

JACQUELINE TUMITAN SELMO

**ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES: DESVELANDO O SERVIÇO DE ATENDIMENTO
EM PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Presidente Prudente/SP

2024

JACQUELINE TUMITAN SELMO

**ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES: DESVELANDO O SERVIÇO DE ATENDIMENTO
EM PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Presidente Prudente/SP, Linha de pesquisa 1 – Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce

Presidente Prudente/SP

2024

S468a Selmo, Jacqueline Tumitan
Acolhimento institucional de crianças e adolescentes : desvelando o
serviço de atendimento em Presidente Prudente/SP / Jacqueline
Tumitan Selmo. -- Presidente Prudente, 2024
169 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Rosiane de Fátima Ponce

1. Acolhimento Institucional. 2. Desenvolvimento Humano. 3.
Pré-adolescência. 4. Educação Escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Acolhimento Institucional: desvelando o atendimento à criança e adolescente em Presidente Prudente/SP em um serviço de acolhimento (SAICA) a partir da perspectiva histórico cultural

AUTORA: JACQUELINE TUMITAN SELMO

ORIENTADORA: ROSIANE DE FATIMA PONCE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ROSIANE DE FATIMA PONCE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). VANDEI PINTO DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO (Participação Virtual)
Programa de Pós Graduação em Educação / Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM)

Presidente Prudente, 31 de janeiro de 2022

Dedico primeiramente à minha família, às crianças e aos adolescentes que conhecem muito precocemente as injustiças sociais, e aos trabalhadores que lidam diretamente com essa demanda, mesmo em meio aos limites políticos, culturais e institucionais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Pai maior (Deus), a quem contemplo as obras e as vi no percurso de minha trajetória até aqui.

Neste plano, agradeço aos meus familiares, pelo apoio para me dedicar à pesquisa e por terem incentivado o processo de estudo e de vida acadêmica. Em especial, agradeço ao meu querido e amado pai, Sandro Roberto Selmo, que foi diagnosticado com ELA (esclerose lateral amiotrófica) e lutou bravamente para continuar conosco até o fim. Hoje ele descansa e me acompanha dentro do meu coração, em meus traços, sendo parte de quem sou, agora de forma etérea. Só quem viveu uma vida com tanto respeito, hombridade, seriedade e alegria deixa partes tão importantes de si em nós. Essas partes dilatam e rasgam os nossos corações, mas, contraditoriamente, vão costurando os pedaços e nos recriam. Não é o fim, é um recomeço.

Aos meus amigos, que compreendem minha ausência, meu distanciamento, minha mudança de paradigmas e meus posicionamentos.

À minha orientadora, por suas orientações ao longo de minha trajetória no curso de mestrado.

Ao professor Alberto Albuquerque Gomes, que participou da banca de qualificação.

Ao professor Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva que, gentilmente, orientou as revisões do texto na qualificação e participou como membro da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, que contribui com a minha formação na banca de defesa da dissertação.

Agradeço à equipe do serviço de acolhimento que me autorizou a pesquisa de campo e oportunizou o acesso aos documentos necessários para compreensão do tema estudado.

“A construção de um texto é uma experiência singular. Ao vivê-la, escorre por nossas mãos o lugar de onde somos e o modo como olhamos o lugar em que estamos. Deixamos no tecido do texto as fibras de nossas mãos e de outras que por nossas mãos passaram. Ao mesmo tempo, ao finalizarmos nosso trabalho e levantarmos os olhos das telas de nossos micros, já não vemos o mundo como antes. É porque também somos transformados pela experiência de escrever, quando ela, de fato, acontece”.

(CAPUTO, 2006, p. 23)

RESUMO

O texto objetiva apresentar a pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista, na Faculdade de Ciências e Tecnologia / FCT – *campus* de Presidente Prudente/SP, nível de mestrado acadêmico, vinculada à linha de pesquisa 1: desenvolvimento humano, diferença e valores. A pesquisa objetivou compreender o processo de acolhimento institucional de crianças e de adolescentes – que é uma medida de proteção prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (ECA) – e suas relações com algumas das políticas públicas de acolhimento e o processo de educação escolar no Brasil. O aporte teórico utilizado na pesquisa tomou por base os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, da Psicologia histórico-cultural e o Materialismo Histórico-Dialético, no tocante ao processo de periodização do desenvolvimento humano, por considerar a importância das relações afetivas, das apropriações materiais e culturais no processo de humanização dos sujeitos. Sobre o processo de periodização do desenvolvimento, ao longo da pesquisa, houve a necessidade de compreender o período da “pré-adolescência” (dos 7 anos aos 11 anos de idade) por ser um período em que a atividade principal realizada é a “atividade de estudo”, momento em que, a depender das condições objetivas de vida do pré-adolescente, é possível desenvolver o pensamento teórico mais elaborado a partir das apropriações proporcionadas por processos de educação escolar intencional. A metodologia de pesquisa utilizada centrou-se na análise documental de prontuários de sujeitos acolhidos em uma instituição da cidade de Presidente Prudente/SP. Como reflexões possibilitadas a partir da pesquisa, defendemos a importância de instituições de acolhimento institucional por atuarem em defesa de crianças e de adolescentes em situações de vulnerabilidade e de risco social, no entanto, esses espaços precisam avançar em suas relações com os gestores escolares e com professores das escolas frequentadas pelos acolhidos, visando o fortalecimento dos pré-adolescentes e avançando na conscientização das crianças e dos adolescentes sobre seus direitos à educação escolar pública de qualidade e sobre o papel do Estado em seu processo de formação humana. Outrossim, o acolhimento institucional não pode ser configurado como processo de confinamento ou de privação de direitos. Em relação à interface com a educação, é preciso reconhecer que são espaços diferentes, mas que podem e devem dialogar. Reconhecemos que a educação escolar não pode acontecer sem que haja proteção social, uma vez que a desproteção e o nível de vulnerabilidade inviabilizam esse processo. Apontamos como principais prejuízos a fragilização de vínculos afetivos que já entendemos como fundamentais para o aprendizado e para o desenvolvimento de novas habilidades sociais. Percebemos que a relação que se estabelece numa instituição de acolhimento é atravessada por tensões, medos e incertezas e, por isso, a inserção no serviço de acolhimento é também uma violência. É importante que se garanta às crianças e aos adolescentes a convivência comunitária, que lhes permitam vislumbrar melhores condições de vida que ultrapassem as fragilidades e as mazelas já vivenciadas. Por fim, observamos que a escola pode ser mais acolhedora e reconhecemos que o serviço de acolhimento um espaço também educativo, no cenário atual superou o histórico punitivo e assistencialista das grandes instituições do passado e passou a ser um espaço de socioeducação.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional; Desenvolvimento Humano; Pré-adolescência; Educação Escolar.

ABSTRACT

The text aims to present the research carried out in the Graduate Program in Education at Universidade Estadual Paulista, at the Faculty of Science and Technology / FCT – *campus* of Presidente Prudente/SP, academic master's level, linked to line of research 1: human development, difference and values. The research aimed to understand the process of institutional care for children and adolescents - which is a protection measure provided for in the Statute of Children and Adolescents in Brazil (ECA) - and its relations with some of the public policies of care and the process of school education in Brazil . The theoretical framework used in the research was based on the assumptions of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology and Historical-Dialectic Materialism, regarding the periodization process of human development by considering the importance of affective relationships, material and cultural appropriations in the process of humanization of subjects. Regarding the process of periodization of development, throughout the research there was a need to understand the period of “pre-adolescence” (from 7 years to 11 years of age) as it is a period in which the main activity carried out is “study activity”, a moment in which, depending on the pre-adolescent's objective conditions of life, it is possible to develop a more elaborate theoretical thought based on the appropriations provided by intentional school education processes. The research methodology used was centered on the document analysis of medical records of subjects admitted to an institution in the city of Presidente Prudente/SP. As reflections made possible from the research, we defend the importance of institutional shelter institutions for acting in defense of children and adolescents in situations of vulnerability and social risk, however, these spaces need to advance in their relations with school administrators and school teachers frequented by those sheltered in order to strengthen the pre-adolescents and advancing in the awareness of children and adolescents about their rights to quality public school education and about the role of the State in their process of human formation. Moreover, institutional sheltering cannot be configured as a process of confinement or deprivation of rights. Regarding the interface with education, it is necessary to recognize that they are different spaces, but that they can and should dialogue. We recognize that school education cannot happen without social protection, since the lack of protection and the level of vulnerability make this process unfeasible. We point out as main losses the weakening of affective bonds that we already understand as fundamental for the learning and development of new social skills. We realize that the relationship established in a host institution is crossed by tensions, fears and uncertainties, and therefore, insertion in the host service is also violence. It is important that children and adolescents are guaranteed community coexistence, which allows them to envision better living conditions that go beyond the weaknesses and ills they have already experienced. Finally, we observe that the school can be more welcoming and we recognize that the reception service is also an educational space, in the current scenario it has overcome the punitive and welfare history of the great institutions of the past and has become a space of socio-education.

Keywords: Institutional Hosting; Human Development; Preadolescence; Schooling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roda dos Expostos	27
Figura 2 – Alunos do Pátio externo da Escola Normal da Praça – Arquivo do Estado	37
Figura 3 – Fluxograma de acolhimento de crianças e adolescentes em Presidente Prudente/SP	81

LISTADE QUADROS

Quadro 1 – Desenvolvimento psíquico da criança por períodos	76
Quadro 2 – Quantidade de acolhidos por sexo em Presidente Prudente/SP (2013 a 2019)	85
Quadro 3 – Motivos do acolhimento institucional em Presidente Prudente (2013/2019)	86
Quadro 4 – Quantidade de acolhidos por idade em Presidente Prudente/SP	87
Quadro 5 – Motivo do desacolhimento em Presidente Prudente/SP	87
Quadro 6 – Quantidade de acolhidos por idade em cada SAICA de Presidente Prudente/SP ...	88
Quadro 7 – Motivo do acolhimento por SAICA de casos acompanhados no momento da pesquisa	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAVEAS – Ambulatório de Atendimento às Vítimas de Exposição e Abuso Sexual
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
GAAPP – Grupo de Apoio à Adoção de Presidente Prudente
PEU – Procedimento Excepcional e de Urgência

PIA – Plano Individual de Acolhimento

SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes
UBS – Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DA INFÂNCIA À JUVENTUDE: AS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS NA FORMA DE CUIDAR E DE ACOLHER AS CRIANÇAS	26
2.1 As mudanças na educação escolar	31
2.2 O imaginário popular e o histórico sobre a infância	39
2.3 As mudanças da lei: promulgação do ECA	41
2.4 A proteção à infância e à juventude no âmbito da política de assistência social	46
2.5 O serviço de proteção social especial subdividido em dois níveis: média e alta complexidade	49
3 DESENVOLVIMENTO INFANTOJUVENIL MEDIADO POR SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	56
3.1 Desenvolvimento infantojuvenil: fundamentos teóricos propostos pela Psicologia Histórico-Cultural	60
3.2 A idade pré-escolar	63
3.2.1 A idade escolar primária: compreendendo a fase da “pré-adolescência”	64
3.2.2 A idade escolar média: a entrada na adolescência	72
3.2.3 A adolescência e a juventude primária	74
4 O HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL E O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP	78
4.1 Serviços de Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes em PresidentePrudente/SP	81
4.2 Histórico do SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional	84
5 CENAS DO COTIDIANO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL REGISTRADAS EM DOCUMENTOS DO SAICA 2	92
5.1 Cena 1 – Local da pesquisa	96
5.2 Cena 2 – O perfil e o histórico de oito (08) acolhidos no SAICA 2	100
5.3 Cena 3 – Situação familiar dos acolhidos	104
5.4 Cena 4 – A questão étnico-racial dos acolhidos e os motivos do acolhimento	105
5.5 Cena 5 – O atendimento realizado pela psicopedagoga	107
5.6 Cena 6 – Plano Individual de Atendimento (PIA)	109
5.7 Cena 7 – Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA)	112
5.8 Cena 8 – Par Educativo	113

5.9 Cena 9 – Conselho de Classe	114
5.10 Cena 10 – Anamnese	115
6 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UM FINAL OU O INÍCIO DO ABANDONO?	120
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema central desta pesquisa partiu de um motivo de ordem pessoal, mas também de interesse social. O tema está relacionado à prática do profissional de assistência social no serviço de acolhimento institucional e familiar que atende crianças e adolescentes em caráter excepcional e provisório que necessitam ser afastados de seu núcleo familiar por vivenciarem situação de risco pessoal e social, em razão da conduta dos pais/familiares/adultos responsáveis, como, por exemplo, por vivenciarem episódios de violência psicológica, física, sexual, uso de substâncias psicoativas, entre outros e/ou por terem seus cuidados negligenciados pela ausência de proteção e de atenção especial do Estado. O tema principal da pesquisa, que é o acolhimento institucional, faz parte de minha atividade profissional, uma vez que atuei por oito anos como assistente social no município de Presidente Prudente/SP.

