para um entendimento de que não constituíram vivências em uma relação dialógica entre as pessoas implicadas nessas intercorrências, sobressaltadas por rupturas de vínculos familiares.

Ainda segundo Vigotski (2001),

[...] a adaptação só deve ser considerada do ponto de vista social. Ao mesmo tempo, nunca se deve partir do meio dado e existente e considerá-lo invariável e permanente. O meio social contém uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente (VIGOTSKI, 2001, p. 197).

Esse reconhecimento de que um ser humano adaptado se acomoda e não cria perspectivas presentes e futuras de lutas e de transformação social, evidencia que, quando aconchegados aos seus interesses e necessidades, insurgem inaptações calcadas nas condições concretas e materiais de existência que possibilitam e promulgam a transformação social.

Essa perspectiva de transformação social, a partir do reconhecimento da situação vivenciada por Adriana e seus dois irmãos que foram acolhidos à mesma época, evidencia que cada um atribui um sentido diferente para a mesma situação. “Isso se explica pelo fato de que a relação de cada uma delas com os acontecimentos do meio é diferente. Ou seja, poderíamos dizer, cada uma das crianças vivenciou a situação de forma diferente” (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

No caso de Antônia, que era a mais velha entre seus irmãos, despertou-lhe o sentimento de proteção e cuidado para com eles, até sua mãe chegar. Estas expectativas a faziam pensar que a mãe estaria naquele lugar ou viria tirá-los dali, demonstrando no seu relato que estava sempre atenta ao que acontecia com ela e os irmãos, chamando-lhe a atenção o choro e o desespero de seu irmão mais novo, ao contrário da irmã, que “*tava voando igualzinho mosquito*”, o que nos remete a Vigotski, quando afirma que:

[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido do que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas (ibid, 2018, p. 79, grifos do autor).

Outros pontos merecem destaque na narrativa de Antônia, que nos reportam ao sentido atribuído por ela em diferentes circunstâncias, a começar pela acolhida da mãe social da casa-lar em que iriam morar no Abrigo, que a abraçou e disse que ela poderia chamá-la de mãe, o que lhe causou estranheza, apesar de ter sido um gesto carinhoso e de aconchego por parte da mãe social.

Outra situação vivenciada por Antônia que muito a afetou, aconteceu em relação à estratégia política de não separar os irmãos, ou seja, de mantê-los juntos na instituição de acolhimento, constituindo a permanência de um sentimento de família. Para sua surpresa, no decorrer do período de acolhimento, mais outros três irmãos que ela não sabia que tinha, também foram encaminhados para a mesma instituição. Em suas palavras, **“a melhor coisa do mundo foi ficar com meus irmãos”**.

Mesma situação foi vivenciada pelas CH que se encontram na instituição de acolhimento, e que não foi anunciado em suas narrativas, embora se perceba no dia-a-dia da instituição que essas crianças se sentem mais confiantes e seguras com a presença de pessoas da família, como o caso de CH Francisco que demonstrou ter constituído um forte vínculo afetivo com seu irmão.

Essa situação reafirma os argumentos de que as crianças em situação de risco e vulnerabilidade social que eram/são encaminhadas às instituições de acolhimento não podem (ou não poderiam) perder o vínculo com os irmãos e, tampouco, se distanciar da família de origem, o que ainda ocorre nos dias atuais, muitas se encontram na mesma situação de risco e vulnerabilidade social e são famílias que

[...] vêm tendo seus direitos negados durante várias gerações. Uma família que vive em situação de extrema pobreza vê-se impossibilitada de manter um mínimo de estabilidade em sua vida familiar. Portanto, priorizar de fato a família é garantir condições dignas de vida para que possa exercer suas funções

parentais e apoiá-la nesse sentido (RIZZINI, RIZZINI, NAIFF E BAPTISTA, 2018, p. 93).

Essa perspectiva de retorno das crianças às famílias de origem vem corroborar a intencionalidade das crianças acolhidas, como podemos constatar nas narrativas de Francisco e Juliana, quando se lembraram dos primeiros contatos com as pessoas que visitavam a instituição. Estas demonstraram um pouco de apreensão, tanto para Francisco, que **relata que um dia teria sido avisado por uma dessas pessoas que iria adotá-lo juntamente com seus irmãos**, e Juliana que, imediatamente, relatou que o aconteceu com ela, no entanto, nem Francisco e nem Juliana sequer pensavam nessa possibilidade, pois **a expectativa de ambos era de que um dia suas mães voltassem para buscá-los.**

Francisco: disseram que iam me adotar.

Juliana: já aconteceu comigo também, só pra me ser adotada, eu não queria, nunca quis, porque eu tinha esperança que ela ia voltar. Então, eu sentava ali, tinha um (INC) todo quadrado.

Francisco: é, ali no fundo da secretaria também era um local.

Juliana: eu ficava ali olhando...

Francisco: eu ficava assim que nem um cachorrinho (caído da mudança)

Juliana: é, eu ficava ali olhando do portão, eh, pra mim que uma hora ela ia chegar, por isso que **eu nunca quis ser adotada**, porque eu sempre achava que um dia ela ia voltar. Aí eu comecei a conversar com o meu irmão, todo mundo achava estranho, né? Eles queriam que a gente sentasse junto no banquinho e ficava conversando sobre (a mamãe?) “será que a gente não vai ver mais ela, não?” E ficava só conversando né? Assim, (então a gente nunca aceitou), eu nunca aceitei ser adotada por causa dela. Mas assim, fui bem acolhida, já tive mães assim, tia que me trataram bem.

Francisco: Lazer, passeios que tinham pra diversos lugares, participei de todas (risos), então é, assim a casa propiciou tudo, **mas só que na contramão disso tinha o sentimento de criança, eu mesmo chegava nos finais de semana que quando a minha mãe me deixou aqui ela disse que todo o final de semana ela viria buscar a gente**, então faltava 1, 2, 3, 4, tinha vez que ela passou um ano sem vim aqui na casa mais por condições dela, então todo o final de semana eu, tem como relatar que eu morava aqui na casa dois, eu sentava na minha

cama, que eu dormia na cama de cima, **ficava olhando ali pra aquele bequinho que sempre a minha mãe saia de trás das plantas ali**, entendeu, muitas das vezes eu tava que ela vinha domingo simplesmente pra visitar a gente, que já tava marcado, que eu sabia que se ela viesse, ela viria ou na sexta de tardezinha ou no sábado de manhã, **então esses dois momentos eu sempre me pegava um pouco triste esperando ela aparecer, com aquela ansiedade**, “ah, será que vem, será que não vem”, que por mais que a gente tenha tudo aqui na casa, a gente ainda sente falta do carinho de mãe, de carinho da família, de tá na nossa casa, de tá no convívio dos nossos né, então lá eu sentia muito, nessa época eu sentia muito essa, essa falta, **mas com o decorrer do tempo eu fui, fui acostumando**, fui começando a entender o motivo de ela não poder vim, tanto é que hoje eu não tenho, não guardo receio nenhum da minha mãe, não guardo nenhum rancor dela, por ela ter me posto aqui, muito pelo contrário, eu faço é agradecer aqui por conta da casa, ixi, eu tenho uma infinidade de, tive uma infinidade de oportunidades, até hoje, dar muita oportunidade e o homem que eu me tornei hoje eu devo aqui, um cara correto, não faço uso de de risco porque a casa me traumatizou quando me levou em um passeio pra ver o que as drogas fazem. substâncias

Na fala de Francisco pudemos constatar que aos finais de semana a espera pela família se intensificava, sobretudo pela chegada da mãe. Diferentemente de Juliana e Francisco, Adriana também **sentia momentos de tristeza pela falta de sua mãe**, mas sabia que ela não viria, não entrando em maiores detalhes sobre o assunto.

Adriana: [...] E por mais que a gente se sentisse acolhido na casa de acolhimento, porque foi um lugar muito acolhedor, entendeu, a gente teve muitas, eu mesma, os meus irmãos não souberam muito aproveitar, mas eu soube aproveitar, aí, mas tem momentos que a gente se pega pensando como o Francisco falou né, da mãe dele.

Pesquisadora: Sim.

Adriana: Mas ele sabia que a mãe dele viria e a gente que não tem a nossa né, tem a nossa, mas sabe que não vem.

Pesquisadora: Sim.

Por unanimidade, outros momentos que os incomodavam e realmente se sentiam muito tristes, sobretudo, porque algumas crianças recebiam a visita de suas mães, outros não recebiam, eram as vivências propostas nas comemorações dos aniversários e Natal.

Adriana: Aí têm datas que realmente.

Francisco: Data de aniversário, natal.

Adriana: Que incomoda a gente é o natal, o dia das mães, não tinha um dia das mães que eu não passava sem chorar, eu chorava em todos.

Não identificado: Era todo mundo chorando, né?

Antônia: É, e porque muitas mães vinham e a gente ficava se sentindo abandonado, “Cadê a minha mãe?, porque a mãe dele tá aí e minha não veio?”.

Pesquisadora: É verdade!

Nesses caminhos da institucionalização, mais uma vez mostra-se caracterizada a invisibilidade das crianças que foram/são acolhidas. Em suas narrativas, o que nos fez refletir foi o **reconhecimento da forte presença da mãe ausente**, e um forte **sentimento de abandono**, como se expressou CO Antônia. Observamos que a ausência da mãe, principalmente, nas festas de Natal, dia das mães e comemoração dos aniversários, eram os momentos que se sentia triste, sentimento esse aflorado pela presença de outras mães nessas festas de comemoração. Outras crianças se manifestaram a respeito, como Francisco que acrescentou: em relação a ausência de sua mãe na instituição, que apesar dos passeios e lazer proporcionados pela instituição, nas suas palavras, **“na contramão tinha o sentimento de criança”**. Querendo expressar a sua tristeza e ansiedade pela espera em vão da chegada de sua mãe *“eu sempre me pegava um pouco triste esperando ela aparecer, com aquela ansiedade, mas com o decorrer do tempo eu fui me acostumando”*.

Por outro lado, podemos inferir que esse sentimento de criança destacado por Francisco tem uma proximidade com os estudos de Áries (1981), em relação às concepções de infância e de criança constituídas ao longo dos séculos, desde a criança como adulto em miniatura, ou como um “vir a ser” na sua condição de fragilidade; e infância como fase da vida. O sentimento faz um contraponto em relação à ausência do sentimento de infância na Idade Média.

Da narrativa de Francisco, evidenciamos a afirmativa de que no decorrer do tempo ele foi se acostumando a essa realidade, ou seja, no seu entendimento não haveria possibilidade de mudança dessa situação e ele foi se **adaptando** a essa realidade. Do mesmo modo, Adriana também afirmou que a vida de

acolhido é de adaptações, que não estaria relacionada à ausência do sentimento de infância das crianças provenientes dos grupos sociais com maior vulnerabilidade socioeconômica da população? Esse contexto está relacionado à condição de invisibilidade dessas crianças, no tocante à Situação Social de Desenvolvimento de cada uma delas.

Por outro lado, esse “**ir se acostumando**” no relato de Francisco poderia estar denunciando o silêncio da instituição e, sobretudo do Estado, em relação à reintegração familiar, possivelmente não tenha observado nenhum movimento para seu retorno, juntamente com seus irmãos a sua família de origem. Mesmo acolhidos institucionalmente, devido às **condições socioeconômicas desfavoráveis**, situação também de outros acolhidos, alguns casos aliados a outros desdobramentos como vivência de rua, abandono dos filhos, dependência de drogas ou álcool, maus-tratos dentre outros, de acordo com os relatos, muitos querem retornar ao convívio familiar.

Em relação ao acolhimento institucional de crianças e adolescentes por condições socioeconômicas desfavoráveis das famílias, cabe lembrar que, de acordo com o Artigo 23 do ECA (1990), pobreza não pode se constituir motivo e justificativa para a retirada da criança e do adolescente da convivência com sua família de origem. Nessa perspectiva, Fukuda, Penso e Brandão (2015), alertam que o perfil das crianças e dos adolescentes com história de múltiplos acolhimentos institucionais aponta que

[...] 42,8% dos casos as mães apareceram como as únicas responsáveis pela criança ou pelos adolescentes, significando que era delas a obrigação de prover as condições de sobrevivência de sua prole. São mães sozinhas, sem trabalho e formação profissional adequada. O pai apareceu como desconhecido ou desaparecido, sem registro ou com a única informação de que estava vivo em 71,% dos casos (FUKUDA, PENSO E BRANDÃO, 2015, p.33).

As narrativas destacam para além da dependência financeira das crianças e adolescentes com suas mães, o que foi mais relevante nos relatos consistiu no significado afetivo e emocional da mãe para os filhos. Assim, reconhecemos que as condições materiais são determinantes para a constituição de situações sociais de desenvolvimento, registrando que em 2015,

42,8% das mães apareceram como as únicas responsáveis pela criança e adolescentes, significando que era delas a obrigação de prover as condições de sobrevivência de sua prole. São mães sozinhas, sem trabalho e formação profissional adequada.

De acordo com pesquisas realizadas por Cintra (2015) que tratou do processo de retirada das crianças e adolescentes de suas famílias de origem ou dos serviços de acolhimento apontando que

Apesar das várias mudanças operadas nos últimos 20 anos, cabe destacar que mesmo quando observamos um distanciamento – no tempo e no discurso – entre a realidade de ontem e de hoje na assistência à infância e adolescência, o abandono e a pobreza não deixam de ser as principais razões para o abrigo. Essa reincidência histórica aponta para a relação política estabelecida entre a institucionalização de crianças e as famílias por elas responsáveis. Problematizar essa relação implica considerar, de um lado, a produção da pobreza e da exclusão social, que constrange muitas famílias e responsáveis a abandonarem seus filhos, e, de outro lado, a produção de discursos que destacam o cuidado familiar como premissa para um desenvolvimento saudável. No desencontro dessas questões as famílias e, em especial as mães, são tomadas como negligentes e abandonadas, fundamentando assim a existência de instituições direcionadas ao acolhimento desses filhos abandonados. Nesse processo, é mais uma vez reforçada a condição de exclusão das famílias e forjado o mito de que elas, assim como as crianças delas oriundas, são desajustadas (RIZZINI; PILOTTI, 2011; RIZZINI; RIZZINI, 2004 apud CINTRA, 2015, p. 213-214).

As incidências e reincidências múltiplas de crianças e adolescentes no acolhimento institucional, como demonstrado por Cintra (2015), poderiam ser consideravelmente reduzidas se o foco de constituição de políticas públicas estivesse efetivamente voltado à essência dos problemas enfrentados pelas famílias das crianças e adolescentes institucionalizados. Em sua maioria, **o abandono e a pobreza** desencadeiam circunstâncias reais que interrompem vínculos aos retirá-los de suas famílias de origem que, fundamentalmente, necessitam de medidas que lhes possibilitem, como nos afirma Rossetti-Ferreira, Almeida, Costa, Guimarães, Mariano, Teixeira, Serrano (2012).

[...] condições de emprego, saúde, educação, moradia, dentre outras. Medidas simples, como creches e ensino fundamental em tempo integral e de boa qualidade, por exemplo, já contribuiriam para diminuir drasticamente o número de crianças abrigadas (Ibid., p. 397).

Nesse sentido, a reintegração familiar estaria sendo priorizada em relação a outras políticas fortemente instituídas na atualidade, como, por exemplo, a da Adoção, que em conformidade com os relatos de alguns egressos, esse encaminhamento tiraria toda a esperança de um dia a mãe voltar, e o que almejavam era a reintegração as suas famílias de origem, particularmente pensando no vínculo instituído com a mãe, apesar de tudo que possa ter acontecido. Mesmo porque, observamos no relato de Antônia que o **sentimento de abandono** estivera muito presente em sua vida, relacionado à figura materna. Em seu relato, registrou que vivia sentimento de tristeza desde que sua mãe deixou de visitá-la, ou mesmo não mais participou de festas comemorativas que a deixava muito triste, como Natal, Dia das Mães e comemoração de seus aniversários.

Experiências de pesquisa realizadas por Rossetti-Ferreira, et all, sobre diferentes formas de acolhimento a crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e ruptura que desencadeiam possibilidades futuras de adoção, evidenciaram segundo as referidas autoras:

[...] a necessidade de se discutir uma série de questões relacionadas às adoções no Brasil, dentre elas, a política da adoção fechada. A forma como são conduzidas as adoções parece-nos cristalizar o ideário negativo que se tem das mães biológicas. Além disso, dificulta que as mães biológicas trabalhem seu luto, impossibilita o contato entre as famílias para troca de informações sobre seus filhos, **o que reforça uma fantasia que a criança possa vir a ter de que tenha sido abandonada ou rejeitada pela sua família de origem** (ibid, p. 393, **grifos nossos**).

A lei de Adoção começou a vigorar em 2009, portanto, bem depois das situações de acolhimento institucional vivenciadas pelos egressos participantes desta pesquisa, e suscitou várias modificações no tocante às:

[...] práticas do abrigar e dos serviços de acolhimento institucional sofreram modificações a partir dessa lei. Dentre elas, destaca-se a reavaliação da situação de toda criança ou adolescente a cada seis meses; a fixação do tempo máximo de dois anos para o acolhimento; **a prioridade da manutenção ou reintegração da criança ou adolescente em sua família de origem**; a escuta da criança/adolescente; a criação de um plano individual de atendimento (PIA) para toda criança e adolescente em acolhimento institucional; a criação do Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes em sistema de acolhimento institucional, dentre outras (Rossetti-Ferreira, et all, 2012, p. 392, **grifos nossos**).

Ao considerar a perspectiva da criança e do adolescente em situação de acolhimento institucional de retornar ao convívio familiar, como demonstrado desde a sua chegada à instituição, evidenciamos que, fundamentalmente, existe constituição de vínculos e a demanda pela realização de um trabalho efetivo com as suas famílias de origem, vislumbramos a possibilidade de reintegração a partir do fortalecimento integrado das políticas públicas de saúde, educação, moradia, emprego e outras políticas. Se assim for, será possível criar condições para uma convivência familiar, como demonstrado nas narrativas dos participantes.

Situamos nesses aspectos, as vivências que emergiram dos relatos das CO, como já evidenciado, em relação à realidade cruel e tão complexa da retirada das crianças do convívio familiar, ao nos referimos às CH, vislumbramos uma trajetória semelhante às das CO, desde o afastamento do convívio familiar e de todas as agruras constituídas desse processo que também se inserem nas experiências vivenciadas no contexto do acolhimento institucional, refletindo todas essas situações sociais nos espaços educativos.

Tanto é que as CH, ao se referirem às situações vivenciadas nos espaços educativos, trouxeram relatos entremeados por essas vivências, embora não tenham sido retratadas com a mesma intensidade e detalhamento durante as narrativas das CO. Ademais, tampouco passaram despercebidas em suas narrativas nos momentos das rodas de conversas, pois as situações vivenciadas por elas desde o afastamento do convívio familiar, como também outras situações vivenciadas pelas CH, trataram dos vínculos de amizade instituídos pelas crianças acolhidas, inclusive nas escolas, que oportunizaram, segundo elas, uma aproximação mediada pelas brincadeiras.. Nestes termos, *“aprende mais na casa do que na escola altas brincadeiras diferentes”*. Além de

outras mencionadas pelas crianças, Futebol, informática dança, break algumas dessas atividades no espaço do SCFV¹⁷.

Perguntado ao CH José se ele gostava da referida instituição de acolhimento, respondeu que *“Eu gosto da casa, nois também tem atividades, sempre, aquelas festinhas, é quando vem aqui visitar? Nois tem festinhas, nois tem alimentação, nois tem cama pra dormir, nois tem coberta, eu gosto muito do sócio também [...]”, complementando ainda, “[...] porque é a única coisa que me sustenta”*.

Essas experiências relatadas foram complementadas, assim como em relação às CO, com os registros dos documentos disponibilizados pela instituição de acolhimento, trazendo sobretudo maiores informações em relação as suas vivências no contexto familiar que motivaram a vinda para a instituição de acolhimento, e por serem sigilosos, esses documentos não poderão ser inseridos neste trabalho, e sim consultados na própria instituição.

Esse abrandamento das vivências anteriores ao contexto escolar, em relação às CH, pôde evitar sofrimento psíquico, em vivências de exclusão, de relações conturbadas e de interrupções. A conversa com elas foi direcionada para as vivências escolares que estão latentes em suas vidas nesse momento, e como as vivenciam nesse ambiente escolar.

Quando nos referimos às CH que ainda se encontram na instituição de acolhimento, vislumbramos uma trajetória que sugere algumas semelhanças com as das CO, a exemplo do afastamento delas do convívio familiar, em que sequer foram ouvidas, ou sabiam o que estava acontecendo.

¹⁷ Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos são executados para complementação do trabalho social com famílias e prevenção de situações de risco social. O SCFV é um serviço realizado em grupos, de acordo com o ciclo de vida, com o objetivo de: Assegurar espaços de convívio familiar e comunitário e o desenvolvimento de relações de afetividade e sociabilidade; Valorizar a cultura das famílias e comunidades locais, resgatar suas raízes e promover vivências lúdicas por meio de oficinas que envolvem atividades de artes, esporte, lazer, meio ambiente e informática (de acordo com os recursos da unidade e os interesses da comunidade); Desenvolver o sentimento de pertencimento e de identidade; Promover a socialização e a convivência; Obs: Busca estimular e orientar os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências, individuais e coletivas, na família e no território. Podem ser executados pelas unidades da SEDHS ou por entidades conveniadas. Fonte: <http://www.df.gov.br/servico-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos-scfv/> Acesso em: 21/01/2020.

Os vínculos de amizade instituídos pelas crianças acolhidas, inclusive nas escolas, oportunizam uma aproximação delas nas brincadeiras, como dito anteriormente pelas CO, e reiterado pelas CH e nos relatos, incluem futebol, informática dança, break e algumas dessas atividades realizadas no espaço do SCFV, que frequentam para participarem de oficinas de seu interesse e de acompanhamento escolar ali realizadas,

Assim como as CO, que trouxeram muito fortemente a presença/ausência da mãe em seus relatos, relatando os momentos que mais sentiam a sua ausência, as CH apresentaram em seu repertório, na mesma relação estabelecida entre elas e os acontecimentos do meio. Referindo-se à instituição de acolhimento, de forma diferenciada, algumas delas descreveram desde a chegada à instituição até as expectativas de retorno à convivência familiar, sobretudo evidenciando a figura materna, como no caso de CH Francisco, que já tinha se manifestado anteriormente, que queria estar com a família: *“Eu queria estar com a minha família hoje, só que esse juiz pegou e deixou a gente aqui. Agora eu não to com a minha família”*, da mesma forma como se manifestaram as crianças de ontem.

Ainda em relação ao afastamento do convívio familiar, CH Antônio disse que atualmente se sente, *“Na hora que eu estou longe da minha mãe [...] Quando eu lembro dela”*. Este relato foi reiterado pelo relato da autoridade judicial a quem ele denomina de policial, foi a sua casa buscá-lo a **mando do juiz** e o levou à instituição de acolhimento, com a promessa de que sua mãe voltaria. Segundo Antônio, *“O juiz mandou os policiais buscar e ele buscou a gente, né [...] Ele mentiu pra mim [...] Ele disse bem assim: “sua mãe volta” ai depois ela nunca mais voltou”*.

Reiteramos que a CH Antônio tem o entendimento de que a autoridade judicial, no caso o juiz, é quem decide a sua vida, foi “a mando do juiz” que o “policial” o levou para a instituição de acolhimento, porque situações vivenciadas por ele no contexto familiar implicaram violação de direitos. Nesse cenário, a referida criança precisava se valer de uma medida protetiva, contando com todas as situações caracterizadas, incluindo uma relação instituída entre a criança e a pessoa que representa a autoridade judicial.

A situação descrita acima justapôs o relato de CH Antônio, qualificando a situação como ato de descrédito ao serviço, ao afirmar que o juiz havia mentido, pois num momento de sofrimento pela separação do convívio familiar, principalmente da mãe, em que a referida autoridade judicial teria afirmado que ela voltaria, a atitude foi um artifício enganoso para a retirada de CH Antônio do convívio familiar. Situação que se assemelha, considerando a mesma intencionalidade de persuasão, ao ocorrido com as CO ao serem retiradas de suas famílias, com a oferta de “balinhas” e “brincar no parquinho”, como já evidenciado.

A esse respeito, retomamos a fala do servidor da Vara da Infância e Juventude – VIJ a respeito da situação acima, confirmando a estratégia de “convencimento da criança” no momento de sua retirada da convivência com a família, reiterando que ainda hoje ocorre essa situação, embora o referido servidor tenha afirmado que hoje a forma de retirada das crianças do convívio familiar se faz de maneira diferente, pudemos constatar em sua fala que mesmo de forma menos agressiva, a estratégia utilizada ainda podemos considerar de enganação, uma vez que segundo o referido servidor, nesse processo de busca e apreensão “lá já tem presentinhos, uma boneca, alguma coisa, uma bola, sempre que vão tirar as crianças de casa dar um agrado, porque a criança quer queira ou não, por mais que ela está sendo maltratada, muitos poucos querem deixar as famílias [...]”.

Outro relato de CH Antônio que nos chamou a atenção foi seu questionamento em relação às razões que justificaram seu afastamento do convívio familiar, quando comparada sua situação com a de outras crianças. A situação que ele apresentou voltou-se para as crianças “pedintes” na rodoviária, assim se manifestando: *“Porque o advogado me pegou. Se eles podem pegar os meninos da rodoviária que ficam pedindo”*.

No seu entendimento, são essas crianças que precisam ser acolhidas, ou seja, seu relato sugere que sua situação de convivência familiar e não de pedintes, não podem ser reconhecidas pelos operadores sociais de violação de direitos. Para CH Francisco, as crianças e adolescentes que são retirados de suas famílias de origem precisam ter algum motivo de violação de seus direitos, para ele a não convivência familiar é o maior deles. As histórias relatadas pelas

CO e de CH a esse respeito nos fazem pressupor que a forma como esse afastamento ocorre constitui violação de seus direitos, como na mesma perspectiva constatada nas narrativas das crianças de ontem.

No decorrer do período de institucionalização, outros momentos vivenciados por elas que podemos caracterizar como violação de direitos, pode se referir, por exemplo ao **corte de cabelo, reminiscências das instituições totais**, levando constrangimento às crianças de ontem, tanto às recém-chegadas, quanto às que se encontravam abrigadas há algum tempo, em relação ao corte padronizado de cabelos, ficou muito evidente em suas narrativas. Tanto que já se passaram alguns anos, e continua bem vivo em suas memórias o impacto ocasionado por esse desvario, como tantos outros vivenciados por elas em um contexto institucional, prioritariamente, voltado à proteção de crianças retiradas de suas famílias de origem, exatamente por terem seus direitos violados.

Como a história de Ana, que se emocionou e chorou muito ao se lembrar do constrangimento que passou, quando mudou de escola porque naquele momento tinha o cabelo curto, e era chamada de **macho-fêmea**, além de **crecheira**, porque morava em uma instituição de acolhimento. Ou seja, ela era discriminada duplamente, por estar com o cabelo bem curto e a chamarem de macho-fêmea, e por morar em uma instituição de acolhimento, as pessoas a denominaram de crecheira, o que nos pareceu, pela sua insatisfação é de que o entendimento que Ana tinha a esse respeito era de que estavam desqualificando seu lugar de moradia.

Ana: E aí quando eu cheguei na [...] foi outro impacto, porque assim lá às crianças já eram grandes, então elas, **eu tinha o cabelo curtinho, parecia um homem** e não suportava o nosso cabelo, parecia.

Ana: Então assim, nós mulheres raspava a cabeça, então assim, por causa dos piolhos que não conseguiam controlar, então chegava o pessoal pra cortar o cabelo, tinha uma tia aqui que só Jesus, mandava raspar o cabelo das meninas e aí a gente chegava na escola, só que.

Não identificado: Eu lembro até hoje ela falando assim pra mim, “**eu vou cortar o seu cabelo**”.

Ana: havia uma mãe social responsável pelo **trabalho de raspar o cabelo das meninas**. Tá vendo, ela traumatizava a gente e quando ela chegava aqui pra cortar a gente corria mesmo.

Francisco: Aquele cabelinho bem curtinho.

Ana: **E aí a gente passava por esse preconceito na escola, porque chamava a gente de macho fêmea.**

Antônia: de Homem.

Ana: **“Olha lá o Ivanildo, a crecheira chegou que é macho fêmea**, e aí ali eu comecei a me excluir, na minha turma mesmo eu bati em todo mundo, porque eles me xingavam, eles me agrediam com palavras e a minha reação era só bater, aí direto vinha reclamação pra casa né, pra casa de acolhimento, “menina, o que tá acontecendo?”, e eu assim, no meu cantinho, ia engolindo, porque assim, eu me sentia na 708 o baixinho, porque assim a criança com seis, sete anos ela já sente né Roberto (choro) e assim eu ia falar com os professores e eles não me entendiam, porque, “Ah você é cheia de frescura”, “Ah, você não tem mãe, você não tem pai”, “Não tem ninguém responde por você, então” (choro), entendeu?. E aí quando eu passei da 708, fiquei na 708 e fui pra, eu acho que na 708 eu fiquei até o meu oitavo ano, oitava série, foi que de lá que eu fui regresso pra casa, mas na 708 eu fui conquistando o meu espaço, eu fui mostrando que eu era diferente, que eu não era aquela crecheirinha que eles imaginavam e que eu tinha os meus sentimentos (choro) e fui mostrando assim através do que? Através dos meus trabalhos, das minhas notas (choro).

A situação vivenciada por Ana foi corroborada por Francisco ao dizer que *“Tinha isso aqui na casa, que os nossos cabelos, por ser homem eu sempre mantive”*, e ainda, segundo Francisco *“e que tinha alguns padrinhos e algumas madrinhas que eles viam só por foto e como todo mundo tinha o mesmo corte de cabelo, alguns presentes eram também trocados. por isso na escola era dado como **macho-fêmea**”*. Como observamos, essa situação impactou Ana, tanto que durante o tempo das narrativas na roda de conversa desse episódio, ela se emocionou, chorando muito, inclusive, foi o episódio que ela mais se manifestou.

A situação do corte de cabelo, foi relatado como uma das imposições para se efetivar uma padronização na instituição, sob alegação, segundo relatado pelas CO, de que seria uma medida de contenção de piolhos e de higienização, uma vez que todas as crianças deveriam **cortar seus cabelos** bem curtinhos, padronização essa que nos reporta às **instituições totais**, termo

cunhado por Goffman (1987), como já dito anteriormente, para conceituar as instituições sociais da nossa sociedade ocidental que são muito mais fechadas do que outras existentes, tais como asilos, orfanatos, sanatórios, quartéis, manicômios, prisões, conventos, internatos dentre outros, em que:

Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e à proibições à saídas que muitas vezes são incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos de água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais e desejo explorar suas características” (GOFFMAN, 1987, p. 16, *apud* BAZÍLIO, 2002, p. 56).

Essas são características das instituições totais que as aproximam dos abrigos e/ou instituições de acolhimento que passaram por um processo de reordenamento, após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, em que os grandes internatos foram extintos, e os abrigos existentes alteraram sua configuração. O que as aproximam das instituições totais são algumas experiências vivenciadas pelas crianças e adolescentes, desde o momento em que são encaminhadas às instituições de acolhimento, e de outras implicações geradas por essas experiências.

Para Goffman (1961/1974), os processos de admissão desencadeiam outras perspectivas que implicam, no seu entendimento, **“perda e mortificação”** (p. 25), uma vez que se desdobram em ações voltadas à obtenção de dados relativos a

[...] história de vida, tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, **cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto a regras, designar um local para os internados.** banhos, pesagens, desinfecção [...], ao ser "enquadrado", o novato admite ser conformado e codificado num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento modelado suavemente pelas operações de rotina. Muitos desses processos dependem de alguns atributos por exemplo, peso ou impressões digitais - que o indivíduo possui apenas porque é membro da mais ampla e abstrata das categorias sociais, a de ser humano. A ação realizada com base em tais atributos necessariamente ignora a maioria de suas bases

anteriores de auto-identificação (GOFFMAN, 1961/1974, p. 25-26, grifos nossos).

Dentre esses dados apontados pelo referido autor, destacamos alguns que comumente ainda são considerados nas instituições de acolhimento na sociedade contemporânea, como aqueles correspondentes às suas histórias de vida, assim como providências em relação ao banho, corte de cabelos, distribuição de roupas da instituição, procedimentos de determinação das instruções quanto às regras, bem como designar um local, no caso da instituição pesquisada, uma Casa-lar para que o acolhido resida no período em que estiver na instituição, podendo ser transferido para outra Casa-Lar.

Especificamente, evidenciamos que essas exigências de admissão estavam formalizadas na instituição pesquisada no período de institucionalização, sob a justificativa de que se fazia necessário, sobretudo por conta da proliferação de piolhos, daí o motivo de incluir, por exemplo, o **corte de cabelo**, como fora tão bem ressaltado pelas CO e que, de fato, desencadeiam outros processos de **perda e mortificação**, como bem afirma Goffman (1961/1974).

A partir de nossas reflexões, ancoradas nos estudos de Goffman, em relação às instituições totais, reafirmamos com Rizzini e Rizzini (2004), ao se referirem às instituições de acolhimento, que “em seminários e debates, ouve-se falar que diversas instituições mantêm o tipo de atendimento asilar do passado, embora seja denominado de abrigos” (Rizzini e Rizzini 2004, p. 49). E se se mantém ainda nos dias atuais nas instituições um atendimento asilar já ultrapassado pela legislação e pela própria dinâmica social, o que nos faz refletir mais uma vez que esse processo de institucionalização se acercava das instituições, creches, asilos e orfanatos que funcionaram precariamente ao longo da história, concebidos em uma perspectiva assistencialista. Neste cenário, as práticas educativas estão voltadas à submissão, reprodução e passividade do ser humano, não outorgadas pela perspectiva do direito das crianças e adolescentes, contexto em que ela podem e devem se manifestar e participar da tomada de decisão em todas as situações que lhes envolve, cumprindo, assim, o que estabelece a legislação vigente em que crianças e adolescentes são reconhecidos sujeitos de direitos.