As leituras realizadas e os estudos desenvolvidos ao longo do curso de mestrado em Educação foram motivados, inicialmente, por interesse particular da pesquisadora em função da minha formação na graduação (Serviço Social) e da experiência profissional atuando junto às crianças, aos adolescentes e às famílias que vivem numa realidade permeada pela violação de direitos humanos e de cidadania. É importante destacar o entendimento de “vivência particular” como sendo, de certa forma, tudo o que nos “atinge”, nos alcança, nos mobiliza, nos paralisa e nos sensibiliza, em especial quando nos colocamos nas condições dos outros sujeitos em nosso entorno. Bondía (2002, p. 25-26) afirma que a experiência não é uma simples informação ou uma atividade de trabalho, ela vai além, pois “[...] experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Da afirmação anterior, algumas reflexões nos moveram e nos inquietaram em relação ao cotidiano (história de vida) de vivências das crianças e dos adolescentes institucionalizados, haja vista que “[...] toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2001, p. 18). Inicialmente, nos primeiros meses do curso de mestrado, objetivando refinar o objeto da pesquisa, com apoio em leituras e em conversas com a professora orientadora, os questionamentos iniciais foram: como ocorre o processo de acolhimento institucional em Presidente Prudente/SP?; quais situações ou circunstâncias levam ao acolhimento institucional de crianças e adolescentes?; a

instituição de acolhimento atua junto às escolas frequentadas pelas crianças/adolescentes e vice-versa?; o acolhimento institucional promove o desenvolvimento psíquico das/os acolhidas/os?

Várias outras inquietações fizeram parte das reflexões teóricas desenvolvidas ao longo da pesquisa de mestrado, a principal delas foi: como pesquisadora atuando em espaço de acolhimento social e pesquisando o serviço de apoio às crianças, adolescentes e familiares, a partir de uma perspectiva teórico-crítica, como desvelar as situações de acolhimento de forma distanciada? Desvelar o acolhimento institucional com base no olhar da assistente social, que adentrou o campo da pós-graduação em Educação, contribuirá com políticas públicas no campo da educação escolar?

As crianças e os adolescentes que vivem em instituições de acolhimento estão sob medida de proteção, prevista no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que foi criado a partir da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O serviço de acolhimento e de proteção é organizado com base em orientações técnicas que estabelecem um acolhimento que visa garantir os direitos sociais de cada um dos acolhidos, reconhecendo os prejuízos decorrentes do afastamento destes da sua família/núcleo familiar. Buscando, assim, diminuir os impactos e possíveis traumas causados pelo acolhimento institucional na vida de crianças e de adolescentes, estendendo o trabalho aos seus familiares, na perspectiva de garantir seus direitos sociais em sua plenitude.

Em geral, o contato imediato da criança e do adolescente com o serviço de acolhimento é envolto por medos, tensões, incertezas, sendo que essa inserção, ainda que temporária, retira o sujeito do seu cotidiano (por pior que seja, infelizmente, é o único referencial dele) e o introduz em novas relações sociais e espaços físicos que podem lhe causar, inicialmente, tensões e contradições internas. A exemplo disso: ansiar que as situações de brigas, de castigos/surras que vivencia junto ao núcleo familiar cessem, mas, ao mesmo tempo, para que seja protegido, deve ser retirado pelo serviço de acolhimento do espaço físico que identifica como sendo o seu “lar” e é afastado das pessoas que conhece e por quem nutre afeto. O ECA/90 (BRASIL, 1990, p. 6) estabelece, em seu Art. 19, que toda “[...] criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes”.

Uma vez que o sujeito é institucionalizado, inicia-se a aproximação com a história de vida de núcleo familiar, sendo que, no geral, é evidenciado um histórico de privações materiais e afetivas. Favero, Vitale e Baptista (2008) destacam que aos sujeitos em situação de

acolhimento institucional o mínimo não lhes é garantido; e quando os sujeitos se deparam com dificuldades e frustrações, infelizmente, contam com pouco (ou nenhum) recurso para superá-los. O seu núcleo familiar, seu entorno, não consegue lhe garantir o cuidado, a proteção e a educação necessária para que, de forma digna, possibilite o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Enquanto estão acolhidos, esses sujeitos, que são crianças/adolescentes, são inseridos em serviços públicos que lhes são garantidos por lei, que engloba o atendimento nas áreas de saúde, educação, lazer, cursos para preparação e inserção no mercado de trabalho, quando adolescentes, etc. O acesso à educação é garantido pelo ECA/90, em seu artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 18).

A partir das leituras e da análise crítica da experiência profissional realizada, entendemos que, em espaços de acolhimento institucional, há sujeitos que vivenciam o processo de transição dos períodos de desenvolvimento humano (criança X pré-adolescência X adolescência X juventude) – períodos que ocorrem transformações em seu corpo físico, provocadas por alterações hormonais próprias da idade/período –, muitas vezes vivenciam o período de forma isolada, sem ter com quem dialogar e compartilhar sobre a vida em transformação; e, ao mesmo tempo, precisam enfrentar o sentimento de perda afetiva por terem sido afastados de seus núcleos familiares. Buscamos compreender o processo de transição da infância para a pré-adolescência e os possíveis impactos do processo de acolhimento na formação do ser humano, em especial nas relações com o espaço escolar. Assim, ao longo da pesquisa optamos por compreender o processo de acolhimento de crianças/adolescentes em uma instituição de Presidente Prudente/SP, a qual não atuamos como assistente social. No Brasil, o ECA considera que o sujeito é criança se tiver até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência quem estiver na faixa etária de 12 a 18 anos de idade (BRASIL, 1990). Considerando que no curso de graduação – Serviço Social – não tivemos a oportunidade de estudar o desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural, foi no curso de mestrado que pudemos nos apropriar da teoria do desenvolvimento a partir da Psicologia histórico-cultural, em especial pela participação em grupo de estudos. Assim, ao definir o campo teórico da pesquisa visamos compreender, inicialmente, o processo de periodização do desenvolvimento humano, em especial, por entender que o desenvolvimento psíquico não é “natural” ao ser humano (de cunho biológico), e sim necessita ser promovido cultural, material e afetivamente. Ao longo dos períodos de desenvolvimento humano, conforme os fundamentos da Psicologia histórico-Cultural

(VYGOTSKY, LEONTIEV, LURIA etc.), os sujeitos empunharam novos sentidos e significados para os laços afetivos, para as relações sociais e sua relação com o próprio corpo, definindo, assim, de forma progressiva, a sua personalidade. De nossa prática profissional, atuando como assistente social junto a sujeitos acolhidos, percebemos que alguns deles enfrentam dificuldades para frequentar e permanecer na escola, muitas vezes em função da dificuldade de aprendizagem e socialização, que se torna mais grave num ambiente competitivo, como, em geral, ocorre nos espaços escolares, que nem sempre consideram as particularidades de cada sujeito, vistos assim como “all just bricks in the wall” . Numa sociedade capitalista, impõe-se a lógica da competição, rivalidade e do discurso da “meritocracia”, como se todos os sujeitos possuíssem as mesmas condições humano-afetivas, históricas, materiais e econômicas. Em vários locais que frequentam, como a escola, algumas crianças e adolescentes em situação de acolhimento passam por situações de estigmas que, muitas vezes, são construídos preconceituosamente, por exemplo: a menina ou menino “que dão trabalho”, porque “é do lar”; o “coitadinho do lar”.

Sobre o papel da educação escolar, Saviani (2012) aponta a existência de diferentes teorias da educação, que foram implantadas nas escolas brasileiras, fazendo-nos questionar se a escola contribui para emancipação/autonomia, inclusão dos educandos e/ou se reforça as desigualdades sociais (promovidas pela sociedade capitalista). A escola é um dos espaços públicos de maior acesso das crianças e dos adolescentes, em especial as crianças e os adolescentes filhos de pais trabalhadores. Nos espaços escolares também ocorrem exteriorizações de histórias de vida permeadas por disfuncionalidade de papéis protetivos, por fragilidade de vínculos afetivos e por violência intergeracional, ou seja, tanto na instituição de acolhimento como nos demais lugares que frequentam (serviços de convivência, espaços religiosos etc.), as crianças e os adolescentes reproduzem aquilo que vivenciaram junto ao seu núcleo familiar, uma vez que diferentes situações podem esgarçar os vínculos entre os membros da família e fragilizar o papel protetivo, prejudicando os vínculos afetivo-cognitivo das crianças e dos adolescentes.

A cobrança da sociedade sobre o papel desempenhado pelas famílias, especialmente as famílias de crianças e de adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade, é a de que sejam protetivas, que socializem valores educativos, mas é importante lembrar que a família é uma instituição que se transforma a todo o momento e está presente em muitas histórias de vida, privações e falta de acesso à cultura que tanto lhes é cobrado. A família sofreu mudanças e transformação em seus arranjos e na forma de se organizar, os modelos construídos historicamente não podem ser considerados como únicos, tampouco podem existir padrões

mais “adequados” ou mais “aceitáveis” de família ou de núcleo familiar. A concepção de família evoluiu, assim, é importante compreender a família como sendo um ambiente formado por pessoas que convivem entre si e possuem laços de afinidades. Entretanto, independentemente dos arranjos familiares, as funções familiares não mudam no quesito vínculo afetivo, pois o mais importante para o desenvolvimento humano é a formação de vínculos afetivos fortalecidos. À vista disso, o fio condutor do trabalho dos profissionais da assistência social e da educação escolar que atuam diretamente junto às famílias deveria ser o questionamento do que se entende por um “modelo de família” ou um “padrão adequado”.

Desvelar, portanto, parte da realidade de pré-adolescentes em situação de acolhimento institucional, compreendendo-os enquanto sujeitos dentro de uma conjuntura histórica e social que exclui todos aqueles que fogem dos padrões, do considerado “normal”, um sistema que mede o “valor” de alguém de acordo com as suas posses, é uma ação desafiante e necessária a todos que atuam em espaços institucionais, em especial o profissional do serviço social. Os conflitos enfrentados pelos sujeitos acolhidos dentro dos espaços escolares, as dificuldades de relacionamentos, o baixo rendimento escolar e outras questões que surgem no cotidiano do acolhido, podem ocorrer, muitas vezes, em função do sofrimento enfrentado por ele ao ser afastado de sua casa/família e por vivenciar situações de violação de direitos sociais mínimos.

São histórias de vida, em geral, marcadas por rupturas precoces nos seus primeiros laços afetivos. Essas experiências poderão influenciar em seu relacionamento com outras pessoas, sejam os profissionais do serviço de acolhimento, profissionais da escola, outras/os crianças/adolescentes acolhidos, colegas de classe etc., numa busca incansável de se expressar e de comunicar, ou, à sua maneira, de pedir ajuda (FAVERO; VILATE; BAPTISTA, 2008).

A aprendizagem do conhecimento científico, transmitido pela instituição escolar, deveria ser uma responsabilidade compartilhada entre a instituição de acolhimento e os demais órgãos do Estado, os quais possuem o papel de assegurar os direitos sociais dos sujeitos acolhidos, como o Ministério Público – a promotoria da infância e da juventude, pois os acolhidos, vivenciam em todos os espaços (institucional, escolar, social, religioso) relações sociais atravessadas por afetos, portanto, os espaços institucionais devem ser espaços de interlocução que visem a expressão e a elaboração do sofrimento vivido por esses sujeitos. É, portanto, papel da instituição de acolhimento e das demais instâncias públicas (saúde, educação) acolher os pedidos de socorro manifestados por sujeitos em situação de vulnerabilidade e de risco social. Esse processo, além de significativo aos sujeitos, coopera para que as instituições repensem as suas concepções a respeito dessas crianças e adolescentes, de tal maneira que possam ressignificar suas experiências e construir novas

perspectivas de vida. Em suma, defendemos a necessidade de trabalho integrado entre os espaços de acolhimento e os espaços escolares em que os sujeitos acolhidos estão inseridos, visando melhor compreensão do universo desses sujeitos, para que, em conjunto, sejam ofertadas condições de desenvolvimento psíquico-cognitivo, afetivo e social, visando que os sujeitos avancem em seu desenvolvimento confiantes e apoiados em instituições que de fato cumpram com o papel de educar.

Diante desta difícil realidade e da inquietude em melhor compreender como acontece o acolhimento institucional e como são tratadas as crianças/os adolescentes que passam parte de suas vidas numa instituição de acolhimento, buscando refletir se de fato lhes são garantidos os direitos fundamentais, como saúde, educação, igualdade, segurança, entre outros, objetivamos compreender o fenômeno social “acolhimento institucional de pré-adolescentes”. Assim, foi desenvolvida esta pesquisa, em nível de mestrado, ancorada em princípios do materialismo histórico-dialético, tendo como aporte teórico a Pedagogia histórico-crítica, a Psicologia histórico-cultural e documentos produzidos em espaços de acolhimento institucional.