Nos relatos da CO, realçamos essa questão do cabelo curto relatado por Ana, que a seu ver, imprimia-lhe uma expressão masculina, e a afetava muito, instituindo nesse aspecto uma relação discriminatória no tocante a sua autoidentificação, dinâmica que produzia apelidos desrespeitosos, como macho-fêmea. Além disso, por residir em uma instituição de acolhimento ainda era chamada de crecheira. Quando reagia às agressões dos colegas no ambiente educativo, era batendo neles, e isso desencadeava outras situações conflituosas, uma vez que, na sua visão, os professores não a entendiam, possivelmente porque não estivessem atentos ao que estava acontecendo, e diziam *“Ah você é cheia de frescura”, “Ah, você não tem mãe, você não tem pai”, “Não tem ninguém responde por você, então” (choro).*

Nas suas lembranças, a escola, sem tentar resolver a situação conflituosa junto à turma em que Ana frequentava, já comunicava o ocorrido à instituição em que ela morava, desencadeando mais nessa turma em relação à Ana, o agravamento de um processo de exclusão, vivenciado ainda nos dias atuais pelas crianças que se encontram em situação de acolhimento. Segundo relatos de algumas delas, se ressentem com o desrespeito dos colegas de escola, e até mesmo das crianças que residem na instituição de acolhimento as tratam.

Como no caso de CH Fernanda que por ter o cabelo crespo, algumas crianças a chamam de cabelo de bucha, e de piolhenta, nesse caso, ela mesma demonstrou interesse em cortar seu cabelo porque *“ele (um colega) fica me chamando de cabelo de bucha [...] Tem vezes que os meninos fica me chamando de piolhenta [...] Teve uma, teve uma vez que os meninos, os meninos saíram de perto de mim porque eu tenho piolho [...] “Sai de perto dela por que ela ta infectada” Ai eu quero cortar ele todinho, quero ficar careca”.*

Situação essa de Fernanda, que desencadeia em contexto de exclusão no ambiente escolar, como na situação do cabelo curto das CO, que pressupomos situações geradas pela própria instituição. A vivência de Fernanda, por não ser visibilizada como sujeito de direitos que se encontra acolhida justamente por ter tido os seus direitos violados no contexto familiar, e nesse caso, a instituição descumpria o compromisso assumido perante o Estado, de cuidar e educar as crianças e adolescentes sob sua responsabilidade, uma vez

que tal serviço é prestado em parceria público privado, recebe recursos financeiros para garantir a essas crianças e adolescentes acolhidos a garantia de proteção integral. Não obstante, conforme Rossetti-Ferreira, et all (2012):

Se o que causa o acolhimento de crianças é a violação de algum de seus direitos, nossas pesquisas mostram que enquanto acolhidas, muitas vezes, seus direitos continuam sendo violados. Os estudos do grupo apontam que, em situações de acolhimento, abrigamento e adoção, a criança é o sujeito menos ouvido. Muito se fala dela, do seu melhor interesse, mas ela é pouco informada e escutada sobre seus sentimentos, medos e experiências. Seu destino vai sendo traçado, frequentemente, sem o seu conhecimento e participação. Desta forma, a criança desconhece as razões de estar onde está, por quanto tempo permanecerá naquela situação e o que irá acontecer com ela (ibid, p. 396).

Nesse sentido, tais pesquisas corroboram para evidenciar a invisibilidade das crianças institucionalizadas em determinadas situações de violação de seus direitos, vivenciadas tanto no passado como nos dias atuais, sobretudo, porque não são ouvidas em decisões que lhes dizem respeito, e numa atitude institucional que lhes impõe passividade, elas vão se adaptando, como nos disse CO Adriana, ao afirmar que a vida de um acolhido é de adaptações.

A partir dessas vivências, de modo geral, observamos a constituição de da produção social de um estereótipo de criança institucionalizada, que se ressentem, que bate, que agride, que xinga, e que é desrespeitosa, vivência que dificulta sua “adaptação” no contexto educativo, o que comumente provoca a transferência das crianças e adolescentes acolhidos para outras instituições educativas, tendo em vista a sua **não adaptação**, argumento fortemente utilizado por essas instituições educativas, na contramão do que preconizamos.

A instituição escolar deve estar aberta para acolher e inserir todas as crianças em todos os espaços educativos em uma perspectiva acolhedora e de transformação, e não de adaptação, do ajustamento, como nos diz Paulo Freire (2014), referindo-se à educação bancária, “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menor desenvolverão em si a consciência crítica do que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (ibid, p. 83).

A partir das narrativas de Ana, contextualizamos nas próximas vivências das CO, bem como das CH referindo-nos aos espaços escolarizados, que (in)visibilizam toda essa trajetória de vida e, por conseguinte a situação social de desenvolvimento - SSD de cada uma, uma vez que, como já dito, ainda nos dias atuais, muitas instituições educacionais trabalham com a perspectiva de fragmentação do conhecimento imbuídas da lógica de seriação que implica o (re)ordenamento de salas com agrupamento de crianças realizados a partir das idades cronológicas, numa lógica determinista, cujo fundamento, de cunho biologizante, desconsidera substancialmente suas vivências na cultura, bem como nega o reconhecimento do meio como fonte de desenvolvimento, destoante do que temos visto na teoria histórico-cultural de Vigotski, como bem ressalta Pederiva (2018),

O princípio da unidade presente em Vigotski aponta para uma necessidade de educar de uma forma holística, global. Isso por si só já põe em questão o modo fragmentado pelo qual a nossa educação está organizada, principalmente no trabalho com a criança, que não separa o mundo em caixinhas. Nossa educação ainda possui uma roupagem escolarizada, que fragmentam as atividades humanas em conhecimentos engessados em si mesmos, tratando-os de forma altamente racionalizada e serial (ibid, p. 24).

É essa mesma educação escolarizada que destitui o ser humano da sua inteireza, fragmenta e organiza em seriação e pela transmissão de conhecimentos “engessados” e não dá margem e ouvidos às crianças em relação aos seus interesses e necessidades, tampouco considera e trabalha a partir da situação social de desenvolvimento – SSD daquelas que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social e estão em instituições de acolhimento. Nesse sentido, consideramos que essas crianças sejam (in)visibilizadas igualmente nos contextos de Educação, por uma aproximação das situações vivenciadas ainda nos dias atuais pelo Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, objetivadas pelas **falhas na oferta, no funcionamento e na articulação dos serviços que o integram**, e que interferem nos processos de decisão analisados por Cintra (2015), relativos à

retirada de crianças e dos adolescentes do convívio familiar e do Serviço de Acolhimento. Nesses processos de decisão, segundo a referida autora:

De um lado encontramos o olhar para o universal como referência, destacando consciência, verdade, linearidade e totalidade articulados na crença do uso da razão para controlar a existência. De outro, a angústia singular – da criança, do adolescente, da família e dos profissionais da rede de atenção – emerge como desestabilizador de tal crença, apontando à ética trágica, à importância de se considerar as afecções e seus desdobramentos nas formas de conhecer e agir no mundo na direção de uma hospitalidade (CINTRA, 2015, Resumo).

Essa temática específica e tão complexa da tomada de decisão em relação à retirada das crianças e adolescentes do convívio familiar, embora seja uma das vivências trabalhadas nesta pesquisa, demonstra o impacto significativo na vida das CO sobre o uso racional de controle da existência, ao desconsiderar nesse todo complexo “as afecções e seus desdobramentos nas formas de conhecer e agir no mundo na direção de uma hospitalidade” (CINTRA, 2015, Resumo).

Não cabe aqui apresentar maiores detalhes a esse respeito por não se constituir foco deste trabalho, e tampouco ignorá-los, uma vez que nessa reflexão seriam possíveis intervenções na dinâmica de tomada de decisão e no próprio processo e mecanismos utilizados para realizar o afastamento/retirada das crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social do convívio familiar. Ademais, possíveis encaminhamentos em relação às vivências situadas no campo da política educacional, engendrados numa perspectiva de educação voltada ao reconhecimento do ser humano na sua inteireza, nos permite vislumbrar a terceira via ancorada em Vigotski que é a perspectiva dialética da constituição do ser humano pelo princípio da unidade pessoa afeto-intelecto.

Vivência 5 – Responsabilidades compartilhadas: o contexto escolar e a instituição de acolhimento

Ao iniciarmos essa discussão em torno das responsabilidades compartilhadas entre a instituição de acolhimento e o contexto escolar, trouxemos os relatos das CO e das CH que ainda se encontram na instituição de acolhimento, destacando, nesta constituição interinstitucional, as Políticas de Assistência Social e a Educacional.

A primeira, voltada à assistência social, impressa nas evidências por um conjunto de serviços para quem dela necessita, e dentre os serviços que contemplam essa política, está a necessidade de existência de Instituições de Acolhimento, ou outras instituições organizadas nas mesmas configurações. Estas instituições são organizadas para funcionarem com, pelo menos, três possibilidades de acolhimento: primeiro, para acolherem por um período máximo de dois anos, crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados, até serem reintegrados às suas famílias biológicas; segundo, para procederem com os encaminhamentos da adoção de crianças em situações sociais semelhantes. E, por fim, uma terceira possibilidade, a de permanecerem acolhidos até completarem a maioridade civil.

Já a política educacional, compreendida como o Estado em ação no campo da educação, está amparada na legislação vigente como política de educação para todos. No entanto, a prática social tem mostrado, em sua maioria, que as dinâmicas de implementação dessa política pública no âmbito da organização do trabalho pedagógico, não levam em consideração as **experiências vivenciadas pelas crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social em outros contextos sociais**. Podemos inferir por esse viés, que a educação escolar pouco contribui na promoção do processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes nos contextos, bem como na promoção de um avanço significativo em termos de transformação social. Segundo Vigotski (2001),

[...] por isso, a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada. Pelo contrário, o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, **a experiência do aluno é tudo**. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo.

[...]. **Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno**, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade (ibid, p. 75, grifo nosso).

Ao afirmar que a atividade pessoal da criança ou adolescente constitui a base do processo educativo, Vigotski (2001), nos faz refletir que a experiência se transforma na principal base do trabalho pedagógico, capaz de provocar novas reações no organismo. À educação cabe, portanto, o reconhecimento e a valorização de diversas e distintas experiências vivenciadas pelas crianças, incluindo àquelas advindas de situação de acolhimento institucional e suas relações em outras realidades e contextos educativos distintos.

Essa educação acolhedora se apropria da situação social de desenvolvimento, porque se aprofunda no processo educativo em que o trabalho pedagógico está voltado para a reversão da situação social de desenvolvimento negativa, em todas as suas possibilidades de transformação social. Por isso, a educação acolhedora é prática social que reconhece que cada situação vivenciada pela criança ou adolescente em um determinado período de sua vida está relacionada a seu meio e às relações sociais ali constituídas,

[...] é o ponto de partida para todas as mudanças que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Por tanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Essa relação pessoa- meio, para Vigotski, é uma unidade indivisível na constituição humana, levando-se em consideração as especificidades da personalidade de cada criança ou adolescente, de suas vivências, e sobretudo como as vivenciam, uma vez que ocorrem distintamente para cada uma, de forma que o ponto de partida seria a compreensão que ela tem a respeito de uma determinada experiência vivenciada. O primeiro olhar nesse sentido, então, no âmbito da educação escolar, seria, a nosso ver, o reconhecimento de suas vivências marcadas pelo sofrimento, exclusão, rótulos, e de relações

conturbadas e violentas, e de interrupções, onde são negativamente visibilizadas, e de relações conturbadas e violentas, e, como já dito anteriormente, de interrupções que lhes imprimem, por um lado, uma condição de risco e vulnerabilidade social, e por outro, da parte do Estado, a adoção de medida protetiva de alta complexidade em razão dessas situações de abusos, maus – tratos, negligência, abandono dentre outros por elas vivenciadas.

A **Situação Social de Desenvolvimento** de cada criança e adolescente que chega à instituição escolar advinda de uma situação de risco e vulnerabilidade social, não se restringe àqueles sujeitos de direito que se encontram em situação de acolhimento, mas constitui o ambiente onde todos sejam reconhecidos como seres de possibilidades no âmbito do sistema educativo. Nesse ambiente, todos são sujeitos sociais de direitos, ativos e capazes, em processo de desenvolvimento e, na perspectiva da diversidade existente, essas crianças são “pertencentes a classes sociais, etnias, raças, religiões, gêneros e culturas. E de como tudo isso, por vezes, é ignorado pelo sistema educacional, como se não existissem” (SANTOS, 2018, p. 27).

Nas narrativas das **crianças de ontem**, pudemos constatar situações adversas por elas vivenciadas nas instituições escolares, que configuraram aspectos de (in)visibilidade. Este fenômeno social implicou o seu não reconhecimento como seres sociais de direitos, pois foram visibilizados de forma preconceituosa nos contextos educativos, mesmo que veladamente em momentos nomeados de aceitação e acolhimento.

Outra perspectiva da mesma situação foi apresentada nos relatos de duas CO, Antônia e Ana, que entenderam estes momentos no âmbito dos aspectos positivos das relações instituídas nas escolas que frequentaram. As duas crianças chegaram ainda bem pequenas na instituição de acolhimento e puderam vivenciar suas primeiras experiências em espaço intencional de educação Infantil. Neste contexto, Ana, frequentou um Jardim de Infância da Rede Pública de Ensino do DF, e Antônia, no próprio espaço da instituição pesquisada mediante Termo de Colaboração firmado entre si e a extinta Fundação Educacional do DF, atualmente Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esta instituição promoveu o atendimento na Educação infantil,

no segmento denominado Pré-Escola, das crianças de 4 (quatro) até 6 (seis) anos de idade, oriundas da comunidade e do serviço de acolhimento.

À época, as crianças que se encontravam com idade entre dois e três anos¹⁸, também eram atendidas nesse mesmo espaço educativo, mediante convênio firmado no âmbito da Assistência Social. Essa situação perdurou no DF até 2011, pois, neste ano, a creche foi vinculada à Secretaria de Educação. É importante registrar que esta transição tardia da creche para a Secretaria de Estado de Educação do DF, consistiu em um atraso significativo, uma vez que o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, se deu a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e posterior reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), ficando portanto, instituído legalmente o reconhecimento social das crianças, desde a mais tenra idade, como **sujeito histórico de direitos** no nosso país.

Importante destacar como Antônia e Ana se manifestaram em relação às primeiras experiências que vivenciaram em contextos não domésticos de Educação, inicialmente na Educação Infantil e depois nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Diante das narrativas, observamos que os sentidos e significados por elas atribuídos a essas experiências marcaram positivamente o início de escolarização para ambas, e possibilitaram o desvelamento de outras situações vivenciadas que se configuram em contextos de acolhimento, aceitação e, portanto, de visibilidade das crianças em situação de acolhimento, contrariando pesquisas que vêm apontando que:

A escola brasileira, baseada na tradição moderna de educação, construiu uma categoria de aluno idealizada, para a qual estaria preparada, com a qual se identifica e da qual a criança abrigada – marginalizada e fracassada, de acordo com o discurso hegemônico – não faz parte, sendo excluída e silenciada, dificultando ainda mais a negociação desse papel de fracasso atribuído pela sociedade (BUFFA, et al, 2010, p. 29).

¹⁸ Esta instituição de Educação Infantil não atendia crianças menores de três anos de idade, embora a denominação creche se refira ao atendimento das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, conforme legislação vigente.

A concepção de criança idealizada, ainda nos dias atuais está fortemente impregnada na constituição da organização do trabalho das instituições escolares que, indiferentes às desigualdades sociais existentes, (in)visibilizam-na como ser social de direito. Nessa condição, nega-se a situação social de desenvolvimento, notadamente, das crianças que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social e em situação de acolhimento.

A partir das narrativas de Antônia, constatamos o desvelamento consubstanciado em acolhimento, aceitação e visibilidade. Em suas palavras,

[...] aí, a gente foi lá na creche, jardim 1, jardim 2 e jardim 3, fui, estudei lá na creche, na creche aqui mesmo na instituição, mi mi encantei, “nossa eu tô num lugar né, **brincando com os colegas**”, **não fui rejeitada**, né, **na época eu não fui rejeitada e eu era criança ali**, aí e voltava, **fazia as minhas bagunças, desenhava e voltava, almoçava e voltava a dormir, aí a mesma coisa**.

Ao considerar o relatado, o que mais a “encantou”, quando começou a frequentar a “creche”¹⁹, foi o sentimento de que não tinha sido **rejeitada**, e que ali seria um lugar onde ela poderia **ser criança e brincar com os colegas**. Ser criança nos pareceu ser um entendimento vinculado ao fato de poder brincar livremente com os colegas. Ao relatar esses momentos nos pareceu, pelas situações vivenciadas retiradas do convívio familiar, juntamente com seus irmãos, o momento em que ela se viu criança, “[...] e eu era criança ali, aí e voltava, **fazia as minhas bagunças, desenhava e voltava, almoçava e voltava a dormir, aí a mesma coisa**”.

No relato de Antônia, “**na época eu não fui rejeitada e eu era criança ali**”, duas situações nos chamaram a atenção e merecem ser destacadas. A primeira em relação a não se sentir rejeitada, que a nosso ver tem uma estreita relação com ambiente do ser e se sentir criança. Naquele espaço ela se sentir criança sugere que durante todo o período de transição, desde a retirada do

¹⁹ Termo utilizado indevidamente, uma vez que ao nos referimos à creche, segmento da Educação Infantil destinado ao atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, único diferencial em relação à pré-escola, fator idade cronológica, embora ainda hoje esse termo seja utilizado para denominar instituições de Educação Infantil voltadas ao atendimento de crianças de classe menos favorecidas, mesmo depois da LDB/ 1996.

convívio familiar até o ingresso na instituição de acolhimento, essa responsabilidade de se sentir pertencente e provocar nos irmãos o mesmo sentimento é assumida por ela, como constatado em suas lembranças, na condição de irmã “mais velha” que nessa trajetória carregava consigo a responsabilidade de cuidar dos seus dois irmãos.

Essa relação estreita entre Antônia não se sentir rejeitada e a visibilidade do ser criança, contraria Oriente (2010), ao afirmar que essa rejeição que gera o abandono se encontra muito presente ainda em nossa sociedade. Uma visão adultocêntrica nos contextos de escolarização acaba suscitando um sentimento de abandono nas crianças, constituído numa perspectiva de invisibilidade. Este processo não ocorre exclusivamente com as crianças institucionalizadas, embora no caso dessas crianças essa (in) visibilidade seja mais intransigente, “é também a marca das crianças que vivem fora do espaço institucional e que se encontram nas escolas, nas famílias, nos clubes e em outros tantos espaços. A invisibilidade é, portanto, uma forma cruel e arbitrária de calar as crianças” (ibid, p. 89). Ainda para a referida autora:

[...] A invisibilidade do ser criança, a pouca compreensão dessa fase tão peculiar do ser humano e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de o adulto que com ela convive ser capaz de percebê-la geram na criança um profundo sentimento de abandono [...] (ibid, p. 17).

Durante as narrativas, o olhar de Antônia sobre suas vivências, distancia-se do sentimento de rejeição das crianças em situação de acolhimento no contexto de Educação Infantil. O significado atribuído a esses momentos, a partir de suas vivências foi de ela não vivenciou situações de rejeição e, portanto, se sentia criança, podendo viver sua infância brincando com seus colegas, além de realizar outras atividades, apresentadas por ela que se aproximam de uma rotina instituída, “[...] **fazia as minhas bagunças, desenhava e voltava, almoçava e voltava a dormir, aí a mesma coisa**”.

Nessa rotina, o que nos chamou a atenção foi o movimento de ir e vir constituído nos processos educativos que poderiam possibilitar o desenvolvimento das crianças, uma vez conformados a uma prática cotidiana. Nesse movimento de fazer uma atividade e outra, como sugerem as lembranças

de Antônia, observamos um enfoque de atividades rotineiras, pela expressão “**aí a mesma coisa**”. O que nos levar a inferir que todas elas poderiam ser caracterizadas em uma perspectiva de ação pela ação, sem uma intencionalidade educativa, ou seja, uma “não educação intencional”, uma vez que, ao nos referir a uma rotina instituída [...] “entendemos que os elementos que compõem a rotina da criança dentro e fora da escola impactam, diretamente, na constituição de sua situação social de desenvolvimento” (SINGULANI, MELLO, S/D, p. 06).

A esse respeito Vygotski (1996) afirma que “a situação social do desenvolvimento é a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade” (ibid, p. 264, tradução nossa), ou seja, o processo de desenvolvimento de cada criança em particular, constitui-se a partir das relações que ela estabelece com seus semelhantes e seu meio na cultura. Ainda, segundo o autor, “não devemos esquecer que a situação social de desenvolvimento não é mais que o sistema de relações da criança de uma dada idade e a realidade social” (VYGOTSKI, 1996, p. 265, tradução nossa).

A situação social de desenvolvimento se constitui, portanto, pela relação estabelecida entre a criança e o entorno que a rodeia, que é sempre social. Antônia, ao ingressar em outra escola de Ensino Fundamental, sentindo-se acolhida ao dizer que era “[...] *uma escola que eu não queria ter saído [...]*” ao se lembrar que ficava ansiosa pelo tocar o sinal para o recreio para ser acolhida por uma professora ou psicóloga da Escola, não se lembra ao certo, e nesse espaço ela ficava até terminar o recreio, como relata:

Antônia: toda vez quando batia e eu ia pra sala de aula, eu só falava assim, olhava para o relógio, chega a hora do recreio, chega a hora do recreio e batia o recreio, eu ia pra sala dela, passava o recreio, o dia todo lá, porque lá tinha atividades que eu não tinha, lá tinha um lugar que eu ficava lá mexendo no computador, mexendo nisso e ela era um lugar muito tranquilo, quando termina o recreio eu saia, ela, “tá na hora de você sair, vai lá”, eu despedia dela, toda vez quando eu saia pra vim pra cá, eu queria voltar no outro dia.

Ora, se a situação social de desenvolvimento se constitui, a partir da relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, e apesar de ser do agrado de Antônia deixar de brincar no recreio com colegas, para ficar na sala da professora ou psicóloga, não caberia, ao contrário do que foi posto, uma intervenção da professora no sentido de inseri-la no espaço e tempo do recreio com seus pares para que pudesse vivenciar experiências que influenciariam no seu processo de desenvolvimento?

Vários questionamentos emergiram da situação vivenciada por Antônia. No entanto, detivemo-nos no sentido e significado atribuído por ela a essa relação instituída, uma vez que são essas vivências que estabelecem a situação social de desenvolvimento, que tem implicado essa (in)visibilização no sentido do não reconhecimento como ser de direitos e de possibilidades no contexto educacional. Este contexto de não reconhecimento de suas vivências anteriores marcadas pelo sofrimento, exclusão, rótulos e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções, que lhes imprimem uma condição de risco e vulnerabilidade social.

Assim como Antônia, Ana também trouxe boas lembranças de suas experiências vivenciadas na Educação Infantil, uma vez que ela se sentia abandonada e a escola não a via nessa condição, pois naquele espaço, ela fora vista como uma **criança normal**, especialmente no que se refere a esse momento, *“cheguei pequeninha (choro) e eles me receberam muito bem, porque eu era muito, como se diz? me sentia abandonada e eles não me viram assim, eles me viram como uma **criança normal** [...]”*.

Por outro lado, ressaltamos que o mesmo tratamento diferenciado dado a Antônia no Ensino Fundamental na escola da rede pública do DF, em que na hora do recreio ela ficava em uma sala até chegar o momento de voltar para a sua sala, era o tratamento diferenciado dado à Ana no Jardim de Infância da rede pública de ensino do DF, que segundo relatou, tinha aula na sala da secretaria da instituição:

Ana: (...) foi uma escola assim que eu me senti muito bem acolhida e assim, as crianças de lá, porque assim **eram todas da mesma idade, então era tudo criança, não tinha essa diferença**, “Ah, é da casa XXX e da creche”, eu era muito

bem recebida, eles me tratavam super bem e a minha adaptação eu acho que foi o ano inteiro, **porque eu tinha aula na sala da secretária**, eu chegava então a professora me recebia na filinha e tudo mais assim, mas quando eu ia pra sala, eu não ia, ia já pra secretaria, **porque lá tinha a minha cadeirinha, minha mesinha, a minha dinâmica era ali [...]**.

Esse sentimento de Ana, igualmente ao de Antônia, apesar de ter um viés de acolhimento, incita-nos a outras inferências, **o que pode ter significado esse momento em suas vidas**, uma intencionalidade educativa consolidada em práticas pedagógicas cotidianas assentadas em uma perspectiva de apartação²⁰, ao nosso ver, momentos que sugerem atitudes de exclusão, de segregação, de separação, no caso de serem apartadas do convívio com os colegas nos momentos de recreio e até em sala, embora pressupomos que naquele momento, o intuito seria preservá-las dos possíveis infortúnios ocasionados nas relações estabelecidas com os colegas, evidenciando nessas práticas um desconhecimento acerca da importância das experiências vivenciadas e das relações sociais constituídas em seu meio para o desenvolvimento do ser humano.

Nesse aspecto, poderíamos entender que essas iniciativas no contexto de educação escolar que sugerem concordância com a instituição de acolhimento, estariam sinalizando, como ressaltado por Buffa, Teixeira e Rossetti-Ferreira (2010):

[...] a necessidade de qualificar os professores, técnicos, educadores e demais profissionais dos abrigos e das escolas, na tentativa de desconstruir preconceitos existentes e de evitar

²⁰ **Apartação**, segundo [Cristovam Buarque](#), “A palavra tem origem no *latim* *partire*, que significa dividir em partes. Com base na raiz latina, no africâner resultou em *apartheid*, termo que definiu a concepção e o conjunto das normas que regularam o processo social e econômico separando a população entre brancos, negros e mestiços. Em português, a palavra apartação foi usada no sentido de separar coisas e animais no estábulo; no seu sentido social, de uma sociedade partida, separando as pessoas por classe, como o *apartheid* separa por raças, ela foi divulgada pela primeira vez em [1992](#), no livro *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*; outro livro, *O que é apartação – o apartheid social brasileiro*, publicado em [1994](#), consolidou o termo de modo a substituir a expressão *apartheid* social, utilizada para indicar o desenvolvimento separado entre incluídos e excluídos, como no caso do Brasil, e não entre brancos e negros como no caso da [África do Sul](#). O *Human Development Report*, das [Nações Unidas](#), de [1994](#), incluiu o termo na bibliografia a partir da tradução do texto do livro *O que é apartação*. O centro do conceito de apartação está em que o desenvolvimento brasileiro não provoca apenas desigualdade social, mas uma separação entre grupos sociais. Esta ideia foi usada pela primeira vez, pelo autor, em uma nota na seção “Painel” do jornal [Folha de S. Paulo](#), em [1987](#), ainda com a expressão *apartheid social*”.^[1] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aparta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 31/12/2019.

atitudes de exclusão dentro dessas instituições com relação à criança abrigada (ibid, p. 29).

Registramos a necessidade de qualificação de todos os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes em situação de acolhimento, atuando nesses dois contextos educativos, serviço de acolhimento e educação escolar. Um bom começo seria criar dinâmicas de trabalho pedagógico para torná-los visibilizados nas circunstâncias em que são, ainda nos dias atuais, (in) visibilizados nos seus direitos e nas suas potências como seres de possibilidades.

No âmbito da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, legalmente reconhecida como um direito das crianças e de suas famílias, espera-se que essa visibilização se manifeste, para além da perspectiva de ingresso nesses espaços educativos, que nem sempre assegura a plenitude dos seus direitos, o reconhecimento de suas potências e possibilidades no processo educativo, em que o professor assume “os cuidados da organização do ambiente educativo para que as condições perante a sua intencionalidade pedagógica sejam favoráveis frente às possibilidades dos educandos[...]” (PEDERIVA, 2018, p. 25).

Nesse sentido, reportarmo-nos às narrativas de CO Ana e CO Antônia, que, a nosso ver, sugerem atitudes excludentes, como no caso de serem apartadas do convívio com os colegas nos momentos de recreio e até em sala, embora elas se sentissem acolhidas, e a nosso ver, pudesse significar preservação dos infortúnios ocasionados nas relações estabelecidas com os colegas.

Assim como CO Ana e CO Antônia evidenciaram os momentos de brincadeira vivenciados com seus colegas no período em que estiveram na Educação Infantil, CH José também ressaltou o seu interesse pelas atividades que realizava àquela época, “*Eu acho mais legal a creche*”. [...]Porque a creche, nois é pequeno, nois não sabe fazer nada, ne? [...] **quando nois não tem mente pra estudar, nois pode ser livre pra brincar.** [...,] “*lá nois desenhava, escrevia, fazia desenho pra nois ir pra festa, ai nos fazia o negócio dos negros, sobre os negros*”.

Essas mesmas lembranças da creche, como lugar de brincadeira e diversão apresentadas por CH Laura e CH Gustavo crianças que participaram da primeira roda de conversa, e não retornaram aos outros encontros, o que justifica não estarem relacionadas no quadro das crianças de ontem de das crianças de hoje que participaram de todas as rodas de conversa. Não obstante, entendemos que em uma só Roda de Conversa CH Luana e CH Geraldo trouxeram vivências importantes na Educação Infantil a serem evidenciadas em relação às brincadeiras, e da ausência desses momentos de brincadeira no Ensino Fundamental, demonstrando sentirem falta hoje desses momentos:

Luana: Eu brincava se divertia [...] Uhum. [...]Mais do que hoje...[...] Brincava com meus amigos.

Geraldo: Lembro de um brinquedo legal, livros...[...].

Pesquisadora: O que era melhor na creche do que agora?

Geraldo: Era os brinquedos. [...] Eu lembro que nois ficava brincando, nois ia para o parquinho, ficava jogando, brincando de pega-pega.

Importante registrar que, ao contrário das CH Luana e Geraldo que pontuaram em suas narrativas momentos de brincadeira mais intensificados na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental, o relato de CH José se volta para outra perspectiva de compreensão da relação entre brincar e estudar. Ao relatar seu primeiro dia de aula na escola que foi matriculado quando chegou à instituição de acolhimento, demonstrou entender que a Educação Infantil é espaço de brincadeira e na *“creche, nois é pequeno, nois não sabe fazer nada, ne? [...] quando nois não tem mente pra estudar, nois pode ser livre pra brincar”*, sugerindo então, pelo significado atribuído ao Ensino Fundamental uma dicotomização entre o brincar e estudar, como se fossem aspectos dissociados no tocante ao processo educativo. Sob esta lógica, o seu entendimento atribui ao ensino Fundamental, em uma visão a nosso ver equivocada, de etapa comprometida com as áreas do conhecimento, com o “aprender” e se desenvolver autonomamente a partir da Educação Infantil,

No primeiro dia que eu cheguei **eu não sabia de nada**, a professora me ajudou, aí durante uns dias eu tava aprendendo, quando eu comecei a aprender, eu comecei a fazer as coisas sozinho, copiar texto, já sei fazer o negócio de matemática, eu já sei... Ái, eu acho que escola é bom, porque **quando nois crescer, nois tem que estudar**.

A compreensão demonstrada por José a respeito da Educação Infantil nos alerta que ainda nos dias atuais, apesar dos avanços nas pesquisas e da legislação vigente, imprimindo-lhe reconhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, parece se consolidar práticas dissociadas do seu verdadeiro sentido, o de buscar por meio da brincadeira e das relações constituídas nesses espaços “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, conforme preconizam as DCNEI/ 2010.

A esse respeito, interessante registrar que tanto as CO quanto às de CH, ao se referirem às experiências vivenciadas no Ensino Fundamental, pouco se lembraram dos momentos de brincadeira, exceto quando se referiram à hora do recreio. Este é o único momento no tempo escolar para o brincar e está relacionado ao parquinho, isso quando a escola possui, muitas vezes o que tem disponível, segundo os relatos, são parquinhos estragados.

Esses momentos do recreio, atribuídos como a possibilidade do tempo de brincar com os colegas, muitas vezes foram considerados pelas crianças da instituição de acolhimento, sob um olhar de discriminação, de exclusão vivenciadas pelos próprios colegas. Este foi o caso da CH Leila, que participou somente da primeira roda de conversa, e sua fala foi tão contundente para a pesquisa que optamos por registrar sua fala também, como a de CH Luana e Geraldo. Ao se referir aos momentos da escola, Leila relatou que “ninguém gosta de brincar comigo [...] e quando ninguém gosta de brincar comigo eu fico sozinha andando”, acrescentando ainda, que ninguém queria brincar com ela, porque ouviu os comentários dos colegas: “Não, eu não acho eu já ouvi eles falando”, complementando:

Leila: Eles falou bem assim oh. “Ai não gosto de ficar falando com essas meninas, porque essa menina tem cabelo que nem homem”, aí todo mundo fica rindo de mim.

Pesquisadora: Falou isso. E o que mais você ouviu?

Leila: E quando eu pede, eu pido para eles brincar com eles, eles falam não. Ai eu falo porque, ai eles falam porque você tem um cabelo de homem

Pesquisadora: E quem cortou seu cabelo”?

Leila: Minha madrinha cortou 3 vezes o meu cabelo.

Pesquisadora: Você queria ter cortado?

Leila: Não, [...] Meu cabelo já estava crescendo ai ela foi e cortou de novo, ai ela...[...] Não gostava de cortar o meu cabelo ai a tia disse bem assim “Ah e para matar os piolhos da sua cabeça”, ai ela foi lá e cortou o cabelo”.

Pesquisadora: O que você não gosta la da escola então?

Ludmila: Lá da escola, que ninguém quer brincar comigo.

Leila: O que não gosta da escola minha?

Pesquisadora: Isso isso isso que mais.

Leila: Que quando as pessoas ta brincando ai ai eu peço para elas não brincar e elas não deixa.

Leila: E porque toda hora, toda hora, toda hora ninguém quer brincar comigo

Pesquisadora: Você nunca falou para sua professora e o seu professor que as coleguinhas não brincam com você?

Leila: Não o tio já percebeu isso

Pesquisadora: E o que ele falou?

Leila: Não o outro tio ne, de cabelo de mulher

Pesquisadora: Ah não foi esse, não foi o seu professor?

Leila: Uhum. Ele percebeu isso, porque ele pediu uma menina pra ve se deixava eu brincar com ela, ai ela disse não eu não vou brincar não por causa do cabelo dela

Pesquisadora: Hum. E o que ele fez?

Leila: Aí ele foi lá e sentou comigo e ficou conversando.