A metodologia qualitativa em Educação desenvolveu diversos instrumentos de pesquisa para a coleta, registro e análise dos dados, que são recursos de grande potencial para muitas e diversas abordagens teóricas. Os instrumentos e os conhecimentos produzidos (as entrevistas, a análise documental, a filmagem e os registros escritos) são, de fato, valiosos para a pesquisa educacional (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 24).

Sobre o desenvolvimento humano, em especial sobre o período da pré-adolescência e da adolescência, nos apoiamos nos estudos sobre a periodização, desenvolvidos pelo psicólogo Elkonin (1960). O autor nos possibilitou o entendimento de que as condições objetivas de vida podem interferir no desenvolvimento infantojuvenil, sendo que as condições históricas, sociais e as apropriações culturais têm forte influência no processo de formação e de humanização dos sujeitos. Elkonin (1960) indica a idade cronológica como um parâmetro auxiliar e explica a fase da primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar primária, adolescência e juventude primária. Cada período promove importantes alterações no desenvolvimento do sujeito e o autor destaca a função da escola e as relações efetivadas dentro do espaço escolar como fundamental ao processo de formação humana. O sujeito, ao se desenvolver no bojo de suas relações, elabora novos significados e novos sentidos à sua vida, seja por terem sido promovidos a partir do meio de aprendizagens informais (processo de socialização, aquilo que se aprende dentro do entorno familiar, nas relações sociais com os amigos, na igreja etc.) ou por meio do ensino formal com a intencionalidade de promover

aprendizagens desenvolvintes (educação escolar). Assim, ao longo do trabalho de pesquisa realizado, um dos primeiros “movimentos”, enquanto pesquisadora, foi o de realizar leituras e apropriações teóricas a partir da Psicologia histórico-cultural, visando compreender o desenvolvimento humano com base nos princípios do materialismo histórico dialético, haja vista que minha formação na graduação (Serviço Social) não possibilitou a aproximação aos autores da área da Psicologia e da área da Pedagogia. Ou seja, as leituras efetivadas e as reuniões de orientações realizadas pela orientadora produziram novas aprendizagens e necessidades à pesquisadora de forma desafiadora.

Paralelamente aos estudos sobre o desenvolvimento humano, baseados nos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, foram realizadas leituras e análises sobre as políticas de assistência social, em especial sobre os níveis de proteção de baixa e de média complexidade e de forma mais aprofundada sobre a proteção social especial de alta complexidade, visando levantar como estão organizados no município de Presidente Prudente/SP os serviços de proteção social.

Vale destacar que a pesquisa realizada é de cunho bibliográfico e documental por meio de acesso aos documentos disponibilizados pela equipe de uma instituição de acolhimento no município de Presidente Prudente/SP. Vale destacar que a instituição selecionada não é a mesma que a pesquisadora atua como assistente social. Assim, a coleta de dados ficou centralizada na análise dos registrados no Plano Individual de Atendimento (PIA), que é um documento que deve ser construído obrigatoriamente pelas instituições de acolhimento, nos prontuários individuais das crianças/adolescentes e avaliações feitas pela psicopedagoga da instituição. Por meio do acesso a esses documentos, foi possível levantar dados sobre a faixa de idade dos sujeitos em acolhimento institucional, a data em que foram inseridos no serviço de acolhimento, bem como verificar se estão matriculados e frequentando o sistema escolar, quais os motivos que levaram à necessidade da medida de proteção e quais as propostas foram trabalhadas com vistas à reintegração familiar, tanto de retorno à família de origem, como, talvez, organizar para colocação em família adotiva ou, então, fortalecer a autonomia dos sujeitos acolhidos para prepará-los ao desligamento em razão da maioridade. Considerando que a pré-adolescência foi a opção da faixa etária a ser considerada pela pesquisa, foram analisados os registros dos acolhidos de 07 a 11 anos de idade.

Para o levantamento de presentes, uma das primeiras ações da pesquisadora foi a de apresentar a proposta de pesquisa à coordenação de um dos locais em que se realiza o trabalho de serviço de acolhimento. Após a aprovação da responsável pela instituição, foi possível acessar as fichas dos sujeitos acolhidos, realizando, assim, a pesquisa documental in loco.

Godoy (1995) afirma que a pesquisa documental contribui para a compreensão do fenômeno analisado a partir de registros em documentos. Minayo (2014, p. 202) destaca que o trabalho de campo “[...] constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele”.

A pesquisa documental caracteriza-se pela análise de materiais, sendo que é necessário definir quais documentos/materiais serão importantes para elucidar o tema central da pesquisa. Conforme Godoy (1995),

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (GODOY, 1995, p. 21, grifo do autor).

Dentre as vantagens destacadas por Godoy (1995), está o fato de que por meio da pesquisa documental não é preciso entrar em contato direto com a pessoa/o sujeito da pesquisa, que podem não mais estar viva/o ou viver em longas distâncias e/ou por alguma outra razão não pode ser consultada diretamente. As informações contidas nos diferentes documentos mantêm seu conteúdo mesmo com o passar dos anos e sem a presença do sujeito histórico.

Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação. (GODOY, 1995, p. 22).

Destacamos, por fim, que desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental que buscou desvelar o acolhimento institucional realizado em uma instituição no município de Presidente Prudente/SP. O texto que apresentamos aqui, configurado como dissertação, objetiva registrar os movimentos realizados ao longo da pesquisa de mestrado, com a intenção de compartilhar tanto os dados levantados como de destacar o processo de uma assistente social pesquisando o seu campo de atuação profissional a partir de leituras críticas com base na área da educação – em especial, com base em autores da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, ambas totalmente desconhecidas da pesquisadora.

Organizamos o texto a partir de seções, sendo que a seção 1 é a introdução. Na seção 2, apresentamos os estudos sobre o histórico da infância no Brasil, em especial com apoio de

autores da área da assistência social e da educação escolar, por compreender que houve uma forte influência da Igreja Católica no processo de escolarização das crianças e dos adolescentes, bem como na institucionalização dos atendimentos dos sujeitos em situação de abandono familiar, isso desde o período da colonização. Houve forte influência dos padres jesuítas, representantes da igreja católica, no início da implantação de políticas públicas voltadas à assistência social e educação escolar.

Na seção 2, buscamos registrar fatos históricos do acolhimento de crianças no país por entendermos que o abandono de crianças é uma realidade que perpassa a história do Brasil. Em diferentes períodos históricos, a situação de abandono de crianças e de adolescentes possibilitou a criação de leis/normativas que, a princípio, visavam proteger os sujeitos, mas produziram equívocos ao desconsiderar o contexto social, econômico e político de cada época, os quais engendraram condições para o abandono de crianças/adolescentes. Também na seção 2, destacamos a criação e a implantação do sistema educativo por entender que a infância provocou mudanças nos espaços educativos, assim como nas instituições coordenadas pelo Estado, um exemplo foi a elaboração do Código de Menores até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Destacamos, ainda na seção 2, os avanços em políticas de assistência social, como o serviço de proteção social especial subdivido em dois níveis (média e alta complexidade). Estudar o avanço de políticas no âmbito da assistência social no país é importante, mas, ao mesmo tempo, é fundamental para compreender como ocorre o processo de desenvolvimento humano para além da perspectiva naturalizante que a maioria das ciências descrevem. Se o desenvolvimento pertence exclusivamente ao que o sujeito carrega em sua genética, base biológica, então a situação de acolhimento social, fruto muitas vezes de laços familiares afetivos enfraquecidos, é culpa exclusivamente do sujeito acolhido e de seu entorno? Por discordarmos de visões naturalizantes do acolhimento social, buscamos refletir sobre a realidade do serviço de acolhimento institucional, relacionando-o ao desenvolvimento do ser humano, em especial à educação escolar. Assim, apresentamos, na seção 2, elementos teóricos sobre o processo de desenvolvimento humano, com base na Psicologia histórico-cultural, por entendermos que os sujeitos acolhidos necessitam do suporte de seres humanos mais desenvolvidos do que eles, conforme sustenta essa base teórica.

Prosseguindo, na seção 3, apresentamos os estudos realizados sobre o desenvolvimento humano, da infância até a juventude, a partir dos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, os quais indicam a existência de um processo de periodização do desenvolvimento humano, sendo que para se entender cada período é importante compreender o conceito de “atividade

dominante de cada período de desenvolvimento”, o que é determinante para alcançar um novo período de desenvolvimento. A partir das fundamentações da Psicologia histórico-cultural foi possível entender o processo numa realidade particular, que é viver dentro de uma instituição de acolhimento. O seguinte questionamento balizou nossa visão sobre o acolhimento: o acolhimento institucional impacta no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social aos sujeitos em processo de formação? Ainda na seção 3, buscamos avançar na compreensão sobre o processo de desenvolvimento do pré-adolescente submetido ao serviço de acolhimento. Em alguns casos, há acolhidos que além de vivenciar o período da adolescência, que é marcado por mudanças hormonais e comportamentais, necessitam enfrentar o afastamento de seu núcleo familiar e grupo social e se adaptar a uma nova realidade. Procuramos entender a fase de transição da infância à adolescência a partir da perspectiva teórica da Psicologia histórico-cultural em situação de acolhimento institucional.

Na seção 4, abordamos o histórico da assistência social e do acolhimento institucional do município de Presidente Prudente/SP e como a proteção se organiza, assim como em âmbito nacional: proteção social básica, média e de alta complexidade. Na seção 4, buscamos apresentar quais são os elementos norteadores do trabalho realizado na instituição de acolhimento e qual a natureza de um serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, com destaque a dados sobre o município de Presidente Prudente/SP (localização geográfica, número de habitantes, política de assistência social na proteção básica e especial). Identificamos que existem dois serviços de acolhimento destinados à proteção de crianças e adolescentes no município, que são o SAICA 1 e SAICA 2, que materializam a Proteção Social Especial de Alta Complexidade, e ambas auxiliam os casos acompanhados pela Vara da Infância e Juventude e pelo Conselho Tutelar com respaldo da Equipe de Supervisão e Apoio aos Serviços de Acolhimento Institucional.

Na seção 5, objetivamos apresentar algumas das cenas do cotidiano de acolhimento institucional registradas em documentos do SAICA 2 (local selecionado para pesquisa de dados documentais). Registramos na seção 4 as visitas agendadas para leituras e registros dos documentos disponibilizados. Vale enfatizar que iniciamos as atividades no espaço de pesquisa após receber aprovação do Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil. O acesso aos documentos do SAICA 2 foi disponibilizado após a autorização do diretor presidente da instituição. O SAICA 2 é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que oferece o Serviço de Proteção Social Básica por meio do Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e por meio do Serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade (acolhimento institucional e familiar de crianças e adolescentes). Tivemos

acesso aos 38 PIAS (que são os Planos Individuais de Atendimento) realizados pela equipe do SAICA 2 e levantamos dados sobre as histórias de vida das crianças e adolescentes acolhidos no momento da pesquisa. Na presente pesquisa, foram analisados apenas os dados referentes aos pré-adolescentes (sujeitos com idade entre 07 e 11 anos) acolhidos. Assim, foram analisados documentos de 08 acolhidos no SAICA 2. Desses 08 acolhidos, analisamos o PIA e os documentos utilizados pela psicopedagoga da instituição (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA), registros do Par Educativo, os registros de reunião do Conselho ou reunião escolar e registros da entrevista de Anamnese.

Na seção 6, apresentamos o acolhimento institucional, refletindo e questionando se ele é, de fato, o final ou o início do abandono do sujeito em processo de formação humana, uma vez que, por mais adequada que seja, uma instituição social é um lugar de sofrimento, uma vez que os sujeitos são submetidos ao convívio com outros sujeitos em um tempo e espaço que os mesmos não escolheram, muitas entrando em conflitos internos e externos junto aos profissionais de serviço de acolhimento e seus pares acolhidos. Será, então, que a medida de acolhimento é a que melhor responde às demandas de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social? A criança traz consigo referências e conhecimentos adquiridos em sua vivência familiar e comunitária, sendo que nesses espaços os comportamentos são reformulados a partir do contato com outras pessoas. A qualidade dessas relações promove reformulações na forma de pensar e agir da criança e adolescente, assim, é fundamental que as instituições sociais (escola, família, instituições de acolhimento) atuem de forma integrada, visando o desenvolvimento global dos acolhidos. Por isso, destacamos a importância de se garantir às crianças e aos adolescentes a convivência comunitária, por meio de relações que se pautem em uma nova lógica de pertencimento, investindo no desenvolvimento da conscientização dos acolhidos sobre os seus direitos enquanto seres humanos em processo de formação e de seus direitos legais de cidadão brasileiro. Sobre o serviço de acolhimento institucional, destacamos que há vários recursos metodológicos (técnicas variadas) balizados sem legislações (federal, estadual, municipal e instituição acolhedora) para atuarem junto aos acolhidos e suas famílias/cuidadores. Das observações e vivência no espaço de acolhimento institucional, desenvolvemos algumas reflexões e registramos na seção 6 como “cenas”, sendo que: - 1. as cenas assistidas sobre a situação de precarização das condições de trabalho dos profissionais que atuam no serviço de Atendimento e Acolhimento Institucional e alguns dos impactos da pandemia covid-19; - 2. as cenas a escrever e promover, em que fizemos um processo de retomar o início do mestrado, apresentando algumas lembranças, a fase de orientação até a definição dos instrumentos da pesquisa, os avanços na leitura de trabalhos

indicados na orientação, em especial produzidos pelo coletivo de autores da Pedagogia histórico-crítica para melhor compreender o processo de educação escolar dentro de uma sociedade capitalista, até a definição do local da pesquisa (SAICA) e o objeto (Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes); - 3. as cenas a escrever dizem respeito ao que entendemos ser a necessidade de aprofundar os eixos de análises, visando superar os estudos qualitativos, para tanto, há a certeza de que mais estudos serão necessários para avançar a uma leitura crítica sobre o tema com base no materialismo histórico dialético, nossa ideia inicial de base teórica; - 4. as cenas a promover estão relacionadas ao acolhimento institucional de crianças e adolescentes em Presidente Prudente/SP como expressão de um processo histórico que prevê o retorno da criança e adolescente ao convívio familiar em curto período, mas, na maioria dos casos atendidos, as dificuldades enfrentadas pelas famílias perduram (ou pouco são alteradas) sendo necessária a continuidade do acolhimento. Foram feitas críticas a algumas diretrizes que orientam o acolhimento no SAICA, bem como à total ausência de políticas voltadas ao enfrentamento do desemprego, da fome e a inexistência de condições básicas de higiene e de saúde (em momento pandêmico!) que impactam toda a sociedade, em especial colabora para com o abandono do Estado e entorno familiar – que vive em constante luta para manter a sua dignidade humana e dos sujeitos em vulnerabilidade e risco social.

O abandono do Estado é real em nosso país e, durante a pandemia causada pela Covid-19, houve um aumento considerável de crianças e adolescentes, bem como de seu núcleo familiar, que necessitaram de cuidados, de proteção e de acolhimento social. Assim, a pesquisa desenvolvida para além de cumprir os ritos acadêmicos com vistas ao grau de mestrado em educação, configura-se em denunciar a situação de abandono por parte do Estado e sobre a violação de direitos de crianças e adolescentes (acolhidos e não acolhidos institucionalmente). Contudo, sem ter a pretensão de encerrar aqui as reflexões sobre o “acolhimento institucional”, mas auxiliar em futuras pesquisas que possam avançar com elaboração e implantação de políticas de proteção de crianças e adolescentes em nosso país.

2 DA INFÂNCIA À JUVENTUDE: AS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS NA FORMA DE CUIDAR E DE ACOLHER AS CRIANÇAS

[...] muito embora os seres humanos tenham sempre nascido frágeis, pequeninos e leves e – quando sobrevivem – tenham sempre ganhado altura e peso ao longo de muitos anos até que ficam fortes e seu tamanho se estabiliza, e seja sua idade contada por anos, por luas, ou por chuvas, o significado de ser um humano deste ou daquele tamanho com muita ou com pouca altura, varia enormemente de um lugar para outro, de um tempo para outro (LAJOLO, 1997, p. 226).

Na seção 2, registramos as leituras e estudos que realizamos sobre a trajetória da história do processo de “acolhimento institucional” no Brasil e algumas das políticas públicas implementadas desde o período colonial, visando analisar se ao longo do processo histórico houve avanços ou retrocessos em prol dos sujeitos acolhidos em instituições como medida de proteção e as políticas pautadas em caráter protetivo e/ou punitivo e higienista.

O acolhimento institucional e familiar para crianças e adolescentes não é um fato novo, tampouco é uma realidade apenas no Brasil. Ao longo das leituras e levantamento de dados históricos sobre o acolhimento, compreendemos que o abandono de crianças ocorre desde o período do Brasil Colônia, época que compreende o período de 1530 a 1822 na história do Brasil. Tendo sido o Brasil uma colônia de Portugal, o país dependia econômica e administrativamente da Corte Portuguesa e recebia ordens diretas para realizar a organização e administração da vida do povo brasileiro. Por essa razão, as leis e ordens voltadas aos cuidados das crianças e adolescentes vinham de Portugal e eram aplicadas por membros representantes da Igreja Católica e da Corte Portuguesa (FREITAS, 2003).

Uma das primeiras estratégias registradas para o atendimento às crianças abandonadas foi a chamada Roda dos Expostos, que era um instrumento que teve origem na Europa ocidental, no ano de 1498, e foi utilizado para, supostamente, evitar o abandono de crianças em ruas, praças, bosques e/ou outros lugares que as expusessem, mas foi utilizado, principalmente, para garantir o anonimato daqueles que optavam por depositar a criança na “roda”. Sem essa ação, as crianças abandonadas, muitas vezes, “[...] morriam de fome, frio ou mesmo [eram] comidas por animais” (FREITAS, 2003, p. 52, grifo nosso). Sobre as características da Roda dos Expostos, Freitas (2003, p. 55) explica que o nome “roda” era um mecanismo em que depositavam os bebês [...] que se queria abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava.

A seguir, ela girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro (FREITAS, 2003, p. 55).

No mecanismo da “roda dos expostos”, era possível que a criança fosse deixada do lado de fora sem que as pessoas que estavam dentro do local/instituição vissem quem estava depositando a criança, sendo que, geralmente, havia um sino para alertar que havia criança “exposta” ou a pessoa que deixava a criança batia na porta para alertar que tinha uma criança na “roda dos expostos”. Supõe-se, então, que a criança era acolhida pela instituição, conforme Figura 1.

Figura 1 – Roda dos Expostos



Fonte: FREITAS, 1997, p. 130.

Ao serem deixadas na “roda”, muitas crianças padeciam, pois, conforme relata Freitas (2003), o seu futuro era incerto e os cuidados nem sempre eram adequados às suas necessidades físicas e, principalmente, afetivas, considerando as que já tinham maior convívio com pessoas de seu núcleo familiar e criaram laços de afetividade. As crianças eram alimentadas por “amas-de-leite” e outras crianças eram encaminhadas à “casa de famílias”, que caridosamente se responsabilizavam por seus cuidados. Porém, infelizmente, muitas vezes as crianças eram tratadas como “filhos de criação” e/ou como “empregados” da família que as acolheu. Poucos são os registros e relatos indicando que as mesmas foram inseridas na nova família como filho legítimo, pois o direito de “ser filho” lhes era negado.

Já no Brasil, os registros sobre a primeira “roda dos expostos” indica que ocorreu na cidade de Salvador/BA no século XVIII, quando “[...] se reivindicou à coroa a permissão de

se estabelecer uma primeira roda de expostos” (FREITAS, 2003, p. 57). A pressão era para que a “roda” fosse implantada na Santa Casa de Misericórdia em Salvador em função do alarmante número de bebês abandonados. Entretanto, a preocupação estava ligada não só à questão do bem-estar e da proteção da vida da criança, mas ao “Sacramento do Batismo”, isso porque, muitas vezes, as crianças morriam sem estar garantida “a salvação de suas almas”. Freitas (2003) evidencia que o houve enorme pressão do vice-rei Vasco Fernandes Cezar de Menezes para a adoção da “roda dos expostos” com a argumentação de que a “roda” seria o único meio de evitar a crescente mortalidade infantil, assim, foi em 1726 que a cidade de Salvador/BA instaurou a primeira “roda dos expostos” no Brasil (FREITAS, 2003).

Em sequência, no ano de 1738, conforme destaca Freitas (2003), a cidade do Rio de Janeiro/RJ recebeu o instrumento da “roda dos expostos”. Posteriormente, em 1789, a Santa Casa de Misericórdia de Recife/PE, e em 1825 foi instalado na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo/SP. Somente em 1873 o Estado do Rio Grande do Sul/RS criou a “roda dos expostos” e em 1828 o Estado de Santa Catarina/SC implantou o serviço de assistência e acolhimento asilar para crianças (FREITAS, 2003).

Vale destacar, conforme dados pesquisados, que existiu um grande número de crianças “expostas” na cidade de São Paulo/SP no início do século XIX, sendo uma das “rodas” com maior número de crianças “depositadas” na “roda”. Atualmente, o estado de São Paulo é o que concentra um maior número de crianças e de adolescentes em instituições de acolhimento, de acordo com dados levantados na base do Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2020).

Nem todos os estados do Brasil receberam um número significativo de crianças “abandonadas” nas “rodas dos expostos”. Freitas (1997) afirma que houve estados em que o número de crianças entregues era menor, como, por exemplo, no estado do Espírito Santo na e cidade de Cuiabá/MT, que tiveram suas “rodas dos expostos” instaladas, respectivamente, em 1862 e 1833. Contudo, os abandonos continuavam existindo, mas os bebês eram deixados na porta das casas de forma aleatória.

Além das Santas Casas, também existiam as Câmaras Municipais, a quem cabia cuidar das crianças abandonadas e oferecer serviço de assistência aos órfãos por meio da colocação familiar, ou seja, havia entrega de crianças a algumas famílias em troca de pagamento. Era significativamente grande o número de filhos “ilegítimos”, aqueles filhos de senhores com escravas, conforme a moral predominante na época (FREITAS, 1997).

Um fato preocupante eram as crianças devolvidas pelas “amas de leite”, as quais tinham que retornar aos cuidados das Santas Casas de Misericórdias, pois nem todas as “amas de leite” continuavam a cuidar das crianças, assim, grande parte das crianças abandonadas ficava

sem opção de cuidado e moradia novamente. Como resultado, muitas das crianças rejeitadas ficavam perambulando pelas ruas, abandonadas à própria sorte, expostas à situação de risco, pedindo esmolas, praticando pequenos furtos e/ou submetidas à exploração sexual (FREITAS, 1997).

Freitas (1997) destaca que uma “estratégia” para solucionar o problema social da época foi, então, encaminhar as crianças que não tinham onde ficar para serem futuros “funcionários” das famílias que as acolheriam para atuarem como “aprendizes”. Sendo que crianças do sexo masculino – os meninos – seriam capacitados, desde a tenra idade, para os ofícios de sapateiros, de ferreiros e de caixeiros. Já as crianças do sexo feminino – as meninas – seriam treinadas para serviços de empregadas domésticas ou babás. No geral, foi assim que as ações destinadas à proteção infantojuvenil, fortemente ligadas à religiosidade, foram implementadas no Brasil e foram criadas as associações filantrópicas comumente relacionadas ao modelo assistencial (FREITAS, 1997).

Foi no ano de 1927 que foi produzido o primeiro Código de Menores do Brasil, que ficou conhecido como Código Mello de Mattos (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 29). Neste documento, a criança é defendida como merecedora de tutela do Estado. A doutrina subjacente ao Código Mello Mattos era manter a “ordem social”, por isso, as crianças com famílias não eram objeto de direito à tutela do Estado, e, sim, somente as crianças consideradas pobres, abandonadas e/ou delinquentes foram “tuteladas” pelo Estado. Nesse sentido, avaliamos, do ponto de vista da assistência social, que efetivaram um tratamento conservador e parcial, mas, para época que fora implantado foi um avanço legislativo importante.

No governo Getúlio Vargas, em 1941, houve a “[...] almejada assistência centralizada implantada pelo governo. [...] com a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM)”, conforme destacam Rizzini e Rizzini (2004, p. 33). Assim, o Serviço de Assistência a Menores era um órgão do Ministério da Justiça equivalente ao atual Sistema Penitenciário para a população menor de idade. Sua orientação era correccional-repressiva, já que o sistema previa atendimentos diferentes ao adolescente autor de ato infracional e ao menor carente abandonado. Nesse contexto, os sujeitos que cometiam ato infracional eram encaminhados aos reformatórios ou para casas de correção, já os sujeitos que eram carentes/abandonados eram indicados aos patronatos agrícolas e as escolas de aprendizagem de ofícios urbanos.

Visando mediar os interesse entre patrões e empregados, em 1943 foi criada a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), pelo então presidente Getulio Vargas, que, dentre outras ações, determinou a organização de berçário que ficaria sob responsabilidade da empresa para abrigar os filhos das mulheres trabalhadoras. No entanto, conforme Oliveira *et al.* (1992),

nos espaços não havia uma organização apropriada, seguia-se aumentando a mão-de-obra feminina, mas as mulheres continuavam exercendo dupla jornada, com responsabilidade pelos serviços domésticos. A creche foi concedida (ou conquistada!) como sendo “[...] uma dádiva aos desafortunados. Como não se discutia a grande desigualdade econômica existente na raiz dos problemas, a criação de creches atuava como uma “arte de varrer para baixo do tapete”, ou seja, de disfarçar o problema” (OLIVEIRA, *et al.*, 1992, p. 20).

Do acolhimento das crianças filhas das trabalhadoras nas creches, vale destacar que:

O trabalho junto às crianças nas creches nessa época era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado (OLIVEIRA *et al.*, 1992, p. 19).