Além das situações de discriminação vivenciadas pela CH Leila, quando manifestou o que representa a não brincadeira instituída formalmente nesses

espaços educativos com parquinhos quebrados, outras situações e circunstâncias imprimiram transformações nas relações estabelecidas entre eles, os colegas e professores. Além do vivenciado por CO Ana e CO Antônia, experiências similares foram vivenciadas por CO Francisco e CO Adriana em escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública de Educação do DF, registrando:

Francisco: em um certo momento não, a gente via aquele impulsionamento pra gente assim, até por parte dos professores, por parte de alguns alunos, dos colegas de classe que falava, “não, vamos trazer pra cá, pô, já tá em uma situação que não é bem favorável, então vamos trazer ele pra cá”. estudei na escola XX meio sendo excluído das coisas.

(...)

Francisco: (...) com a intervenção dos professores, no meu caso a professora C, foi quando eu entrei lá, ela fez regaste, (...) depois que acontecia amizade entre a gente na casa de acolhimento com o pessoal da escola, aí pronto, a bagunça era feita, porque já não era mais visto como pessoal casa de acolhimento, éramos pessoas comuns que estavam na escola sem nenhum tipo de preconceito.

Adriana: inclusive a minha primeira escola foi a escola XX, a mesma de Francisco, passei pela professora C, a mesma professora, um fato que eu tenho dela, uma lembrança e que era a única na sala, entendeu? Do abrigo. Eu era única, eu não tinha companhia, aí, eu me sentia sempre excluída, aí a professora pegou, o pessoal saía pro recreio eu não ia, eu ficava na sala e ela uma vez falou assim, "Adriana, por que você não vai brincar com as outras crianças?", eu falei assim, "Porque eu não conheço nenhuma", ela, "Você conhece, você conhece todos eles", eu falei, "eu não conheço", aí ela pegou e falou "Não, você vai, vai brincar", ela que na escola foi ela que me socializou com as crianças, porque eu não queria, eu tinha esse receio de me juntar a eles e **sofrer esse preconceito de ser abrigada [...]**.

Embora CO Francisco e CO Adriana reconhecessem essas transformações ocorridas nas relações entre elas, os colegas e professores, por outro lado, denunciaram que ao chegarem à escola ambos sofreram discriminação por parte dos colegas, como manifestado por Francisco “ **estudei na escola XX meio sendo excluído das coisas**”, e por Adriana “**do abrigo eu era única, eu não tinha companhia, aí, eu me sentia sempre excluída**”. Essa situação, segundo relataram, foi revertida com o trabalho realizado por uma

professora da escola que se empenhava para inseri-los nas turmas. Nas palavras de Francisco, “ **ela fez resgaste**”, e nos dizeres de Adriana “**ela que na escola foi ela que me socializou com as crianças, porque eu não queria, eu tinha esse receio de me juntar a eles e sofrer esse preconceito de ser abrigada [...]**”.

Essa situação de invisibilização da criança em situação de acolhimento, pode ser evidenciada no relato da CH José em três situações vivenciadas na escola. A primeira, ao se referir à diretora da escola, a outra com sua professora, e a seguinte, com os colegas de sala que o magoou muito.

José: Eu não gosto da diretora, quando ela briga com nois, porque dá um aperto aqui no peito assim, quando ela briga, da vontade de ficar agoniado, assim, quando dá aquela resposta no meio de todos os meninos, ai os meninos ficam rindo da cara dos outros? Mas a professora é chata porque quando eu vou falar alguma coisa pra ela, ela fala “eu não quero saber de nada! Eu não quero saber de nada! [...] Meu coração dói. Fica apertado. É um sentimento que é verdade né? [...] Tipo quando ela fala, aí junta outra pra falar. Aí fica contra nois, falam que é isso e aquilo aí a gente meio que sente que ta sendo maltratado né?” [...] Sente, porque eles ficam fazendo bullying [...] Falando que eu tenho mancha na cara. [...] É. Tipo, eu finjo que não escuto.

Pesquisadora: Mas José, e na escola, em que momento que você se sente triste?

José: Quando os meninos me excluí.

Antônio : O que é excluir?

José: O que é excluir?

José: Excluir é quando a pessoa está brincando lá e a pessoa fala “Eu não gosto de você”, e aí fala “eu não quero que você brinque”. Ela quer te excluir de alguma coisa que você quer brincar, mas ele não gosta de você e nem os outros, aí tipo, ele quer comandar os meninos pra não brincar com nós.

Pesquisadora: Ah tem um que comanda os meninos para não deixar os outros brincar é isso? Com você? Você vê que tem outras crianças que também são excluídas de lá?

José: Não. Só eu!

José: Olha, outro dia fui entregar meus convites de aniversário e eles amassaram.

Pesquisadora: Fizeram isso? Você foi convidar os meninos e eles amassaram? E o que eles falaram José?

José: Só falaram que não queriam ir.

Pesquisadora: Era aqui a festa?

José: Não.

Pesquisadora: Onde era?

José: Era na casa da minha madrinha.

Pesquisadora: Da sua madrinha? E eles não foram?

José: E rasgaram o convite.

Pesquisadora: E a professora viu?

José: Não.

Pesquisadora: Você não falou com a professora? Alguém viu lá da escola?

José: Não, só os meninos.

Pesquisadora: Algum deles foi para a festa?

José: Só o Felipe.

Pesquisadora: Mas o Felipe rasgou o convite?

José: Não.

Consideramos intrigante em todos esses relatos, uma situação emergida a partir do momento em que as crianças se sentiam acolhidas, tanto por parte de colegas, quanto dos professores e demais profissionais da escola: elas não mais percebiam vivenciar nenhum tipo de preconceito, o sentimento era de que passavam a ser consideradas “**peçoas comuns**”, como dito por CO Francisco, que acrescentou que essa situação era relativa porque dependia da turma em que estavam matriculados. A esse respeito CO Ana relatou que vivia “**como uma criança normal [...]**”.

Embora o depoimento de CO Francisco nos leve a refletir sobre qual o tipo de acolhimento estava sendo ambientalizado e vivenciado pelas crianças no sentido de gerar este sentimento de “*pena*”, como se fossem umas **coitadinhas** “**não, vamos trazer pra cá, pô, já tá em uma situação que não é bem**

favorável, então vamos trazer ele pra cá". Essa conotação invisibiliza a criança na sua condição de sujeito de direitos, resultando em um sentimento de "pena" que se pressupõe aproximação relacional com a máxima da caridade, ainda nos dias atuais muito invocada quando se pretende a realização de um trabalho voltado aos menos favorecidos.

O que estaria significando para essas duas CO, e sob o olhar da CH participantes da pesquisa a respeito das revelações daquele contexto escolar na relação estabelecida entre o **não preconceito** por parte de colegas, dos professores e demais profissionais da escola, e a visibilidade que tiveram como "**pessoas comuns**", "**normais**"? A partir de que parâmetros podemos inferir essas adjetivações às crianças em situação de risco e vulnerabilidade social que se encontram nos serviços de acolhimento?

As narrativas têm evidenciado que ainda nos dias atuais, como já dito, a visão de uma criança idealizada se encontra muito presente no nosso sistema educativo, que nega a diversidade existente, que (in) visibiliza a situação social de desenvolvimento das crianças que se encontram nos serviços de acolhimento institucional.

A visibilidade da criança em situação de acolhimento está assentada em uma perspectiva hegemônica que, segundo Buffa e Teixeira (2011), apresenta "poucas competências e cheias de problemas, marginalizada e fracassada". Esse é o retrato cruel que a escola brasileira, amparada na lógica linear da escolarização, visibiliza a criança por aspectos negativos, engendrando uma educação da despotência, que a nega e a invisibiliza como ser de possibilidades, ativo e capaz. Ademais, conforme estudos realizados por Moysés (2017), os professores ainda culpabilizam a própria criança ou sua família por não aprenderem o esperado pela escola.

Para a referida autora,

[...] o deslocamento de uma questão institucional, política, para o plano individual pôde ser percebido tanto nos momentos em que se abordavam questões educacionais em um plano mais amplo e genérico, como quando se falava de uma criança em particular. Aqui, também, destacam-se as causas de ordem biológica: para a maioria das crianças apontadas como reprovadas ao final do ano, a justificativa era alguma doença

que, na opinião da professora, impedia ou dificultava sua aprendizagem (ibid, p. 31).

Essa transferência de responsabilidade, do âmbito institucional e político para o plano individual assumida pela escola e seus profissionais, soa-nos como uma questão que envolve formação e concepções diversas no processo educativo e na constituição de trabalho pedagógico, como já dito, muito no viés de uma categoria de criança idealizada.

Tanto as crianças em situação de acolhimento como aquelas que têm convivência familiar, que não corresponderem à expectativa de criança idealizada são consideradas “com poucas competências, cheias de problemas, marginalizadas e fracassadas”, e isso parece não constituir um problema de responsabilidade da instituição escolar e dos profissionais envolvidos nela, mas da criança ou de sua família. A esse respeito, Gonçalves (2017) ressalta que:

De educadores idealistas o mundo sempre foi farto, convenhamos! A educação, pela concepção idealista, como o próprio nome já diz, é ideal. Isto significa dizer que nessa perspectiva o professor, aluno, a escola, as salas de aula e o conteúdo ministrado são ideias ou dados metafísicos (leia-se estáticos) descolados da materialidade (ibid, p. 152).

Uma concepção idealista que se opõe ao pressuposto de criança real, criança essa que se constitui biologicamente e se desenvolve na cultura a partir das experiências vivenciadas em seu meio, e diante de seu processo de desenvolvimento em diferentes etapas etárias, não iremos compará-la ao desenvolvimento de uma outra criança, e sim ao seu próprio desenvolvimento em relação a suas diferentes etapas etárias, comparando-as entre si. Nesse percurso, as experiências que foram vivenciadas pela criança que as afetaram e possibilitaram o surgimento do novo, em seus diferentes aspectos, tanto de crescimento, do peso, quanto da fala, do desenvolvimento mental, da memória, da atenção, das emoções, dos afetos, ou seja, em relação ao seu desenvolvimento como um todo (VIGOTSKI, 2018).

É, portanto, a cultura da idealização que as fazem visibilizadas de modo preconceituoso com “poucas competências, cheias de problemas,

marginalizadas e fracassadas” e as fazem invisibilizadas **como seres sociais de direitos**.

Pressupomos que a educação linear escolarizada ainda muito presente nos contextos educativos, cujo processo formativo se constitui descolado de uma realidade que implicou a situação social de desenvolvimento de cada criança, esteja contribuindo para a constituição de um ser humano que se vê e acredita num lugar de desumanidade, e assim se vendo, consegue sobreviver a esse mundo que o inferioriza, agredindo-o, e dele se defendendo. A forma que reage é como se esse mundo se relacionasse com ela, sem o envolvimento de uma relação afetiva com o meio social. Essa lógica escolarizada assentada em uma concepção idealista do ser humano tem negado a existência da diversidade advinda de realidades diversas dessas crianças. Nesse viés, os estabelecimentos educacionais acabam reproduzindo as situações de exclusão vivenciadas pelas crianças em contextos mais amplos da sociedade, situações essas motivadas pela **invisibilidade da situação social de desenvolvimento** das crianças que se encontram em instituições de acolhimento, contrapondo-se à lógica da inclusão, como dito anteriormente, tão bem delineada na legislação vigente e pouco efetivada na realidade.

Constatamos nas narrativas das CO as experiências vivenciadas em diferentes contextos, e os sentidos e significados atribuídos às vivências de cada uma distintamente, adentrando agora mais especificamente no universo da educação escolar, e suas relações com as outras crianças, professores e demais profissionais.

Foram situações diversas que marcaram significativamente aquelas CO, tanto que até nos dias atuais, já pessoas adultas, relatam lembranças de algumas dessas situações complexas envolvendo maus tratos, abandono, negligência, abusos dentre outras, que “justificaram” o acolhimento institucional, visto ainda de forma preconceituosa. Da mesma forma, é preconceituoso o olhar que se fixa nas crianças e adolescentes institucionalizados, entendendo-se, conforme nos alerta Oriente (2010), a necessidade de se trabalhar esses “preconceitos instituídos” ao longo de seu processo histórico – cultural. Daí questionamos, por que não começar esse trabalho pelas instituições escolares?

De fato, o início desse trabalho deve ser em contextos educativos, envolvendo estudantes, professoras e professores e demais profissionais de educação, que muito fortemente discriminam e excluem as crianças reais, que são estereotipadas por não corresponderem ao modelo idealizado, o mesmo que se aproxima do termo usado por Francisco, ao se referir à chegada deles na escola “na van da casa, *chegava na Kombi, aí já era visto como **diferente**, entendeu, (...) então era dado como uma escola assim que tinha muita gente com poder aquisitivo alto, **apesar de ser escola pública**”.*

Na visão de CO Francisco, crianças em situação de acolhimento eram vistas como diferentes, e uma das marcas que as denunciavam nessa condição social era o transporte da instituição que as levavam à escola, que por ser identificado com a logomarca da referida instituição, e atualmente o é, gerou um constrangimento das CO, embora fosse uma escola pública, era frequentada por pessoas com alto poder aquisitivo. O relato de CO Francisco nos pareceu que esse aspecto era o que os diferenciava das demais crianças, pois essa situação se tornou desencadeadora de processos discriminatórios, como por exemplo, serem denominadas pejorativamente de “crecheiras”, como dito por Ana, “[...] *pra mim o primeiro impacto da escola foi essa discriminação, quando você chegava na Kombi, “Olha lá os crecheiros”, e até mesmo de órfãs, conforme relatado por Adriana: “ Aí tá, aí uma vez ela veio me chamar de crecheira, de, não, de órfã, aí eu falei, “Não, agora ela pegou pesado demais”.*

Essas CO foram (in)visibilizadas nas instituições escolares, em diferentes circunstâncias, invisibilidade essa gerada pelas situações excludentes e segregadoras ainda muito presentes nos contextos de educação escolar, aventadas desde a ida à escola com o uso do **transporte** da instituição de acolhimento, situação à época, que nas narrativas das crianças de ontem, provocou mudanças no sentido de se alterar o local onde o motorista poderia deixá-las, onde não fossem vistos pelos colegas, conforme segue:

Francisco: Sim, exatamente, teve até um momento na Escola X que antes nós éramos tanto deixados, quanto pegos na frente da escola, aí chegou um período, uma época que começou a deixar a gente na parte de baixo, entendeu.

Ana: Pra gente não ser visto como...

Observamos que as crianças tinham preferência em ir a pé para as escolas mais próximas da instituição de acolhimento, com essa estratégia se criou uma maior preservação de sua identidade. A expressão usada por CO Ana “**Pra gente não ser visto como...**” ao se referir à chegada do ônibus à escola. Para não serem vistas pelos colegas, elas desciam na lateral da escola, fato que denota uma situação que lhe causava constrangimento, por ser identificada pelos colegas como abrigada/acolhida, momento esse que ela gostaria de “não ser vista, porque era nessa perspectiva de abrigada/ acolhida que seus colegas a visibilizavam de forma preconceituosa e discriminatória.

A invisibilidade nessas circunstâncias se fez presente, primeiro pelo não reconhecimento dessas crianças na instituição escolar como seres sociais de direitos, que em uma situação de risco e vulnerabilidade social estariam abrigados/acolhidos, com vistas à preservação de seus direitos básicos, ameaçados ou violados por circunstâncias vivenciadas no contexto familiar caracterizadas “por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis (Brasil, 1990).

Já uma outra situação trazida por CO Ana, em que iam a pé para a escola, seu sentimento era de que naquele momento ela participava desse mundo:

Ana: Aí teve uma fase também que a casa de acolhimento começou a proporcionar a gente ir a pé pra escola, nossa **era uma autonomia** que eu me sentia feliz, gente eu descii isso aqui, ô, os meninos descendo também, **os filhos de pai, playboyzinho** e eu na minha, feliz da vida, catava jamelão e era um momento nosso que a **gente participava desse mundo**.

No relato está expresso o sentimento da criança se sentir inserida no mundo, porque as pessoas que a viam eram por ela denominadas de “**os filhos de pai, playboyzinho**” não a reconheciam como abrigada/ acolhida. O seu entendimento era de que, o fato de ir a pé para a escola representava sua autonomia. Importante destacar no seu relato o que significa para a criança abrigada/ acolhida se sentir inserida no mundo nessa possibilidade de ser vista, e não ser reconhecida pela situação de risco e vulnerabilidade social em que se

encontrava, no caso de CO Ana, caracterizada pela situação de abrigamento/acolhimento.

Outra questão polêmica enfrentada pelas crianças, como já evidenciado, foi em relação ao corte de cabelo **curtinho**, que provocava uma reação discriminatória na instituição escolar pelos colegas que as chamavam de macho-fêmea, como ressaltado por CO Francisco “[...] *como todo mundo tinha o mesmo corte de cabelo, por isso na escola era dado como macho fêmea...*”, e também por Ivanildo dizendo que:

Ana: [...] E aí a gente passava por esse preconceito na escola, porque chamava a gente de macho fêmea. [...] “ E aí quando eu cheguei na Escola X foi outro impacto, porque assim lá às crianças já eram grande, então elas, eu tinha o cabelo curtinho, parecia um homem e não suportava o nosso cabelo, parecia [...] Então assim, nós mulheres raspava a cabeça, então assim, por causa dos piolhos que não conseguiam controlar, então chegava o pessoal pra cortar o cabelo, tinha uma tia aqui que só Jesus, mandava raspar o cabelo das meninas e aí a gente chegava na escola”, [...].