No ano de 1964, em que ocorreu o golpe da Ditadura Militar no Brasil, o governo federal traçou estratégias de alcance nacional e criou, em 1º de dezembro, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Assim, a FUNABEM foi instalada no primeiro ano do regime (golpe) militar, com o objetivo de instituir o Anti-Serviço de Assistência a Menores ou “Anti-SAM”, com princípios que se opunham àqueles criticados no Serviço de Assistência a Menores (SAM), com sugestões para instauração de um novo órgão nacional que focasse na “[...] autonomia financeira e administrativa da instituição e na rejeição aos ‘depósitos de menores’, nos quais se transformaram os internatos para crianças e adolescentes das camadas populares” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 35).

Para tanto, a FUNABEM elaborou diretrizes políticas e técnicas, mas cabia aos estados criar a FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) e executar as orientações elaboradas pela Funabem. Dessa forma, em 1976, a Secretaria de Promoção Social mudou o nome da Fundação Pró-Menor para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), visando se adaptar à política federal para a área da infância e juventude (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Nesse período, foram criados internatos e os existentes ganharam novas denominações como, por exemplo, “Unidades Terapêuticas” ou “Unidades Educacionais” e o modelo de acolhimento sobreviveu, destinando-se ao acolhimento de dois grupos: os infratores e os abandonados.

Foi em 1979 que ocorreu a criação do “Novo Código de Menores”, o qual tratava o menor em igualdade de outros sujeitos infratores maiores de idade, sem considerar a peculiar situação de desenvolvimento e submetendo-os as medidas judiciais, todas as vezes que suas condutas não estivessem em conformidade com as leis vigentes (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Ou seja, grosso modo, não havia nenhum compromisso ou preocupação com a solução do problema das crianças/adolescentes abandonados, uma vez que o poder público, por meio do Código de Menores, visava obter soluções imediatistas, superficiais e temporárias, o que, muitas vezes, agravava ainda mais a situação por não haver um enfrentamento real dos “problemas sociais” geradores de exclusão da população mais carente, corroborando para que as crianças e os jovens fossem as principais vítimas do sistema econômico político.

Em geral, avaliamos que o Código de Menores, criado em 1979, foi uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo, assim, com sua linha principal: arbitrariedade, assistencialismo e repressão da população infantojuvenil. Contudo, destacamos que no Código de Menores de 1979 ocorreu a introdução do conceito de “menor em situação irregular”, sendo que “[...] esse novo Código acabou com a distinção entre abandonados e delinquentes e ampliou os poderes do juiz de menores, dando-lhe, entre outras atribuições, a de determinar, por meio de portarias, medidas de ordem geral” (PINTO, 2014, p. 36).

Os espaços de acolhimento, denominados de “orfanatos”, passaram a ser identificados como “abrigos”, considerados como “instituições totais”, porque aglutinavam várias ações na mesma unidade, como, por exemplo, escola e acompanhamento da saúde. Havia uma homogeneidade na escolha das atividades, assim, todos os acolhidos deveriam realizar as mesmas aulas, os mesmos cursos e/ou oficinas, sem o cuidado e a atenção à individualidade. Nessas unidades, atendia-se um grande número de crianças/adolescentes e não havia inserção comunitária, tampouco trabalho com as famílias (OLIVEIRA *et al.*, 1992).

O atendimento às crianças nos antigos “internatos” era confundido com o trabalho oferecido pelas creches. Nas antigas creches eram ofertadas, “[...] basicamente, a filhos de mãessolteiras que não tinham condições de ficar com eles e criá-los” (OLIVEIRA *et al.*, 1992, p. 17), com o mesmo caráter das instituições de acolhimento: assistencialismo e não um direito da criança ao pleno desenvolvimento humano coordenado por profissionais formados na área da educação. Com a industrialização e a urbanização, muitas mulheres trabalhavam nas fábricas e, por não ter com quem deixar os seus filhos, reivindicaram o direito de ter com quem “deixá-los”. Isso aconteceu não sem que houvesse lutas, e os patrões concederam esse pedido para que as mulheres fossem mais produtivas e úteis para obtenção do lucro.

2.1 As mudanças na educação escolar

Semelhante ao que ocorreu historicamente no campo da assistência institucional no país, muitas foram as mudanças na área da educação escolar, em especial, referente ao que se

entendia sobre o desenvolvimento infantojuvenil. Nesse sentido, ao longo das leituras e estudos desta pesquisa, foi essencial compreender o desenvolvimento infantojuvenil por ser a faixa etária, também, da maioria dos sujeitos em situação de acolhimento nos espaços pesquisados. Assim, para compreendemos o processo de desenvolvimento e de formação humana, tendo por princípios que tal processo ocorre levando em consideração a base biofisiológica e que cada ser humano vivencia processos únicos e diferenciados, mesmo que passe pelas experiências que os demais no seu entorno, buscamos nos apoiar nos aportes teórico-metodológicos que formam a base da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural. Vale destacar que a opção (ou escolha!) por leituras/apropriações dos estudos realizados por autores da Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural ocorreu porque ambas se aportam nos princípios do materialismo histórico-dialético como método de compreensão da realidade histórico-social pela qual a sociedade/humanidade se desenvolveu desde os seus primórdios.

Da chegada dos portugueses no Brasil, durante a colonização, Saviani (2019) destaca três elementos fundamentais: a colonização, a catequese e a educação escolar. Conforme o autor, a educação era uma forma de aculturação, ou seja, o colonizador modificou a cultura do objeto de colonização. Disso tratava-se o processo educativo trazido pelos jesuítas, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, que se caracterizou por catequizar e por converter os “gentios”. A colonização envolveu a exploração da terra, a subjugação daqueles que a habitavam, a educação no sentido de aculturar os povos originários, submetendo-os à cultura do colonizador – símbolos, valores, crença e religião. Com a chegada dos jesuítas no país, foram construídos escolas e colégios que se espalharam por todo o território brasileiro.

Saviani (2019) afirma que nas tribos dos povos originários indígenas, que habitavam o país à época da colonização, havia um processo educativo assistemático de ensinamento que contava com as aprendizagens transmitidas das velhas gerações às novas gerações. Para o autor, os componentes desse tipo de processo educativo foram:

A força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens, a força da ação, que configuram a educação como um verdadeiro aprender fazendo, e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e particularmente os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal (SAVIANI, 2019, p. 79).

Os colonizadores europeus se depararam com uma organização sem divisão de classes, mas com uma divisão de gênero para a realização das tarefas laborais (de trabalho) realizadas

pelos povos originários no Brasil, sendo que havia direitos iguais de acesso aos alimentos, às terras e aos conhecimentos técnicos; assim como ocorria uma forma de educação informal baseada nos elementos da cultura dos povos originários indígenas. Com a chegada dos jesuítas, instaurou-se a educação formal e as ideias pedagógicas foram implantadas seguindo alguns dos princípios educativos europeus, os quais, infelizmente, ainda estão enraizados no ideário pedagógico brasileiro (SAVIANI, 2019). O plano organizado pelo padre Manoel da Nóbrega, por sua vez, incluía ensinar aos povos originários indígenas a língua portuguesa, a doutrina cristã e a música (com base nos cânticos católicos) tendo por “material didático” a bíblia católica/cristã e religiosos, sendo que, para atrair os adultos dos povos originários indígenas, os jesuítas usaram a estratégia de aproximação às crianças das tribos para “chegar” aos adultos das tribos:

[...] mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda tribo para fé católica (SAVIANI, 2019, p. 85).

Foi na denominada “Era Pombalina” (1750), tendo por protagonista o Marquês de Pombal, após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, que a educação dos povos originários indígenas ficou desamparada, uma vez que diversas ordens religiosas se firmaram no país, como os franciscanos, os beneditinos, os capuchinos, as carmelitas, os mercadários, os oratorianos. As diversas “ordens” atuavam de forma dispersa, contavam com poucos recursos materiais financeiros, não tinham o apoio da Coroa (Portugal), sendo que, diferentemente, os jesuítas contaram com o apoio da Coroa Portuguesa integralmente (SAVIANI, 2019). Saviani (2019) é categórico ao explicitar que mesmo na “Era Pombalina” não foi feita uma reforma do ensino no país, pois, conforme o autor, o que foi realizado foi a destruição do ensino jesuítico que até então era considerado como um traço inicial do sistema educacional.

Saviani (2019) destaca ainda que as sugestões de Marquês de Pombal para a educação no Brasil estavam de acordo com as ideias iluministas, uma vez que eram pautadas em princípios ligados aos avanços da ciência e ao desenvolvimento industrial, conectados com mudanças da sociedade burguesa europeia centrada no modo de produção capitalista. Assim, através das reformas pombalinas que a “[...] instrução pública abre-se espaço para a circulação das ideias pedagógicas inspirados no laicismo que caracterizou a visão iluminista” (SAVIANI, 2019, p. 53). Dentre as propostas de reformas feitas por Marques de Pombal, estava a

utilização de “[...] imposto para o ensino da Colônia. Foi enviada ordem para se construir escolas públicas de ler, escrever e contar, e estudos de gramática, grego, retórica e filosofia” (FRADE, 2016, p. 54).

Entretanto, a educação escolar não foi alcançada de forma igualitária, uma vez que uma parcela da população recebeu somente a educação realizada pelos párocos com base no ensino da leitura, da escrita e na realização de contas matemáticas primárias. Saviani (2019, p. 155) afirma que “[...] o ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, em harmonia com o desenvolvimento da sociedade burguesa”. Na época, um ideário fomentado era o de que a educação

[...] destinada aos pobres deveria ser àquela promovida pelos párocos nos sermões dominicais e à classe trabalhadora não era necessária a realização de estudos, uma vez que o aprendizado promovido via educação escolar poderia levá-los à tomada de consciência e à busca por outros ofícios (SAVIANI, 2019, p. 156).

Quanto mais os filhos de lavradores se apropriam da cultura, para além daquilo que vivem e das atividades que exercem, é provável que novas necessidades seriam criadas e em consequência deixariam de ser tão “laboriosos”, ou seja, manter a classe trabalhadora na ignorância era/é uma forma de mantê-los submissos e passivos aos mandos de seus “patrões”. Em contrapartida, os filhos da nobreza eram capacitados/preparados, infelizmente, para ocuparem postos de trabalho socialmente mais valorizados (SAVIANI, 2019). Era (e ainda o é!) comum aos pais da classe trabalhadora inserir os seus filhos, quando atingem o período da adolescência, em cursos profissionalizantes para inserção no mercado de trabalho, enquanto que os filhos dos ricos, desde tenra idade, são preparados para as melhores universidades e os melhores postos de trabalho, com melhor remuneração. Atualmente, a ignorância ainda é usada com uma das principais ferramentas para se manter o controle, a ordem, a submissão e a falta de questionamentos por parte da grande maioria que trabalha na condição de assalariado, de classe trabalhadora que, dentro de um sistema capitalista, vende a sua força de trabalho em troca de salários muitas vezes inferiores às necessidades de uma vida digna, plena em oportunidades de desenvolvimento.

A educação escolar pública se fez e se faz presente em um período delicado para o Brasil, que foi a transição da mão de obra escrava para a assalariada.

A ideia central que perpassa discussões que se travaram no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre

emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada [...] em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas (SAVIANI, 2019, p. 226).

Buscou-se, como solução, oferecer nas escolas públicas, cursos para qualificar a mão de obra assalariada, com cursos voltados aos considerados “parasitas” e/ou aos “homens livres”, os “ingênuos”, os quais foram submetidos às normas do capital econômico político vigente da época. Tratava-se, pois, de um período de imigração europeia, especialmente no estado de São Paulo/SP. As formas supranacionais de produção levaram o Brasil a intensificar as ações governamentais, com forte desenvolvimento do comércio, com a instalação de indústrias e a exploração da mão de obra feminina e das crianças no sistema fabril. Por um tempo significativo, então, a educação no Brasil foi constituída a partir de ideários europeus implantados pelos jesuítas durante adominação dos povos indígenas (SAVIANI, 2019).

A educação pública sofreu impactos desde o período da colonização no Brasil, sendo que passou a ser administrada pelo poder público somente no período da república, “[...] tendo como objetivo a difusão do ensino a toda população” (SAVIANI, 2006, p. 18). Vale destacar, assim, que, nesse período, a cidade de São Paulo/SP passava por forte processo de crescimento com graves crises advindas do processo de urbanização, especialmente de aglomeração em bairros operários (cortiços), já que a ocupação era definida pela classe social, ou seja, pelas condições econômicas dos sujeitos, como apresenta Monarcha (1997, p. 98):

Preocupados com a acolhida dos recém-chegados à ida republicana – os novos – os republicanos paulistas configuram uma arquitetura escolar caudatária do imaginário – da época e promovem, por meio de um discurso elaborado em estilo alto e idealizador – pleno de impressão do novo e do messianismo político –, a construção de uma imagem da criança subitamente valorizada e representada como herdeira da República recém-instalada.

Tratava-se de um cenário com disparidade socioeconômica desde a sua fundação. A cidade de São Paulo/SP foi erguida nesse contraste social, com aglomerações em cortiços, pessoas expostas e situações vexatórias. De outro lado da cidade, os chamados centros urbanos, estava a aristocracia, a classe dominante, com poder político e econômico, o que agravou a miséria da população. Havia a necessidade de organização e de intervenção das forças políticas que governavam na época, no entanto, as respostas encontradas não foram no caminho da conquista de uma sociedade igualitária, mas sim de perpetuar o regime republicano, num ambiente harmônico “[...] mediante um sacerdócio esclarecido e filantrópico, [que] anseiam por levar as luzes ao povo-criança, a fim de incorporar esses novos à ordem

social, por meio do trabalho regular e da instrução” (MONARCHA, 1997, p. 102), sendo que, conforme o autor, a incorporação ocorreu pela necessidade de uma reforma à instrução herdada no período imperial.

A reforma educacional, então, teve início em 1890 pela chamada “Escola Normal” de São Paulo (SAVIANI, 2006), que foi, intencionalmente, localizada na Praça da República, com intuito de “[...] fazer menção à superioridade moral e intelectual, uma vez que, pela tradição, as construções feitas em praça pública representavam uma autoridade, seja espiritual (como igrejas) ou por algum órgão que represente poderes do executivo, legislativo e judiciário” (MONARCHA, 1997, p. 104).

Considerava-se, assim, a instrução educacional pública como importante ferramenta de progresso, centrada principalmente na instrução primária e no preparo dos professores. Com a necessidade de reforma, em 1892, conforme Saviani (2006, p. 24), a grande inovação constituiu-se na instituição dos grupos escolares. Posteriormente, surgiram a formação das classes e nelas havia um professor responsável, além da figura do diretor. Havia no “Regulamento da Instrução Pública”, de 27 de novembro de 1893, os princípios pedagógicos que orientavam o trabalho dos professores no processo de ensino, tais como: simplicidade, análise e progressividade; formalismo; memorização; autoridade; emulação e intuição. Nesse sentido, a imagem que se tinha da criança não era igual àquela até então dominante, o que deu lugar ao reconhecimento de sua natureza sociológica e política (SAVIANI, 2006).

Expandiu-se os chamados “grupos escolares”, os quais chegaram ao interior dos estados brasileiros, sendo que os prédios foram construídos em locais centrais das cidades, propositalmente, a fim de terem destaque, bem como as catedrais e prédios públicos. Saviani (2006) evidencia que os “grupos escolares” (escolas) eram tipicamente urbanos, ao passo que a escola rural sofreu processo histórico que a fragilizou, chegando, infelizmente, à sua redução e/ou extinção em grande parte do país. Há uma contradição, porém, desse modelo de ensino:

[...] de um lado a graduação de ensino levava a uma eficiente divisão do trabalho escolar, ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, em contrapartida, essa forma de organização conduzia, também, a refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar (SAVIANI, 2006, p. 30).

Ou seja, a forma de implantar e de organizar a rotina dos “grupos escolares” propiciou condições para que houvesse elevado número de repetência, o que favorecia principalmente

as classes privilegiadas e não colocava como preocupação a questão da educação das massas, que foi objeto da reforma na década de 1920.

Figura 2 – Alunos do Pátio externo da Escola Normal da Praça – Arquivo do Estado



Fonte: FREITAS, 1997, p. 130.

Saviani (2006) destaca que mais da metade das pessoas no estado de São Paulo/SP, com idade entre 07 e 12 anos, justamente a idade em que a atividade escolar é a principal, na época, estavam fora das escolas. Conforme o autor, para compensar a situação, houve a reforma “Sampaio Doria”, a qual instituiu a “escola primária” de caráter obrigatório e gratuito, que visava alfabetizar as crianças em idade escolar, porém, tal reforma não foi, infelizmente, implantada totalmente.

No ano de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, uma vez que as forças político-econômicas da época alegavam que seria necessário implantar medidas concretas para que ocorresse a promoção do ensino primário gratuito e público no país. Assim, com a intenção de promover a reforma educacional, em 1932, foi elaborado o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que assumia a defesa da educação escolar como função pública, gratuita, obrigatória e laica. Saviani (2006, p. 35) afirma que o “Manifesto dos Pioneiros” pode “[...] ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX”, uma vez que o documento e o movimento histórico-social influenciou as constituintes de 1933-1934, inclusive, foi ele que fixou a educação escolar pública obrigatória como sendo de competência da União.

O manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca

firmar – e pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, consequentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos estados federados (SAVIANI, 2006, p. 34).

Posteriormente, com a Constituição Federal, de 1988, as conquistas foram alcançadas como resultado dos movimentos sociais e da organização da comunidade educacional. Dessas mudanças, merecem destaque: a educação como direito, gratuita em todos os níveis, a competência e a responsabilidade da União, dos estados e dos municípios, preconizados no artigo 205 da Constituição: “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).

Assim, em resumo, o Brasil vivenciou uma “explosão” no processo de migração das pessoas que viviam em zonas rurais para residirem e trabalharem nas zonas urbanas, sendo que ao longo do processo de industrialização houve um avanço considerável na educação, porém com atrasos, pois sendo um país subserviente aos países europeus, seguiu a lógica do mercado e da economia globalizada, tentou ajustar as experiências de outros países à nossa realidade, num conflito de interesses, colhendo os frutos da desigualdade que assolaram a nação.

Historicamente a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países como via para a erradicação e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando nessa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2006, p. 51).

Carvalho (1997) aponta que, na época, a saúde, a moral e o trabalho caminhavam junto com a educação escolar, numa campanha de fortalecimento da educação popular, mas, com caráter higienista e como sendo uma resposta política para que houvesse dominação e disciplina social dos cidadãos. Assim, a educação escolar era valorizada como dispositivo para garantir a “[...] ordem sem necessidade de emprego de força e de medidas restritivas ou supressivas de liberdade”, bem como a disciplina consciente e voluntária, não apenas automática (CARVALHO, 1997, p. 284). A intenção da educação escolar de controlar a liberdade e proibir o uso de “[...] paixão, vista como um capricho, fazendo uso do tempo de ensino mais frutífero e eficiente, ajustando os indivíduos a condições novas, ‘condensados’ ao modelo da fábrica” (CARVALHO, 1997, p. 285). Assim, em vez de disciplinar, buscava-

se moldar. O autor destaca que a “[...] nova fórmula que marca o campo da pedagogia naquele momento era “educar para a vida” e em um dos seus usos mais disseminados, eficiência era o novo nome da disciplina. E da liberdade” (CARVALHO, 1997, p. 287).

Não foi apenas a educação escolar que foi atingida pelas mudanças do tempo e da cultura, como também a imagem que se tinha da infância, sobretudo das crianças “abandonadas” e desrespeitadas em seus direitos.

2.2 O imaginário popular e o histórico sobre a infância

A criança frequentemente é tema de estudos, mas poucas vezes, na prática cotidiana, é de fato respeitada em suas necessidades, das de caráter biofisiológico (cuidados e alimentação) às de sujeito ativo de direitos. Por isso, é importante esse diálogo interdisciplinar, construído sob o pressuposto de que ela precisa ocupar a primeira pessoa nos discursos. O silêncio, por muito tempo, infiltrado na infância, assim como no caso de mulheres, negros, índios, pessoas com deficiência, nos discursos, nos debates e nos processos de decisão colocam esses sujeitos como objetos passivos de qualquer análise ou de intervenção.

Lajolo (1997) afirma que a compreensão da infância na literatura representada em obras literárias, mergulhando no senso comum a imagem da criança, é ora do ponto de vista romântico e ingênuo ora amarga e sofrida, passado por um recorte social e étnico, por exemplo, no triste conto de Monteiro Lobato, “Negrinha”, de 1920, em que há a representação da personagem principal logo no início da narrativa: “[...] negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta?? Não. Fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados” (LOBATO, 1920, p. 3). Em especial, buscamos aproximação com algumas obras literárias para verificar como a criança e o adolescente são retratados. No geral, afirmamos que, com raras exceções, as obras literárias descrevem a história da social da infância/juventude que nos permite interpretar que tais características foram atribuídas à criança órfã que perduram até os dias atuais. Lalojo (1997, p. 236) afirma que a:

[...] personagem lobatiana repete o padrão de orfandade já assinalado em protagonistas de obras europeias que podem ser consideradas como tendo inaugurado a modernidade política da literatura infantil ocidental. O brasileiro da personagem fica por conta da menção à etnia da personagem que, embora dê nome ao conto e ao livro, não tem nome próprio, referida pelo narrador ao longo de toda história, sempre como negrinha, diminutivo que guarda no contexto das relações étnicas da

sociedade brasileira, várias e conflituosas conotações, de afetividade ao menosprezo (LALOJO, 1997, p. 236).

Corroborando a citação anterior, destacamos que conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato (1920), a protagonista é apresentada em posição de inferioridade e de exclusão social, sendo vítima de violência e de abandono. Não é descrita como uma criança semelhante ao que é relatado sobre as demais crianças do conto, as quais atuam em atividades de brincadeiras, com ações coletivas que lhes permitem a diversão, a simples ação de “ser criança” sem funções sociais, a não ser a de brincar e de ser cuidada pelos adultos. A personagem Negrinha compreende que é criança, talvez, ao brincar sozinha com uma boneca. Inferimos, portanto, que a personagem Negrinha toma consciência de sua humanidade quando brinca e conhece outras crianças, já que antes a “[...] patroa excelente senhora [...] gorda, rica, dona do mundo, a mimada pelos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu, a colocava num lugar primitivo, próxima do mundo animal, e gabava-se por ser altruísta, já que ‘acolhia’ a Negrinha” (LOBATO, 1920, p. 1).

Lobato (1920, p. 3), no conto a “Negrinha” destaca que varia “[...] a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma”. Alma que a personagem Negrinha até então nem sabia que possuía. Ao tomar consciência disso, após receber visitas das sobrinhas da patroa, ao experimentar a sensação de alegria, mesmo que por um instante, a personagem Negrinha entra num sofrimento do qual não consegue sair e caminha para a morte, em um delírio, mergulha em um mundo imaginário, conforme Lobato (1920, p. 4): “ninguém, entretanto, morreu jamais com maior beleza. O delírio rodeou-se de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos [...]”. Em nosso entender, as características das bonecas e a presença dos anjos indicam, respectivamente, a questão racial e religiosa brasileira, que influencia as relações de poder e de dominação de um sobre o outro:

No imaginário de um país católico como o Brasil, no qual a religião católica por um bom tempo legitimava a dominação, por exemplo, de brancos sobre índios e sobre negros, e de adultos sobre crianças, *anjos* têm considerável peso ideológico consolidado e difundido pelas inúmeras litografias, santinhos e pinturas de igreja [...] (LAJOLO, 1997, p. 238).

A personagem Negrinha era vista como um objeto e não como o que era, um ser humano em desenvolvimento vivenciando a sua infância, sem direito de ser criança. Destacamos que ao retomar a leitura deste conto, que é um clássico da literatura brasileira e por muitos anos uma referência obrigatória de leitura nas escolas, analisamos o quanto ele nos apresenta a

crueldade contra a menina, que é destituída de todas as possibilidades de uma infância com proteção dos adultos em seu entorno e de ter o direito a brincar, de ter uma vida com alegria e aprendizagens, mas, ao contrário, à personagem lhe é apresentado um universo de restrições, de dores, de cruel silenciamento e sofrimento. O conto é rico por nos apresentar resquícios da escravidão, da condição étnico-racial, socio-econômica e suas implicações que enfrentamos ainda em nosso cotidiano. Nele, é revelada as divisões de classe, de gênero, de raça e de etnia, e, infelizmente, continuamos a conviver com a imagem da criança em situação de abandono, tendo no imaginário cultural que a própria criança é responsável por sua própria sorte, por estar em situação de orfã. Muitos entre nós carregam os princípios da escravidão, lembrando que a mesma está na estrutura de nossa cultura e há muito por fazer para rompermos com os preconceitos, frutos do processo de escravidão no país. Há que se avançar ao que se cunhou no imaginário de que as crianças e os adolescentes em situação de acolhimento, por exemplo, são filhos de pais – famílias – pretas, para o senso comum, a maioria dos sujeitos orfãos são pretas e pretos, uma visão vinda do período escravista, do racismo presente em nosso cotidiano.

Vale destacar que apresentamos anteriormente parte do processo de implantação das primeiras escolas no país, sendo que ao longo das leituras específicas da pesquisa vivenciamos a necessidade de conhecer o processo de implantação das primeiras escolas no país como possibilidade de interlocução entre a área da Pedagogia e do Serviço Social, com vistas a compreender a função social da educação escolar pública e as interlocuções com as políticas públicas voltadas ao acolhimento de crianças e de adolescentes em situação de risco e de vulnerabilidade social.