Ainda a esse respeito e nesse clima de exclusão vivenciado, CO Ana se emociona muito ao relatar que as vivências que as fizeram se sentir excluída, foram utilizadas para ela mesma se excluir, pois a reação que teve ao se defender das agressões verbais, foi bater nos colegas, conforme segue:

Ana: “Olha lá o Ivanildo, a crecheira chegou que é macho fêmea, e aí ali eu comecei a me excluir, na minha turma mesmo eu bati em todo mundo, porque eles me xingavam, eles me agrediam com palavras e a minha reação era só bater, **aí direto vinha reclamação pra casa né, “menina, o que tá acontecendo?”**, e eu assim, no meu cantinho, ia engolindo, porque assim, eu me sentia na Escola X **o baixinho**, porque assim a criança com seis, sete anos ela já sente [...] (choro) **e assim eu ia falar com os professores e eles não me entendiam**, porque, ‘Ah você é cheia de frescura’, ‘Ah, você não tem mãe, você não tem pai’, ‘Não tem ninguém responde por você, então’ (choro), entendeu?”

Observamos que as crianças sendo excluídas, elas também se excluíam, como no caso de CO Ana que, ao reagir às agressões dos colegas, a escola já comunicava à instituição de acolhimento, que por sua vez, conforme relatou, pareceu-nos não dar muita atenção ao ocorrido, perguntando-lhe,

“menina, o que tá acontecendo?” Por outro lado, quando CO Ana se sentia agredida e ia falar com os professores, o sentimento que demonstrou foi de que eles não a entendiam, e ainda lhe diziam **‘Ah você é cheia de frescura’, ‘Ah, você não tem mãe, você não tem pai’, ‘Não tem ninguém responde por você, então’** (choro), entendeu? ”

Esse relato de CO Ana nos fez refletir sobre a (in) compreensão das instituições escolares em relação à situação de risco pessoal e vulnerabilidade social das crianças que se encontram nas instituições de acolhimento. De um lado, pudemos deduzir que CO Ana não fora ouvida nas suas argumentações em relação ao ocorrido, nem na escola, tampouco na instituição de acolhimento. Mais grave ainda, em um desrespeito irrestrito, a escola nos pareceu não se interessar pela elucidação da situação ocorrida, o que provocou sua reação de agressão, e foi logo apontando **‘Ah você é cheia de frescura’**, desconsiderando, assim, o seu sentimento, como ela mesma se expressa, [...] **porque assim, a criança com seis, sete anos ela já sente”**.

Analisando ainda essa sua afirmativa, de que lhe teriam dito **‘Ah, você não tem mãe, você não tem pai’, ‘Não tem ninguém responde por você, então’**, argumentos esses que desconsideraram a situação social de desenvolvimento de uma criança que se encontra na condição de abrigada/ acolhida exatamente, segundo registros da instituição, pelas precárias condições socioeconômicas da família. Ana se ressentiu da ausência dos pais como motivo que justifica sua condição de acolhida, pois em quaisquer circunstâncias, segundo relatos que emergiram nas rodas de conversa com as CO, elas gostariam mesmo de permanecerem junto as suas famílias.

Em conformidade com o tratado anteriormente, a família paga um preço alto gerado pela negligência do Estado e pelas ilusões ou fetiches criados por um sistema econômico, cultural e político. O mesmo Estado que a desampara e a condena, ao direito básico de ser criança e estar na convivência familiar, contrariando a legislação vigente, que em situação de pobreza não constitui motivo suficiente para a criança ser retirada de sua família, cabendo ao Estado o provimento de recursos materiais para a manutenção dos vínculos familiares.

Nesse viés, as instituições escolares parecem mesmo reproduzir no ambiente educativo as situações de exclusão que as crianças vivenciam em

situação de acolhimento institucional como em contextos sociais mais amplos da sociedade. Se reagem, são consideradas rebeldes, como pudemos constatar no relato de Francisco, ao se referir ao processo de exclusão instituído nas escolas que frequentou, “dependendo da turma que nós estudamos tinha sim um certo, um certo **excludente** da **elite**, **“ah, essa criança é um pouquinho mais rebelde”**, consubstanciada em uma forma reativa de comportamento.

Outros momentos em que também se sentiam excluídas, decorriam das **mudanças de escolas** que implicavam o encontro com novos colegas e novos professores, o que lhes causavam um impacto, como no caso de CO Antônia ao mudar de escola: [...] eu já encontrei outro mundo diferente, **rejeição**, né, um menino lá que não podia me ver, me odiava, **“ah, você é crecheira”**[..] ***Aí na sala de aula todo mundo não sentava perto de mim, eu era rejeitada, não sentava e eu achava aquilo muito ruim”***, mesmo sentimento de CO Adriana ao ser transferida também de escola “(...) então as meninas ficavam me chamando de crecheira” [...], como CO Márcia ao ser reprovada, que se sentiu rejeitada na escola em que estudava e foi transferida para outra instituição escolar [...] “Eu vim pra cá, porque eu **reprovei** lá na escola X e não sei se o abrigo/acolhimento percebeu que eu fui muito (rejeitada) na escola pelo fato de eu ter reprovado, né?” Situação diferente de CO Antônia e CO Adriana, uma vez que Márcia foi transferida para outra escola depois de ter sido reprovada.

Constatamos nas narrativas das CO, que além de determinadas situações desencadeadas na própria instituição de acolhimento com repercussões negativas nas escolas, em que se sentiam rejeitadas, como no caso do transporte e do cabelo curtinho, outras questões evidentemente incitadas estão nas relações estabelecidas entre as crianças, professores e demais profissionais das instituições escolares. Nesse contexto encontram-se as crianças apelidadas de crecheiras, órfãs, macho-fêmea, situações que, segundo seus relatos, não foram provocadas pelos profissionais da escola para a tomada de providências. Atitude que, possivelmente caracteriza omissão e (in)visibilização da criança como ser de direitos e de possibilidades que se desenvolve na cultura, a partir das relações constituídas em seu meio, no caso a instituição escolar e a própria instituição de acolhimento.

Outra situação trazida por CO Ana, remeteu-se à reunião de pais, no nosso entendimento, situação de discriminação também provocada pela própria instituição de acolhimento, uma vez que, ao ser perguntada na escola quem iria à reunião, **“Ah, vai ter reuniões de pais”, “Quem vai vim”?** e ela não soube responder, **“Ah, não sei”**, uma vez que não a avisaram quem da instituição de acolhimento estaria presente à reunião. Como bem ressaltou, **“ia um representante, mas a gente não ficava sabendo, entendeu?”** Demonstrando nesse caso específico a (in)visibilidade da criança na própria instituição de acolhimento.

Essa situação desencadeou em um forte sentimento de tristeza em Ana por ter sido retirada da mãe “[...] quando a gente é acolhido em um abrigo que não tem a mãe, **“Ah, vai ter reuniões de pais”, “Quem vai vim”?** **“Ah, não sei”, ia um representante, mas a gente não ficava sabendo, entendeu?”**

Outra situação vivenciada por CO Francisco que também implica a invisibilidade da criança em situação de acolhimento, aconteceu nas festas de confraternização promovidas pela escola, em que se sentiu excluído pela turma, “fazer festinha na sala de aula pra alguma coisa assim, confraternização, sempre, “Ah, você vai poder?”, “Ah, vocês podem participar?”, “Será que não tem problema lá com o orfanato?”, “Ah, acho que não vai dar, porque tem que ter autorização deles”, tipo excluindo mesmo”.

“Tipo excluindo mesmo”, como dito por CO Francisco, podemos relatar a história que CO Antônia nos contou em relação a uma professora da escola que ela estudava que a rejeitava:

Antônia: [...] a professora ela me rejeitava, mesmo que eu não era da turma dela ela tratava os outros igualmente, eu não, ela me olhava assim, me olhava assim, um olhar totalmente diferente, eu tô nem aí, me rejeitava, quem era instituição de acolhimento eu ficava assim, completamente chateada” [...] Eu cheguei pra diretora, né, eu falei assim, “Ô diretora, a professora xxx tá me rejeitando”, ela, “Por que?”, porque ela é branca, né e por causa que eu moro no abrigo , porque ela tem do bom e do melhor.

As situações relatadas por CO Juliana, vivenciadas pelas CO, podem ser caracterizadas como excludentes e segregadoras. Excertos retirados de

suas narrativas incitam-nos a vários questionamentos que se conformam na perspectiva da sua invisibilidade como ser de potência e de possibilidades em diversas situações vivenciadas no contexto de educação escolar.

A primeira situação impactante vivenciada no contexto de educação escolar ocorreu em sala de aula, quando a professora lhe dizia para calar a boca todas as vezes que ela se manifestava sobre algo que não estava entendendo, seja alguma dúvida relacionada às atividades pedagógicas ou uma curiosidade, e sempre lhe dizia para calar a boca, “[...] E assim, o que me fez calar também é porque **tudo o que eu perguntava na nossa sala, ela só dizia “cala a boca”!**, por exemplo, como é que se escreve (uva), lembro até hoje, como é que escreve aqui cala “cala a sua boca”, **“não menina, ah, faz isso pra lá”**, aí eu fui,[...].

Essa situação em contexto educativo se remete a Buffa, Pauli-Teixeira e Rossetti-Ferreira (2010) quando conduziram um estudo de caso com quatro crianças e adolescentes institucionalizados, para investigar em suas narrativas, a dificuldade de aprendizagem escolar, e perceberam que a questão da aprendizagem ficou praticamente apagada, dando visibilidade a um tema trazido constantemente nas narrativas dessas crianças: sua vivência escolar conflituosa. Notou-se, ainda, o silenciamento que percorre o (não) narrar das crianças, o qual pode estar relacionado ao fato delas, tanto na instituição de acolhimento como na instituição escolar, serem impedidas de se manifestar ou não serem ouvidas (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2012, p. 394).

Estudos como esse corroboram com o conteúdo das narrativas apresentadas nesta pesquisa, ao evidenciar que a partir dos relatos das crianças em situação de acolhimento de ontem e de hoje, as situações conflituosas e segregadoras, por um lado, as invisibilizam como seres de direito, seres de potência e de possibilidades; por outro, as visibilizam como seres de falta e incapazes por pertencerem a essas situações desencadeadas pelo desrespeito e exclusão, circunstâncias forjadas pelo contexto social. Nesta dinâmica escolar, essas crianças são visibilizadas pelo que elas não são, e, assim, vão se constituindo socialmente a partir de como as pessoas as veem, e assim elas se vêem, confirmando a afirmativa de Vigotski, “Eu Sou o Social em Mim”.

Nesse sentido, Gonçalves (2010), corrobora ao afirmar que “como o social as maltrata, logo, elas possuem uma propensão (não fatalista – porque

pode haver algumas poucas exceções) – de se tratarem como elas são tratadas pelo social”, o que nos faz refletir a respeito das situações narradas pelas crianças, ao enfatizarem os relatos das experiências conflituosas vivenciadas no contexto de educação escolar, poucas são seus relatos relacionados aos aspectos do seu desenvolvimento, conformando o anunciado por Buffa, Pauli-Teixeira e Rossetti-Ferreira (2010) em relação à invisibilidade das suas aprendizagens. Fato que constatamos nos relatos de Juliana ainda na pré-escola, que realçou o descaso, o descompromisso e a falta de sensibilidade da professora em relação ao seu processo de apropriação dos conhecimentos inerentes a sua alfabetização.

A mesma invisibilidade das aprendizagens relatada pelas referidas autoras, apareceu na narrativa da CH Fernanda que começou a estudar com 9 anos de idade, justificando que esse ingresso tardia na escola se deu “[...] porque não tinha vaga [...]”. À época da pesquisa, CH Fernanda se encontrava no 3º ano do Ensino Fundamental, e pudemos constatar a dificuldade que ela sentia para realizar as atividades que a professora propunha nas aulas, ressaltando o desafio de se relacionar no ambiente educativo ao destacar que não gostava de perguntar, reconhecendo, por exemplo, que “ainda faço alguns errado [...] eu não sei quase de nada de matemática”, nem não sabia ler. Diante de um questionamento sobre como a professora agia com ela nas atividades de leitura, CH Fernanda respondeu “[...] Ela lê para mim”. A (in)visibilidade da criança nas situações educativas são evidentes tanto na dinâmica de organização do trabalho pedagógico como nas vivências de aprendizagem em sala de aula, conforme demonstram os relatos a seguir:

Pesquisadora: O que que ela faz? Ela dá o mesmo trabalhinho para todo mundo?

Fernanda: Não. [...] Os meninos fazem continha e eu fico só no livro, vendo as palavrinhas.

Pesquisadora: Você não faz continha não? Por quê?

CH Fernanda: Porque eu não sei.

As vivências de CH Fernanda demonstram a perversa lógica linear de trabalho no contexto educativo, conformada pela sua invisibilidade no âmbito do acompanhamento e orientação do trabalho docente, uma vez que os desafios

que ela enfrentava estavam agravados pela busca de uniformização do processo de escolarização para uma criança que se encontrava em defasagem idade-série, padronização estabelecida pela legislação educacional vigente. Este contexto de exclusão é trabalhado por Legnani, Silva e Penso (2015), ao afirmar que “a instituição escolar tem demonstrado notória dificuldade para incluir crianças e adolescentes que estão em medida protetiva de acolhimento institucional”.

Esta constatação das referidas autoras, conforma-se com a história de CO Juliana que foi transferida para uma turma de “menino especial”, sem que lhe fosse informado o que estava acontecendo. Diante de seu entendimento, o mais agravante na situação foi a decisão da escola em levá-la para a turma de educação especial motivada pelo seu comportamento em uma situação específica em que ela teve uma reação mais agressiva. Segundo CO Juliana, esta reação isolada teria dado motivo para a escola que a fez sentir responsável pelo equivocado encaminhamento. Em suas palavras, **“eu surtei! Aí tipo, me enfiaram lá porque eu dei motivo né? [...] Aí eu não quis entrar, então, acabei fui aceitando... então, foi uma coisa que eu aceitei. Isso me atrasou de muito, muito [...] eu fiquei dois anos nessa mesma escola,**

A narrativa demonstra que CO Juliana fora levada para a turma de educação especial de forma aparentemente arbitrária e improcedente para uma sala que ela própria denominou de “menino especial”, sobretudo, porque aconteceu o mesmo movimento de retirá-la daquela turma após dois anos, quando a escola decidiu, segundo seu relato, unilateralmente retorná-la para **“uma sala de pessoas normais”**.

A esse respeito, ressalta Arpini (2003, p. 72, citado por LEGNANI, et all, 2015, p. 153) que:

o imaginário que circunda as crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente ancora-se em uma perspectiva preconceituosa, fundada na ideia de que “eles não podem ser **pessoas normais**, de que devem ter falhado em algo em sua história, de que são em alguma medida responsáveis por sua situação e pela ideia de marginalidade que os acompanha.

A situação de invisibilidade de CO Juliana como ser de direitos, de possibilidades e de potência foi formalizada pela escola por sua visibilização

como uma criança com deficiência inserida em uma classe especial. O registro deste movimento de invisibilização/visibilização se deu por meio de um relatório psicopedagógico²¹ anunciando que a adolescente, naquele momento, apresentava:

Dificuldades de ordem emocional, baixo nível de compreensão, imaturidade emocional e afetiva; que necessita de atendimento especializado, mais individualizado, para melhor desenvolver suas potencialidades na aprendizagem e sua idade cronológica. Deve ser encaminhada para uma classe de DML; trabalhar sua autoestima, valorizando suas qualidades; fazer um atendimento na área emocional. Os encaminhamentos são os seguintes: classe especial, reforço pedagógico na própria escola, valorização dos aspectos positivos da aluna na família e na escola (RELATÓRIO, 1995).

Os registros demonstram explicitamente o viés biologizante do trabalho pedagógico pela negação da situação social de desenvolvimento da adolescente, demarcada pelo desconhecimento de que ela se encontrava em uma situação de acolhimento institucional, evidenciando que os contextos conflituosos vivenciados pelas crianças e adolescentes na escola são estereotipados para criar uma cultura de culpabilização desses sujeitos pela visibilização de atitudes que conflitam com a dinâmica linear de padronização das rotinas escolares pela idealização do ser humano.

Ao tratar de situação pedagógica envolvendo crianças em situação de acolhimento institucional, Legnani (2015) posicionando-se a respeito, ressalta que:

Uma das estratégias do corpo docente para não se responsabilizar diante das dificuldades encontradas, é alegar despreparo e atribuir competências para resolver tais problemas aos profissionais da saúde, ou seja, recorrem à medicalização dos problemas escolares. Estratégia em que questões das ordens relacionais, socioeconômicas e culturais tornam-se meramente biológicas e associadas a um suposto aparato disfuncional. Assim, presenciaram-se nas últimas décadas um aumento exorbitante do diagnóstico de Tratamento de Déficit de Atenção e Hiperatividade como uma explicação para as dificuldades de aprendizagem (ibidem, p. 157).

²¹ Este relatório foi elaborado pela escola e consta no arquivo de acompanhamento individual da criança em situação de acolhimento da instituição participante da pesquisa.

O caso específico de CO Juliana, sugere uma perspectiva de desenvolvimento humano assentada na linearidade cronológica dissociada de situações vivenciadas no meio social e das relações constitutivas que configuram a situação social de desenvolvimento, constituída de desafios, conflitos e experiências atípicas que contrariam essa lógica nas ações educativas em seus diferentes contextos. No caso de CO Juliana essa lógica se sustenta, conforme diálogo abaixo:

Pesquisadora: mas teve alguma coisa pra eles levarem você pra essa sala?