2.3 As mudanças da lei: promulgação do ECA

Após compreender um pouco mais sobre o processo de infância e de juventude no Brasil, ao longo desta pesquisa, buscamos conhecer legislações que priorizam o cuidado à vida física, emocional-afetiva, econômica e social como, por exemplo, a Lei nº 8.069 de 1990. Essa lei versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, infelizmente, na atualidade histórica em que vivemos, está recebendo críticas de “alas conservadoras” (extrema direita!) da sociedade brasileira, como, infelizmente, o ex-presidente da república (Jair Messias Bolsonaro) que, reiteradamente, ao longo de sua carreira política “atacou” (e ainda “ataca”!) o ECA, isso por defender que crianças e adolescentes são “dever” dos pais/família,

eximindo, assim, do Governo (municipal, estadual e federal) a sua responsabilidade histórica e social. É responsabilidade do Estado criar e promover políticas públicas voltadas à maioria da população, sendo o seu dever proteger todos os cidadãos, conforme as normas vigentes, em especial crianças, adolescentes, idosos, sobretudo quando vivenciam situações de risco social eminente.

Felizmente, houve uma forte mudança no entendimento e nos modelos de orientação sobre a atenção à infância e à juventude no Brasil, embora nem sempre a mudança na lei signifique avanços sociais por meio de superação de velhos paradigmas. Um exemplo da mudança positiva foi a desativação das unidades da Febem em São Paulo/SP, que até então atendiam crianças e adolescente “carentes” e abandonados.

Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriam-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993) o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História (FREITAS, 1997, p. 76).

As alterações nas legislações tiveram inspirações na Constituição Federal, por exemplo, com a promulgação da Lei nº 8.069 de 13 de julho 1990, que é o ECA, e da Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS). Essas duas leis reconhecem as responsabilidades do Estado, com base no cuidado à infância e à juventude. Avançamos de forma significativa, embora ainda exista um caminho a ser percorrido para a garantia dos direitos em sua plenitude, não apenas no campo jurídico, mas na vertente sociológica, psicológica, pedagógica e econômica.

Assim, a LOAS institui que a assistência social tem por objetivo:

I – a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente: a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes; c) a promoção da integração ao mercado de trabalho (LOAS, 1993).

O ECA possibilitou que uma nova percepção sobre a criança e o adolescente fosse efetivada, reconhecendo que os sujeitos, em processo de profundas transformações, vivencia algumas necessidades que nos exigem cuidar dos mesmos de forma singular e diferenciada. Dentre as ações promulgadas no ECA, estão as medidas socioeducativas e as medidas de proteção, ambas regulamentam sobre a Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e

Coletivos:

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular: X - de programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas e aplicação de medidas de proteção (BRASIL, lei nº12.594, 2012).

As medidas socioeducativas de que trata o inciso anteriormente citado são aplicáveis somente aos adolescentes que cometerem atos infracionais e de acordo com a gravidade do ato depois de verificada a sua procedência, são elas: “I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI”, conforme a Lei nº8.069/1990, art. 112 (BRASIL, 1990).

Vale ressaltar que crianças e adolescentes são inimputáveis, ou seja, não respondem criminalmente, conforme o artigo 104 do ECA (BRASIL, 1990), ou seja, são “[...] penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei”. Em nosso entender, o processo ocorre em função de serem consideradas pessoas em situação de peculiar desenvolvimento e, devido a isso, não reconhecem nem dimensionam a gravidade do delito. Entretanto, esses sujeitos são responsabilizados, como citado anteriormente, e essas medidas são correspondentes ao ato. Dessa maneira, está previsto no ECA, em seu Artigo 105, que o ato infracional praticado pela criança (pessoa com até 12 anos de idade) tem como resposta as medidas protetivas (Art. 101), com a possibilidade de aplicação de medidas aos pais ou responsáveis. As medidas protetivas de que trata o Artigo 101 são:

I. encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II. orientação, apoio e acompanhamento temporários; III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV. inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V. inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016); VI. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VII. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VIII. abrigo em entidade; IX. acolhimento institucional (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009); X. inclusão em programa de acolhimento familiar; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009); XI. [...] colocação em família substituta (BRASIL, ECA, 1990).

O órgão competente para aplicar as medidas é o Conselho Tutelar, ou, na hipótese de não

haver na Comarca, a competência será do Juiz de Direito da Vara da Infância e Juventude. O caráter punitivo e assistencialista perdurou com solidez durante o Código de Menores (1979) sendo, infelizmente, presente no ideário da maioria da população brasileira como a melhor forma de combater as adversidades que envolvem a infância e a juventude (delito, abandono, uso de drogas, violência). Lamentavelmente, na prática profissional, como assistente social, lido com os resquícios de pensamentos retrógrados, conservadores e extremistas presentes no cotidiano, os quais devem ser combatidos com argumentos que a própria legislação nos possibilita, haja vista que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, ECA, 1990).

As medidas de proteção são aplicáveis às crianças e aos adolescentes que estejam expostos à situação de risco social e pessoal, comprometendo o seu pleno desenvolvimento. Sendo constatada tal situação, os órgãos competentes são acionados e devem agir de imediato, tendo em vista a situação de vulnerabilidade a eles inerente. Dentre as medidas de proteção, destacamos: o acolhimento institucional e acolhimento familiar, que visam garantir “[...] os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta” (BRASIL, 1990). Essas três condições previstas no ECA podem ocorrer isolada ou concomitantemente, envolvendo núcleos familiares com histórico de privações de direitos básicos (por exemplo, saúde e educação), conflitos familiares, violência, exclusão social, situação de extrema vulnerabilidade. Esses fatores podem ser agravados pela situação socioeconômica desfavorável, condições precárias de moradia, envolvimento com substâncias psicoativas, trabalho informal, desemprego, infrações sociais. Infelizmente, há famílias com poucos recursos externos e internos que lhes permita zelar, cuidar e proteger seus filhos.

Geralmente, o afastamento temporário de uma criança e/ou adolescente de seu ambiente familiar de origem é resultado de uma recomendação realizada pela equipe técnica da Vara da Infância e Juventude, a partir de criteriosa avaliação de riscos que a criança/adolescente possa vivenciar. Essa análise é realizada por uma equipe interdisciplinar, bem como são averiguadas as condições da família para a superação das violações e para a possibilidade de proteção e de

cuidados. A avaliação de recursos necessários e a potencialidade da família e da rede social de apoio também fazem parte da análise.

Vale lembrar que, conforme o ECA, considerar apenas a situação econômica da família não é motivo para o acolhimento de crianças e adolescentes, pois, no Artigo 23, a falta “[...]ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar” (BRASIL, 1990).

O serviço de acolhimento destinado à criança e ao adolescente no Brasil é organizado com base em orientações técnicas que estabelecem um acolhimento que garanta os direitos sociais de cada um dos acolhidos, reconhecendo os prejuízos decorrentes do afastamento deles da sua família natural. Ele visa, dessa forma, diminuir os impactos (e possíveis traumas) na vida das crianças e adolescentes, estendendo o trabalho aos seus familiares/responsáveis, na perspectiva da garantia de direitos em sua plenitude, visto que o impacto do abandono e/ou afastamento do convívio familiar seria minimizado se as instituições de serviço de acolhimento propiciarem experiências reparadoras à criança e ao adolescente, com vistas à retomada do convívio familiar (BRASIL, 2009).

Os serviços de acolhimento devem obrigatoriamente se organizar segundo os princípios e as diretrizes estabelecidas no Artigo 92 da Lei nº12.010, de 03 de agosto de 2009:

- I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
 - II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
 - III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
 - IV - desenvolvimento de atividades em regime de coeducação;
 - V - não desmembramento de grupos de irmãos;
 - VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
 - VII - participação na vida da comunidade local;
 - VIII - preparação gradativa para o desligamento;
 - IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.
- (BRASIL, ECA, 2009).

Os serviços devem ser organizados dentro da dinâmica de uma residência, fazendo com que as crianças e os adolescentes se sintam pertencentes àquele local. Nesse sentido, visando o preparo e a adequação dos SAICAs, em 2013, houve a proposta de reordenamento dos serviços no país. À época, foi considerada a complexidade das demandas atendidas pela instituição de acolhimento e a necessidade de adequabilidade de acordo com a Resolução nº 23 do Conselho Nacional de Assistência Social (27 de Setembro de 2013), que visou estabelecer alguns critérios de “[...] elegibilidade e partilha dos recursos do co-financiamento

federal para expansão qualificada e do Reordenamento de Serviços de Acolhimento para crianças, adolescentes e jovens de até vinte e um anos, no âmbito dos municípios e Distrito Federal”.

A partir dessa Resolução, ocorreu o processo de expansão qualificada e de reordenamento dos serviços de acolhimento para crianças, adolescentes e jovens de até 21 anos que participam dos Serviços da Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e devem seguir os princípios e as diretrizes contidas nas normativas e políticas nacionais, tais como: ECA (Lei nº 8.069/1990), Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS); Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº109/2009), Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças/adolescentes e Resolução Conjunta nº 1/2009 do CNAS e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, Diretrizes Internacionais para Cuidados Alternativos a crianças sem cuidados parentais.

2.4 A proteção à infância e à juventude no âmbito da política de assistência social

Para compreender a história da política de assistência social no país, avaliamos ser muito importante conhecer a sua organização, uma vez que a Assistência Social faz parte do tripé da Seguridade Social, junto à Previdência Social (caráter contributivo) e Saúde (universal). A Assistência Social deve estar articulada às demais políticas públicas, como, por exemplo, a educação, a cultura, a habitação, o lazer. Considerando que é necessário ofertar proteção social, a Assistência Social deve identificar a vulnerabilidade e possíveis situações que violam os direitos da população, o contexto em que ocorrem tais situações, materializando a concepção de assistência social como um dever do Estado em estabelecer políticas públicas para garantir os direitos da população que vive à margem da sociedade por multideterminações que são de natureza histórica, econômica, política e social. Os serviços de Assistência Social são destinados às pessoas em situação de risco e/ou de vulnerabilidade social como, por exemplo, a dependência de substâncias psicoativas (dependência alcoólica ou química), desemprego, sem acesso adequado à saúde e à educação, entre outros.

Os serviços socioassistenciais oferecidos pela Política Nacional de Assistência Social estão organizados por níveis de proteção, visando direcionar suas ações de acordo com a necessidade e com a complexidade das situações constatadas. A proteção oferecida pela

Política Nacional de Assistência Social ocorre por meio de um conjunto de ações, de cuidados, de atenções, de benefícios e de auxílios ofertados pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com vistas a enfrentar e a prevenir os impactos sociais e naturais ao ciclo da vida, tais como:

I - proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; II - proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos (BRASIL, 1993).

Para compreendermos os níveis da hierarquia e a organização dos serviços, estudamos o documento Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, elaborado pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) e Combate à fome (Resolução nº 109/2009). O documento tipifica todos os serviços da política nacional de Assistência Social por níveis de proteção (básica e especial) instituindo conteúdos essenciais, o público-alvo e os resultados esperados para garantir os direitos socioassistenciais. Compete ao serviço de Proteção Social Básica prevenir situações de risco, bem como oferecer condições para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos e visibilidade de suas potencialidades para fortalecer os vínculos familiares e comunitários.

Em geral, as condições que levam o sujeito a uma situação considerada socialmente vulnerável podem envolver e/ou ser agravadas pela pobreza, pela privação (ausência de renda, dificuldade de acesso aos serviços públicos), fragilização de seus vínculos afetivos, por discriminações (etárias, étnicas, de gênero) e/ou por deficiências (física, mental, sensorial) (BRASIL, 2004). Dentre os serviços socioassistenciais de proteção social básica, há a oferta de acompanhamento sistemático às famílias referenciadas com escuta, acolhida e reflexão sobre os seus projetos de vida. A promoção do acesso aos direitos em prol da qualidade de vida tem como pilares o diálogo, a participação, o trabalho de orientação para reconhecer as famílias em seus diferentes arranjos e realizar mediação das relações desses sujeitos entre instituições e Estado, tais serviços são oferecidos no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

De acordo com a “Tipificação Nacional” (BRASIL, 2009, p. 20), nos casos em que ocorre o agravamento da situação de vulnerabilidade e o risco está instalado, existe ameaça ou violação de direitos dos indivíduos em decorrência de violência (física, psicológica mediante

constrangimento, humilhação, isolamento, indiferença, ridicularização, manipulação sexual), de negligência, de afastamento do convívio familiar em razão do cumprimento de medida socioeducativa de internação ou de aplicação de medida de proteção, de cumprimento de medida socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade ou Liberdade Assistida (no caso de adolescentes) em situação de rua, de abandono ou de dependência química etc., os responsáveis pela intervenção serão os Serviços oferecidos pela Proteção Social Especial.

Fávero, Vitale e Baptista (2008) alertam que é importante interpretar adequadamente uma situação de negligência, visando não cometer equívocos promovidos pelos profissionais e garantir os direitos da criança/do adolescente. Conforme as autoras, a negligência familiar pode ocorrer de forma intencional – quando há condições de suprir as necessidades, mas a família não o faz – ou pode ocorrer, à primeira vista, situação de negligência que não é intencional por parte da família e seu entorno, situações, por exemplo, em que não contam com nenhum recurso econômico e/ou emocional de cuidados da criança/adolescente, o que impossibilita cumprir com o papel protetivo familiar.