Não Identificado: Acho que pelo fato dela ser muito calada, né?

Juliana: Pode ser.

Não Identificado: Acharam que ela era, que ela era autista.

Juliana: Isso me atrasou de muito, muito. Porque eu aprendia tudo, eu era a primeira a terminar, eu ia, eu já tava lá na mesa da professora “tem mais professora?” aí ela dizia: “Juliana, já acabou todas as atividades aqui não tem mais pra vocês” aí acabava tudo, sabe? Repetia aquilo e eu fiquei... eu fiquei dois anos nessa mesma escola, então foi, já foi um atraso pra mim, mais um atraso.

Em conformidade com as narrativas, observamos que esses momentos lhe fizeram perder o interesse pela escola, quando no seu relato, a professora a colocava sentada em um quadradinho junto com outros colegas para ensinar o alfabeto, só que ela não conseguia se concentrar, uma vez que **“os meninos pegavam meu material, puxavam o meu cabelo eles levavam o meu material, eu voltava pra casa era sem ele, a tia falava assim “a próxima vez que tu voltar sem material tu vai ficar de castigo”**”. Situação essa relatada por Juliana, que nos remete a pesquisa de Almeida e Pederiva (2019) no contexto da Escola Âncora, em que situações que pudessem gerar conflitos, semelhante ao ocorrido com CO Juliana, que recebeu ameaça de castigo pela “tia”, caso chegasse outro dia sem o seu material:

não são tratadas como culpas a serem castigadas [...], mas como responsabilidades a serem tratadas por todos [...]. Sempre direcionando para o amparo e compreensão da criança, mas

também, para sua tomada de consciência sobre si mesma e o seu meio social (ibidem, p. 167).

Circunstância agravada ainda mais depois das vivências na pré-escola, cujas experiências nas instituições educativas pelas crianças não foram diferentes. Segundo seus relatos, pelas várias mudanças ocorridas naquele período “passando pras outras escolas”, CO Juliana afirmou que essa situação ocorreu até ela ser matriculada em outra escola que se comprometeu em desenvolver um trabalho formativo que, segundo ela mesma “[...] eu comecei a alfabetizar mesmo, aprender!”

Nesse interim, já se sentindo acolhida nesta nova escola, qual não foi sua surpresa, ao saber que tinha sido novamente transferida de escola, mesma vivência anterior, ou seja, ela sequer foi consultada para se manifestar favorável ou não, pois:

[...] Quando eu comecei a aprender, me tiraram da escola, e eu tava gostando da escola [...] Aí fui passando pras outras escolas, né? [...] Só sei que me passaram pra escola X . Eu lembro até da professora, o nome dela era XX, e ela gostava tanto de mim, eu era primeira a terminar lá e ela passava... ah, não me levaram pra botar na sala de menino especial? Minha filha, eu dei... eu praticamente surtei quando eu vi a sala de menino especial. Eu surtei! Aí tipo, me enfiaram lá porque eu dei motivo né? [...] Aí eu não quis entrar, então, acabei fui aceitando... então, foi uma coisa que eu aceitei... isso me atrasou de- muito, muito [...]eu fiquei dois anos nessa mesma escola, então foi, já foi um atraso pra mim, mais um atraso. [...] aí de repente eu fui mandada lá pra... escola XX quando eu vi que eu fui pra uma sala de pessoas normais (risos). quando eu sair da sala dos especiais... eu falei “ai”... deu aquele alívio, sabe? Foi quando eu comecei a me aceitar, aí eu fui passando de série entendeu? Aí eu fui me motivando, entendeu? [...].

As rupturas de vínculos escolares ocasionados nas vidas das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, por vezes passando por várias instituições ou reintegrações familiares, como nos alertam Legnani, Silva e Penso (2015), prejudicam consideravelmente o seu processo de desenvolvimento, no sentido de que:

[...] a escola não se constitui como um lugar de proteção e segurança para esse segmento. Pelo contrário, mostra-se como um lugar de rejeição e humilhação. Um espaço para reiterar o

sofrimento ligado à injustiça e às desigualdades sociais, onde se desvela o fato de que o tipo de tratamento recebido depende da posição socioeconômica de origem dos alunos (ibidem, p. 150).

As narrativas das crianças, de ontem e de hoje, corroboram essa perspectiva da existência da escola segregadora e excludente, denunciada pelas referidas autoras, contexto educativo que contribui ainda mais para sua invisibilidade como ser de potência e de possibilidades. As narrativas também evidenciaram o reconhecimento de suas vivências escolares como marcas produzidas pelo sofrimento; exclusão; rótulos e de relações conturbadas e violentas; e de interrupções, conforme apresentado no quadro a seguir:

CRIANÇAS DE ONTEM				
Período de vivência entre 1985 até 2006				
Sufrimento	Exclusão	Rótulos	Relações conturbadas e violentas	Interrupção
A convivência com o autoritarismo do professor	Abandono	Cheia de frescura	Consumo de drogas	O uso do carro institucional logotipado
Abandono pelos pais	Características físicas diferentes dos outros	Crecheira	Dependência alcoólica da família	
As experiências no CRT	Discriminação	Macho/ Fêmea	Maus tratos	
As modificações forçadas na aparência física	Estar no CRT	Rebelde	Moradia insalubre da família	Rito de passagem entre família e o acolhimento
Ausência da mãe biológica na relação com mãe social	Invisibilidade da família	Rejeitado	Violência doméstica	
Características físicas diante das outras crianças na escola	Não participação nas brincadeiras da escola			
Lembranças do abuso sexual	Não participação nas festas da escola			
Marcas e lembranças dos maus tratos dos pais	Negligência			
Momentos da reunião de pais na escola	Rejeição			
Não manter diálogo na escola	Ser tratado de anormal			
Não se sentir pertencente à vida de acolhido	Vulnerabilidade social e econômica			
O afastamento do convívio familiar				
Sentimento de rejeição				
Ser enganada no momento de se afastar da família				
Uso do transporte institucional logotipado				

Quadro 05: Sentidos e significados das vivências das crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

CRIANÇAS DE HOJE				
Período de vivência a partir de 2015 até os dias atuais				
Sofrimento	Exclusão	Rótulos	Relações conturbadas e violentas	Interrupção
Abandono pela mãe	Abandono	Cabelo de bucha	Abuso sexual	Rito de passagem entre família e o acolhimento
Ausência da Família	Abandono nas atividades escolares	Piolhenta	Dependência química	
Características físicas diante das outras crianças na escola	Aparência física na escola (cabelo de bucha)		Maus tratos	
Lembranças do abuso sexual	Características físicas diferentes dos outros		Trabalho infantil	
Marcas e lembranças dos maus tratos dos pais	Discriminação		Violência doméstica	
Momentos da reunião de pais na escola	Invisibilidade social da família			
Não manter diálogo na escola	Não ouvir o que a criança tem a dizer			
Não sentir afetividade do professor	Não participação nas brincadeiras da escola			
O afastamento do convívio familiar	Negligência			
Promessas não cumpridas pelos operadores sociais	Rejeição			
Sentimento de rejeição	Vulnerabilidade econômica e social			

Quadro 06: Sentidos e significados das vivências das crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações do quadro acima mostram que as crianças de hoje vivem o mesmo que as crianças de ontem e que, diante das vivências relatadas, a educação não cumpre o seu papel social no processo de desenvolvimento humano, pois está viciada na cultura da escolarização que se ampara na concepção de criança idealizada sob os moldes da classe dominante.

Essa idealização visibiliza a criança que se encontra em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social como aquela que não tem condições de corresponder aos objetivos do sistema escolar, pois, advinda de situações de sofrimento e exclusão, está marcada por rótulos produzidos pelas relações conturbadas e violentas, e de interrupções, que a escola invisibiliza no seu trabalho educativo.

Assim sendo, a própria instituição educacional lhes imprimiu e imprime uma condição de invisibilidade como sujeitos de direitos, de possibilidades e de potência. Pelo contrário, as vivências escolares conformaram que essas crianças foram e são visibilizadas por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente, conforme demonstra a figura a seguir:

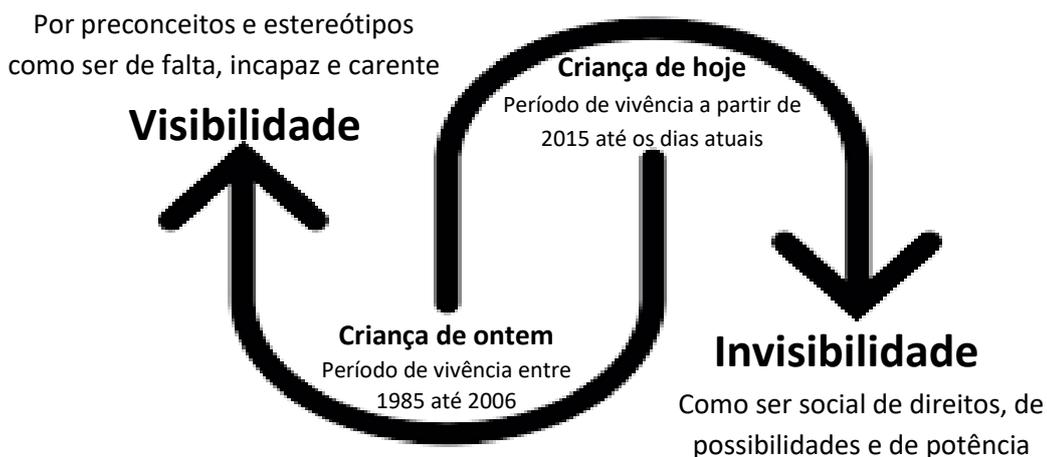


Figura 03: Sistematização temática de comprovação da tese
Fonte: elaboração da autora.

Observamos que diante das responsabilidades compartilhadas entre a instituição de acolhimento e o contexto escolar, está a invisibilização da criança que se encontra na instituição de acolhimento como ser de direitos, de possibilidades e de potência em conformidade com o estabelecido na legislação vigente e, em função disso, é fundamental destacar o dever do Estado em assumir um compromisso interinstitucional de implementação das políticas de Assistência Social e a Educação.

A partir da constituição do cenário apresentado pelas narrativas produzidas nesta pesquisa, confirma-se a tese de que a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada como ser social de direitos, de possibilidades e de potência e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese apresentou as vivências de crianças, de ontem e de hoje, em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram e se encontraram inseridas nos serviços de acolhimento, a respeito de suas experiências nos contextos de Educação Escolar.

As experiências relatadas pelas crianças, de ontem e de hoje, participantes contextualizaram a trajetória de mais de vinte e oito anos de convivência na instituição de acolhimento pesquisada, cujas histórias vivenciadas, desde à época em que iniciei um trabalho voltado ao acompanhamento escolar de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, foram produzidas por diferentes políticas públicas tanto de acolhimento institucional quanto educacionais.

A pesquisa realizada mostrou que as crianças retiradas de suas famílias de origem porque tiveram (e ainda têm) seus direitos violados por abandono, maus-tratos, negligência, abuso dentre outras situações de violação vivenciadas no convívio com as suas famílias de origem, vivenciam situações de profundo sofrimento pelo afastamento tão doloroso do convívio familiar, ocasionado por uma decisão judicial respaldada por argumentações ou motivação legal, moral, ética, normativa.

O afastamento acontece de forma não dialogada com a criança, utilizando-se estratégias de enganação mediante uso de brinquedos que perdem o sentido quando ela começa a peregrinação na condição de “institucionalizada”, nas mais diferentes experiências vivenciadas ao longo de todo o processo de acolhimento. Esta condição tem três desfechos: um é a reintegração às suas famílias de origem; outro é o encaminhamento para adoção; e a possibilidade de permanência na instituição até completarem a maioridade civil.

Esses tempos e espaços foram (vão) se constituindo e são demonstrados sob diferentes aspectos das experiências vivenciadas pelas crianças de ontem e de hoje. Identificamos que, desde que foram afastadas do convívio familiar e no decorrer de todo o período de acolhimento institucional, as experiências vivenciadas são produzidas pelas relações estabelecidas com o

meio, em uma perspectiva de enredamento meio e hereditariedade no processo de desenvolvimento da criança.

É nesse enredamento que o ser humano se desenvolve e que se imprime a situação social de desenvolvimento, nesse caso, levando-se em consideração a situação social desfavorecida e descartada da lógica de idealização do ser humano, abstração perversa que visibiliza sua condição de ser de falta, carente, indisciplinada, agressiva, como tantas outras denominações que imprimem uma visibilidade preconceituosa nos contextos de experiência de vida excludente. Notadamente, ao mesmo tempo essas experiências as (in) visibilizam a criança como ser social de direitos, de possibilidades e de potência, refletidas significativamente nos espaços de educação escolar.

No acompanhamento sistemático do processo educativo das crianças acima de seis anos de idade, observamos que algumas chegavam, como ainda hoje, à instituição de acolhimento com uma defasagem idade-série, ocasionada por frequentes interrupções, reprovações e desmotivação pela dinâmica de funcionamento da escola por não conseguirem acompanhar as exigências de uma educação escolar que não se atentava, e de acordo com as narrativas das crianças de hoje, ainda não se atenta, às diferenças e tampouco às suas vivências, ancorando-se em uma miopia segregadora e excludente.

Essa defasagem de idade-série, aos olhos da educação escolar que exclui os “diferentes”, causava e ainda causa estranhamento aos espaços educativos embrenhados em preceitos dissonantes de uma educação escolar que se pretenda acolhedora, inclusiva e de respeito à diversidade existente.

Todos os anos de experiência na instituição pesquisada me levaram a essas inquietações, dentre tantas outras que impulsionaram buscar maiores conhecimentos no campo das situações sociais de desenvolvimento envolvendo as infâncias, as crianças e suas educações, considerando a situação de acolhimento institucional e sua relação com as vivências escolares, geralmente marcadas por de violação de seus direitos. Estas experiências me fizeram deparar, pela primeira vez, com contextos tão complexos que me exigiram outras formas de aproximação e participação nessa realidade, sobretudo pela postura dialógica e escuta atenta às narrativas das crianças sobre suas vivências.

A realização desta pesquisa me mostrou que em situação escolar diferente da anunciada acima não produziremos avanço significativo na complexidade da necessidade de transformação social, a começar no âmbito da educação escolar, cuja violação de direitos, como demonstrado, muitas vezes está constituída nas práticas educativas de forma velada, embora pulsante no meio em que as relações sociais são estabelecidas.

O reconhecimento da situação social de desenvolvimento na teoria histórico-cultural de Vigotski refuta a visibilização da criança na lógica linear da escolarização, como ser de falta, carente, engendrando uma educação da despotência, que a nega e a invisibiliza como ser de possibilidades. A pesquisa mostrou que a criança se desenvolve a partir de suas vivências e relações sociais constituídas em diferentes meios e situações.

Nessa mesma perspectiva, a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano também se contrapõe à lógica instituída de idealização das crianças no contexto de educação escolar. Reafirmamos que a constituição e desenvolvimento do ser humano não se configura biologizante, e sim pelo viés social, por isso não está fundada na linearidade de suas experiências, uma vez que suas vivências e relações sociais são produzidas em diferentes contextos e situações. Esse entendimento foi demonstrado neste estudo para explicar o que constitui a situação social de desenvolvimento da criança.

O contexto histórico nos auxiliou para apontar sobre como as experiências das crianças em situação de risco e vulnerabilidade social na literatura, a partir de suas vivências no processo de migração de Portugal para o Brasil, ao tempo que demonstrou como a (in)visibilidade social da criança se perpetuou histórica e socialmente pelas marcas das relações degradantes, ainda muito presentes nos dias de hoje.

Com esse mapeamento, conseguimos evidenciar que a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social constitui, no âmbito das pesquisas científicas, uma categoria específica pouco ou nada investigada quando está inserida no contexto da educação escolar. Essa limitação no âmbito das produções científicas precisa ser rompida para abolirmos a estigmatização e a reprodução nos estabelecimentos educacionais das situações de sofrimento,

exclusão, rótulos e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções tão comuns às crianças vivenciam em contextos sociais mais amplos da sociedade.

Os caminhos metodológicos produzidos na realização da pesquisa a partir das bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural, demonstraram o quanto o método da decomposição em unidades corresponde às demandas do estudo do desenvolvimento da criança na sua totalidade. A partir da configuração das rodas de conversa, identificamos, pelas narrativas das crianças, de ontem e de hoje, que o ser humano se constitui biologicamente, mas se desenvolve na cultura a partir das relações sociais vivenciadas. Nestes termos, descobrimos que a criança que se encontra em situação de acolhimento institucional e em contextos de educação, ambos se configurando na situação social de desenvolvimento, permitiram que elas atribuíssem sentidos e significados às experiências individuais, sociais, emocionais e históricas que vivenciam no estabelecimento da relação constituída pessoa-meio.

As narrativas demonstraram essa complexidade de configuração do desenvolvimento humano, permitindo que a análise e discussão dos resultados da pesquisa sobre as vivências das crianças, de ontem e de hoje, conformassem a pertinência da tese proposta. Além do mais, mostramos que as vivências intergeracionais das experiências das infâncias, significaram o entrelaçamento de todas as pessoas e contextos envolvidos no processo de constituição das relações pessoa-meio, e ao mesmo tempo, denotaram a singularidade desse momento pela proximidade das narrativas das crianças, de ontem e de hoje, às experiências vivenciadas no decorrer de um período em que foram acolhidas institucionalmente, considerando os diferentes contextos com as quais se relacionaram.

A partir dessas narrativas pudemos nos orientar em três perspectivas de contextos de referência e de vivências das crianças de ontem e de hoje, dialeticamente constituídas sob a ótica das relações de visibilidades e invisibilidades histórico-culturais, desde o Sistema Judiciário, no âmbito do Acolhimento Institucional e mais especificamente em se tratando da Educação Escolar.

Do Sistema Judiciário como um contexto de visibilidades e invisibilidades histórico-culturais, sinalizamos a autoridade judicial cumprindo o seu papel em

meio à garantia de direitos das crianças que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social e medidas protetivas lhe são asseguradas por terem seus direitos violados. Os relatos das crianças de ontem e de hoje anunciaram a marca da invisibilidade na tomada de decisão unilateral, ao serem afastadas do convívio familiar, segundo relatos, elas não eram ouvidas e não podiam se manifestar a respeito da decisão unilateral tomada pelos operadores do sistema de garantia de direitos. Essa situação se conforma no adultocentrismo e implica uma marca de sua invisibilidade.

Outras situações aventadas nas narrativas das crianças de ontem e de hoje em relação ao Sistema de Justiça se alinham a uma perspectiva de visibilização da criança carente, ser de falta nos momentos em que são afastadas do convívio familiar, em que operadores sociais no possível intuito de atenuar o sofrimento delas acabam as iludindo, ou querendo transformar situações tristes que puderam possivelmente significar alegria para as crianças, no afastamento delas do convívio familiar, dizendo que irão levá-las ao parquinho, dar doces e balinhas e até mesmo com promessas de rever a mãe, situações essas que refletem na constituição da personalidade, das emoções, dos afetos desses adultos e das crianças de hoje.

Diante dessa situação no contexto de acolhimento institucional regido pelo sistema judiciário, cabe-nos perguntar se o Estado está cumprindo o seu papel na implementação de políticas públicas voltadas para as famílias em situação de vulnerabilidade social? Será que o Estado reconhece a importância do fortalecimento dos vínculos familiares, como um ato de respeito e reconhecimento da criança como um ser histórico-cultural participante ativo do seu processo de desenvolvimento, bem como das pessoas que com ela convivem? Será que os operadores sociais respaldados por argumentações ou motivação legal, moral, ética, normativa, que exerceu seu poder em situação jamais dialogada ou definida com ou pela criança, não estariam reproduzindo, em termos de violação de direitos experiências vivenciadas em outros contextos de vida?

Nessa perspectiva os relatos das crianças, de ontem e de hoje, sobre suas experiências vivenciadas no Acolhimento Institucional como contexto de visibilidades e invisibilidades histórico-culturais, refletem o impacto das vivências

protetivas, uma vez que as crianças que são afastadas do convívio familiar, notadamente por violação de seus direitos, são encaminhadas ao Serviço de Acolhimento Institucional caracterizado como medida protetiva de alta complexidade, específico e em caráter provisório e excepcional, e aplicável às crianças e adolescentes de ambos os sexos, como as demais medidas de proteção.

Esta pesquisa mostrou que idas e vindas marcam as lembranças dolorosas das crianças, de ontem e de hoje, em relação ao acolhimento institucional, particularmente, pelo modo de afastamento de suas famílias de origem, causando-lhes muitos estranhamentos, desde a chegada a sua nova morada, o **momento de recepção** e a dinâmica de organização dos modos de **conviver** em um espaço coletivo com crianças constituídas por diferentes e sofridas histórias. Esse sentimento de enfrentamento contínuo às situações diferentes perdura no decorrer de todo o período de permanência, neste espaço voltado à proteção de crianças retiradas de suas famílias de origem, exatamente por terem seus direitos violados.

Consoante às recomendações de mantê-los juntos aos irmãos na busca pela permanência de um sentimento de família na instituição de acolhimento, como já fora evidenciado nos relatos das crianças, de ontem e de hoje, a perspectiva de retorno às suas famílias vem corroborar a intencionalidade das crianças acolhidas, com uma forte recomendação de um trabalho efetivo junto a essas famílias de origem visando à possibilidade de reintegração a partir do fortalecimento integrado das políticas públicas de saúde, educação, moradia, emprego e outras políticas.

Nesse sentido, a reintegração familiar estaria sendo priorizada em relação a outras políticas fortemente instituídas na atualidade, como, por exemplo, a da Adoção, que em conformidade com os relatos de algumas crianças de ontem que vivenciaram essa situação, o que almejavam era a reintegração as suas famílias de origem, particularmente pensando no vínculo instituído com a mãe. No tocante aos contextos acima referenciados, nos atentamos a essas recomendações, como se estivéssemos nos atribuindo a responsabilidade de porta-vozes das crianças de ontem e das crianças de hoje.

No contexto de Educação Escolar, contexto de visibilidades e invisibilidades histórico-culturais que reflete o impacto das vivências protetivas reiteramos sua constituição progressiva de linearidade, limitando-se à realização de um trabalho orientado por idade cronológica do desenvolvimento humano, o que nos leva a crer que a educação escolar continua segregando do processo educativo as crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social.

Ao contrário, a ela caberia numa perspectiva inclusiva, o reconhecimento e a valorização das diversas e distintas experiências vivenciadas pelas crianças em situação de acolhimento institucional e suas relações em outras realidades e contextos educativos distintos marcadas pelo sofrimento, exclusão, rótulos, e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções, onde são negativamente visibilizadas.

Nas narrativas das crianças de ontem pudemos constatar muitas situações que se aproximam das vivências das crianças de hoje, embora tenhamos consciência metodológica de que as vivências das crianças de ontem são relatos de um adulto que fala sobre suas vivências de quando eram crianças, ao passo que as vivências das crianças de hoje, é o que estão vivenciando agora. Os dois grupos de crianças, de ontem e de hoje, ressoam suas experiências na Educação Escolar, ao evidenciar o seu não reconhecimento como seres sociais de direitos, pois demonstraram que estiveram e estão sendo visibilizados de forma preconceituosa nos contextos educativos, mesmo que veladamente em momentos nomeados de aceitação e acolhimento.

A partir dessas evidências, podemos afirmar que a educação está viciada em rótulos e não está cumprindo o seu papel frente ao desenvolvimento humano, cujos processos de exclusão e rotulação produzem consequências sociais e humanas nefastas que comprometem as situações sociais de desenvolvimento no percurso formativo da educação escolar.

Este cenário gera a possibilidade de uma nova configuração no contexto educativo escolar demandando uma reorganização intencional dos processos educativos voltados ao desenvolvimento dessas crianças, a partir do reconhecimento da **situação social de desenvolvimento** em que se encontram em um determinado tempo de vida. Este processo de reorganização, vislumbra

possibilidades e desafios na organização dos processos educativos, sendo o maior deles a mudança de como são visibilizadas ainda nos dias atuais, sob uma lógica invertida de cerceamento que se nutre das aparências e vistas naquilo que elas não são, como seres de falta, carentes, marcadas por estereótipos, sem se levar em consideração a trajetória de suas vivências.

Em uma retrospectiva histórica desses processos de visibilização e invisibilização das crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento, reafirmamos o que a teoria histórico-cultural defende ao anunciar que cada educação possui seus próprios objetivos - até mesmo em cada período da educação pode haver objetivos próprios - e, independentemente da forma como se expressam, sempre formularão os aspectos e o caráter da conduta que essa educação deseja tornar realidade.

Ora, se a educação possui seus próprios objetivos e a partir deles são formulados os aspectos e o caráter da conduta que se deseja tornar realidade, considerando as regras necessárias confluentes às orientações e influências do processo educativo, então, cabe-nos indagar: quais serão os objetivos de uma educação que visibiliza a criança em situação de risco e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento por preconceitos e estereótipos, como ser de falta, incapaz e carente e a invisibiliza como ser social de direitos, de possibilidade e de potência?

Nestes termos, confirma-se a tese que a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada, como ser social de direitos, de possibilidades e de potência e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente.

Nesse contexto, não podemos aceitar que as crianças de hoje levem para suas vidas as mesmas marcas vivenciadas e guardadas pelas crianças de ontem; a educação não pode negligenciar os direitos das crianças a uma educação pública que promova processos educativos amparados em situações sociais de desenvolvimento. Será que a educação não vai cumprir esse papel social? Será que o Estado não vai se ocupar da responsabilidade de criar mecanismos de articulação na elaboração, implementação, monitoramento e

avaliação das políticas públicas voltadas para a infância, a criança e seus direitos? Será que as vivências infantis registradas nas pesquisas realizadas do/ no Brasil sobre as crianças em situação de acolhimento institucional serão apropriadas pelas políticas educacionais na construção de currículos e práticas educativas inclusivas, acolhedoras e promotoras de situações sociais de desenvolvimento?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sheyla Gomes de; PEDERIVA. **Educação e integralidade humana pela perspectiva histórico-cultural: A experiência do Projeto Âncora**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.226p.

ÀRIES, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Crianças, adolescentes e serviços de acolhimento. Limites, possibilidades e perspectivas**. In: Assis, Simone Gonçalves de, Farias, Luís Otávio Pires (org.) Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento. São Paulo: Hucitec, 2013, pp. 349-350.

BARRETO, A.M.R.F. **Situação Atual da Educação Infantil no Brasil**. In: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Volume II. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

BAZILIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo; Cortez, 2003.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância “rude” no Brasil: Alguns elementos da História e da Política**. In: GONDRA, José. História, Infância e Escolarização. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília. Publicado no Diário oficial da União em 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução Cnas n.o 109, de 11 de novembro de 2009. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil. Pelo direito à criança de 0 a 6 anos de idade à educação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2010

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei n.º 8.069: **dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde. Ministério da Criança/Projeto Minha Gente, 1991.

BUFFA, Carolina Gobato; TEIXEIRA, Sueli Cristina de Pauli; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde **Vivências de exclusão em crianças abrigadas** Psicologia: Teoria e Prática, vol. 12, núm. 2, 2010, pp. 17-34 Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193817420003>. Acesso em 29/12/2019.

BUFFA, Carolina Gobato; TEIXEIRA, Sueli Cristina de Pauli. **Crianças que estão em abrigos e a escola: o universo das corujinhas**. In: O acolhimento institucional na perspectiva da criança/ orgs. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, SERRANO, Solange Aparecida e ALMEIDA, Ivy Gonçalves. – São Paulo: Hucitec, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica**. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.) A Criança Fala: A escuta de crianças em pesquisas – São Paulo: Cortez, 2008.

CINTRA, Ana Lúcia. **Decidir é (Im) Preciso: Sobre A Retirada de Crianças e Adolescentes de suas Famílias ou Serviços de Acolhimento**. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

CONSTANTINO, Patrícia, ASSIS, Simone Gonçalves de, MESQUITA, Viviane de Souza Ferro de. **Crianças, Adolescentes e Famílias em SAI**. In: Assis, Simone Gonçalves de, Farias, Luís Otávio Pires (org.) Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento. São Paulo: Hucitec, 2013, pp.161-220.

CÓRDOVA, Mara Fernanda, BONAMIGO, Irme Salete. **Filhos afastados de suas famílias: ações e concepções dos profissionais**. *Polis e Psique*, Vol. 2, n. 1, 2012.

CORRÊA, Laiane da Silva. **Serviços de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes na Região Metropolitana de Belém: os ambientes, os acolhidos e os educadores.** 2016 Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, 2016.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira – OUVINDO CRIANÇAS: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em 20/11/2017.

DE SOUZA, Cândida. **“A gente nasceu bandido e vai morrer bandido”? trajetórias de criminalização e escolarização de adolescentes privados de liberdade.** Brasília, 2017. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, 2017.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN. Introdução: **a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

FARIAS, Mabel. **Infância e educação no Brasil nascente.** In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro: UFF, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos.** Teias, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009a.

FREITAS, Luiz Carlos, et. Al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão.** Petrópolis, RJ. Vozes. 2013.

FUKUDA, Claudia Cristina, PENSO, Maria Aparecida e BRANDÃO, Shyrlene Nunes. **As Crianças e Adolescentes com Múltiplos Acolhimentos Institucionais no Distrito Federal.** In: PENSO, Maria Aparecida, COSTA, Liana Fortunato (Orgs.) Infância e Adolescência Abandonadas: Acolhimento Institucional no Distrito Federal. Jundiaí. Paco Editorial: 2015.

GALEANO, Eduardo. **De Pernas Pro Ar - A Escola do Mundo ao Aveso.** 8º edição. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GIL, Natália de Lacerda. **Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.23, e 230037,2018.

GOFFMAN, Erving. **MANICOMIOS, PRISÓES E CONVENTOS**. Tradução: Dante Moreira Leite; Revisão: Antenor Celestino de Souza; Produção: Lúcio Gomes Machado; Capa: Moysés Baumstein. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1974.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI: A UNIDADE EDUCAÇÃO-MÚSICA**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites**. In: LOPES, Alberto, FARIA FILHO, Luciano Mendes, FERNANDES, Rogério (Org.). Para a compreensão histórica da infância. Belo Horizonte, autêntica, 2007.

Kramer, Sonia. **A infância e sua singularidade** In: Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil – uma abordagem histórica**. Porto alegre: Mediação, 2004.

LEGNANI, et.al. **A Relação da Escola com Alunos em Medida de Acolhimento Institucional ou Reintegradas às suas Famílias**. In: PENSO, Maria Aparecida; COSTA, Liana Fortunato (Orgs) Infância e Adolescência Abandonadas – Acolhimento Institucional no Distrito Federal. Jundiaí, Paco Editorial: 2015

LISPECTOR, Clarice. **Poema Saudades**. Disponível em : <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/03/Po%c3%a9tica-Filosofia-Cultural-Clarice-Lispector.pdf>. Acesso em 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. **GRUMETES, PAGENS, ÓRFÃS DO REI... E OUTRAS CRIANÇAS MIGRANTES**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). Educação da Infância: história e política. 2ª edição - Niterói: Editora da UFF, 2013.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950.** In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) História Social da Infância no Brasil. Cortez, São Paulo, 2006.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **A Criança, a Escola e a Educação Estética.** In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A Escola e a Educação Estética (Orgs). Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 15-23.

MARTINS, Maria A. Camarano. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade.** Brasília – DF, 2007. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

MANACORDA, Mario Alighiero, **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2010.

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches.** In: MERISSE, A. Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001/2017.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias – registros, narrativas e vida privada.** Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

NUNES, Deise Gonçalves. **Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) Educação da infância: História e Política. Niterói: Editora da UFF, 2013.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

ORIONTE, Ivana. **Crianças Invisíveis: um estudo sobre o abandono e a institucionalização na infância.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins, BARROS, Daniela, PEQUENO, Saulo (Organizadores). **Educar na perspectiva Histórico-Cultural: Diálogos vigotskianos.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e TUNES, Elizabeth. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica/ 1ª Edição,** 2013. Curitiba: Prismas, 2013.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRIORE, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Fábio Pestana. **A História Trágico-Marítima das Crianças nas Embarcações portuguesas do Século XVI**. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irma. **Focalizando a história recente: panorama e desafios**. In: RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irmã. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ São Paulo: Loyola, 2004.

Rocha, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar**. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.) **A Criança Fala: A escuta de crianças em pesquisas** – São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 20ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., ALMEIDA, I. G., COSTA, N. R. A., GUIMARÃES, L. A., MARIANO, F. N. TEIXEIRA, S. C. P. & SERRANO, S. A. (2012). **Acolhimento de Crianças e Adolescentes em Situações de Abandono, Violência e Rupturas**. disponível em www.scielo.br/prc. Acesso em 11/11/2019.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZAROS, István, 1930. **A educação para além do capital** (tradução Isa Tavares), - 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Solange Estanislau dos. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**. 2014. 161p. Tese(doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas – SP. Disponível em <http://www.repositório.unicamp.br/handle/REPOSIP/254101> . Acesso em 26 de agosto de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Infância e pedagogia histórico-crítica (Org.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2013, pp.247-280.

_____, Dermeval. **Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: Abordagem Histórica e Situação Atual**. Educ. Soc. [online] 2013, vol.34, n. 124, p.743-760. Jul- set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 14/12/2016.

SILVA, E; MELLO, S. **Contextualizando o “levantamento nacional dos abrigos para crianças e adolescentes da rede de serviços de ação continuada”**. In: SILVA E. (Coord.). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo, MELLO, Suely Amaral. **A SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A INTERVENÇÃO INTENCIONAL DO PROFESSOR**. UNESP – Campus de Marília. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-situacao-social-de-desenvolvimento.pdf>. Acesso em 30/12/2019.

SOUSA, Sônia M. Gomes. **O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão – inclusão social**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Prefácio**. In: MÜLLER, Verônica Regina. História de Crianças e Infâncias – Registros, narrativas e vida privada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKI. L. S. **Obras Escogidas III**, 2013 Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras escogidas IV**: Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich, 1896-1934. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia/ L.S.Vigotski: organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1 ed – Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.**

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico**. Tradução e revisão teórica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes – 1 edição - São Paulo: Expressão Popular, 2018.