Faleiros (2011) explicita ser usual, infelizmente, em espaços de proteção, o emprego do termo “negligência” de forma corriqueira, sem que seja dimensionado o que de fato é negligência, empregando, assim, pouco rigor analítico para definir. O termo negligência, na maioria das vezes, é associado a alguns fatores do contexto da vida das figuras parentais.

Em relação ao contexto de vida, Faleiros (2011) destaca a limitação de apoio que as famílias podem ter, sendo que muitas vezes ficam “ilhadas”, isoladas e tachadas como pais/mães irresponsáveis. O contexto da vida cotidiana (condições objetivas!) está diretamente ligado à situação econômica, ao acesso e à permanência no mercado de trabalho, à escolaridade etc.

No que tange às figuras parentais, Faleiros (2011) destaca quais condições elas reúnem para cumprir o seu papel social de cuidadora e de mantenedora, quais suas características pessoais e o que permite a elas exercerem a função de proteção. O perfil dos pais e/ou responsáveis, por exemplo, refere-se ao modo como os mesmos reagem aos acontecimentos e às frustrações, se compreendem o grau de sua responsabilidade (ou não!) e como são capazes de elaborar respostas:

[...] fatores ligados diretamente às características apresentadas por essas [figuras parentais], como a presença de saúde mental, problema no desenvolvimento da personalidade, a apresentação de quadros depressivos e de dependência de drogas, somados a alguns indicadores mais propriamente relacionados à configuração familiar, como o número elevado de filhos (FALEIROS, 2011, p. 35).

No que se refere diretamente à criança, a autora destaca alguns comportamentos que estão ligados à questão da negligência, como irritabilidade, que dificulta o diálogo e a interação, sobretudo se os cuidadores não detectarem as reais necessidades materiais e emocionais da criança e do adolescente. Não existe tipificação penal específica para casos de negligência, mas sim nos casos que se caracterizam como abandono (de menor ou de incapaz).

A questão a ser problematizada é que o uso do termo, geralmente, está impregnado de vícios morais, os quais decorrem de juízo de valores de um padrão de “família ideal”. A definição de negligência enfrenta inúmeras variáveis, as quais são confundidas com outros tipos de maus-tratos ou até mesmo está ligada somente à situação pobreza ou, então, se é caracterizada pela omissão de algum cuidado que deveria ser dado, tem definição mais complexa, uma vez que remete à ausência de um comportamento, e não à ação em si, sendo que perpassa a questão cultural relativa a um comportamento adequado ou inadequado (FALEIROS, 2011).

O que resulta comum no entendimento do termo “negligência” é a falta de condições para prover o mínimo necessário à sobrevivência, como educação, saúde, moradia, alimentação. A negligência é “uma modalidade de maus tratos”, conforme Faleiros (2011), e está ligada às desigualdades sociais, às necessidade dos pais/responsáveis trabalharem e à ausência de políticas públicas. As políticas públicas devem somar esforços para que sejam identificadas as situações em que a dinâmica familiar e de seu entorno oferece risco à integridade física, psíquica e emocional de seus membros, em especial à criança e ao adolescente.

Dentre essas políticas, a de assistência social deve ser voltada à prevenção, à proteção e à superação. Anteriormente, destacamos a organização da política da Assistência Social em níveis de proteção e, a seguir, detalharemos sobre a proteção de média e de alta complexidade, sendo esta última importante por orientar o acolhimento institucional.

2.5 O serviço de proteção social especial subdivido em dois níveis: média e alta complexidade

O Serviço de Proteção Social Especial de Média Complexidade é executado por meio do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e suas ações consistem no acompanhamento e no apoio às famílias, a fim de orientá-las e de fortalecer o seu papel social de cuidado e de proteção das crianças e dos adolescentes pertencentes ao ciclo familiar. Assim, a partir do trabalho desenvolvido pelo Serviço de Proteção Social, busca-se apoiar para que as situações no entorno da crianças e/ou adolescentes sejam ressignificadas, visando

alcançar alternativas de dinâmica familiar para autoproteção e sem uso de violência, que são, muitas vezes, uma forma de disciplinar, de resolver conflitos ou de exercer processos de submissão.

No âmbito do Serviço da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, os serviços ofertados se destinam a situações mais graves, as quais exigem o afastamento do sujeito em situação de vulnerabilidade do ambiente/espço que não lhe oferece cuidado, proteção e que coloca sua integridade (física e psíquica) em risco. Vale ressaltar que, além do Serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade, há outros serviços públicos ofertados: Serviço de Proteção em Situação de Calamidades Públicas e Emergências (voltado ao acolhimento em situação de desastres naturais ou acidentes como incêndios), Serviço de Acolhimento em Repúblicas (para jovens sem condições de prover seu sustento), Serviço de Acolhimento em Instituição e Familiar (crianças e adolescentes) e o Serviço de Acolhimento Institucional (destinado a crianças e adolescentes, adultos e famílias, mulheres em situação de violência, jovens e adultos com deficiência e idosos) (BRASIL, 2004).

Em situações que exigem a interferência da Vara da Infância e Juventude e/ou do Conselho Tutelar, visando proteger os sujeitos em vulnerabilidade, orienta-se para que o convívio familiar seja mantido e fortalecido. Além disso, é preciso assegurar moradia digna à criança e ao adolescente, em situação de proteção social especial, com espaço afetivo que acolha suas angústias e seus sofrimentos. A rigor, o serviço de acolhimento deve ser construído no espaço urbano, resguardando a igualdade de condições e de acesso aos equipamentos públicos, além de assegurar a permanência na cidade com segurança.

O acolhimento institucional e familiar é uma medida de proteção com caráter provisório e excepcional, com atendimento de crianças e de adolescentes de ambos os sexos, cuja vivência é permeada por ocorrências de risco pessoal e/ou social que, em decorrência disso, devem ter o acolhimento comunicado à Vara da Infância e Juventude e ao Ministério Público:

Quando, para a proteção de sua integridade física e psicológica, for detectada a necessidade do afastamento da criança e do adolescente da família de origem, os mesmos deverão ser atendidos em serviços que ofereçam cuidados e condições favoráveis ao seu desenvolvimento saudável, devendo-se trabalhar no sentido de viabilizar a reintegração à família de origem ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta. Tais serviços podem ser ofertados na forma de Acolhimento Institucional ou Programas de Famílias Acolhedoras (BRASIL, 2006, p. 40).

Dentre as formas de acolhimento existentes no Brasil, destacamos que há o institucional (que é mais tradicional) e o acolhimento familiar. No ano de 2008, o acolhimento familiar,

que leva o nome de “Famílias Acolhedoras”, passou a ser reconhecido como serviço de proteção social em função da necessidade de estar de acordo com as legislações vigentes. As diretrizes do Plano Nacional de Convivência de Promoção, Proteção e Defesa do Direito a Convivência Familiar e Comunitária defende como estratégia de acolhimento o Programa de Famílias Acolhedoras, sendo que é um serviço de proteção com acolhimento na residência de famílias acolhedoras, de crianças e adolescentes afastados da família de origem mediante medidas protetivas. À vista disso, a família acolhedora possui os mesmos princípios e o mesmo caráter do acolhimento institucional, já que é temporário e excepcional. É uma alternativa que oferece à criança e/ou adolescente a garantia da convivência familiar, da participação na rotina e nas atividades da família acolhedora, além de receber apoio e suporte psicossocial da equipe técnica da instituição que gerencia e organiza o serviço de acolhimento.

O acolhimento institucional e familiar tem caráter provisório, portanto, deve acontecer apenas enquanto o processo judicial decida pelo retorno da criança ou do adolescente à família de origem (ou extensa) ou, então, pela colocação em família substituta com fins à adoção futura. Esse acolhimento é excepcional, porque deve ocorrer em casos especiais, já que o mais adequado para criança é a convivência no seio de sua família. Vale ressaltar que todos os tipos de acolhimento devem ocorrer após a avaliação psicossocial e elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA).

De acordo com as Orientações Técnicas para Elaboração do PIA, o Estudo da Situação deve ser considerado como:

[...] parte integrante do PIA, sendo a base para a definição dos objetivos e ações a serem propostas pelo Plano de Ação. Tem uma dimensão avaliativa interdisciplinar que apura a realidade e as necessidades específicas da criança, adolescente e sua respectiva família. Sua elaboração deve ser iniciada imediatamente após a chegada da criança ou adolescente ao serviço de acolhimento (BRASIL, 2018, p. 45).

A partir das informações alcançadas pelo levantamento da situação das crianças e dos adolescentes, a etapa seguinte será a de elaboração do Plano de Ação. A primeira etapa da elaboração do PIA (acolhimento, ações emergenciais e estudo da situação) possibilita levantar informações para a equipe sobre as principais questões-problemas que devem ser analisados, visando organizar possibilidades de soluções para a reintegração familiar ou para a realização de outros encaminhamentos dependendo de cada caso, além do atendimento das necessidades apontadas para possibilitar a defesa de direitos e permitir o desenvolvimento integral da criança/adolescente acolhido.

É importante destacar que o PIA não é de uso exclusivo dos SAICA, pois ele também é utilizado por instituições que concretizam a medida socioeducativa de internação e outras medidas socioeducativas, no caso de adolescentes que cometem ato infracional, conforme consta no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). É o Sinase que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, sendo que um de seus objetivos é a aplicação da medida socioeducativa, visando a integração social do adolescente e garantir os seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento.

O PIA dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto (que são Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) e medida de internação deve ser elaborado por um técnico do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e/ou pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa) no caso de internação:

O PIA é um instrumento de planejamento que deve ser pactuado entre o técnico e o adolescente envolvendo a sua família e as demais políticas setoriais, conforme os objetivos e as metas consensuadas na sua elaboração. Deve ser utilizado como ferramenta para a convergência das ações intersetoriais, estabelecendo objetivos e metas a serem cumpridas pelo adolescente. Ressalta-se que os pais ou responsável têm o dever de participar da elaboração e acompanhamento do PIA, sendo passíveis de responsabilização administrativa (BRASIL, 2016, p. 92).

É importante destacar que a Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – foi criada pelo Governo do estado de São Paulo e é vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania. Nos demais estados brasileiros, os centros recebem diferentes nomenclaturas, por exemplo, na Bahia é Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), no Rio Grande do Sul é Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) e em Pernambuco é Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE). A obrigatoriedade de utilizar esse instrumental de atendimento consta no ECA:

§4º Imediatamente após o acolhimento da criança ou do adolescente, a entidade responsável pelo programa de acolhimento institucional ou familiar elaborará um plano individual de atendimento, visando à reintegração familiar, ressalvada a existência de ordem escrita e fundamentada em contrário de autoridade judiciária competente, caso em que também deverá contemplar sua colocação em família substituta, observadas as regras e princípios desta Lei (BRASIL, 2009).

Além disso, o ECA identifica que a responsabilidade de elaboração e atualização do PIA é da equipe técnica do respectivo programa de atendimento e levará em consideração a opinião da criança ou do adolescente e a oitiva dos pais ou do responsável (BRASIL, LEI 8069, 1990). Ainda assim, embora seja de responsabilidade da equipe do serviço de acolhimento a elaboração do PIA, deve-se trabalhar em articulação a outros serviços no âmbito da assistência social e de demais políticas públicas (como saúde, educação, habitação, lazer, entre outros), bem como com Conselho Tutelar e equipe do Poder Judiciário, que atuam na Vara da Infância e Juventude, pois as ações devem ser organizadas em conjunto. Conforme consta no ECA (BRASIL, 1990), as informações que devem constar no PIA sobre a criança e/ou adolescente acolhido são:

§ 6º I – Resultados da avaliação interdisciplinar: com informações do estudo diagnóstico prévio que subsidiou a aplicação da medida protetiva de acolhimento; II – Os compromissos assumidos pelos pais ou responsável: tendo em vista o trabalho com as possibilidades de retomada do convívio familiar; III – a previsão das atividades a serem desenvolvidas com a criança ou com o adolescente acolhido e seus pais ou responsáveis, visando a reintegração familiar ou, esgotada estas possibilidades, as providências a serem tomadas para sua colocação em família substituta, sob direta supervisão da autoridade judiciária (BRASIL, 1990).

As diretrizes do Provimento do Conselho Nacional de Justiça nº 32/2013 dispõem sobre a realização de audiências concentradas nas Varas da Infância e Juventude e que terão como base o que for avaliado e registrado no PIA. Além disso, visando contribuir com os profissionais dos SAICAS, em 2018, a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e Departamento de Proteção Social Especial (DPSE) construíram algumas Orientações Técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento de crianças/adolescentes em Serviço de Acolhimento. Vale destacar que as “Orientações” padronizaram um modelo instrumental de preenchimento do PIA no Brasil, mas evidenciam que as instituições podem adaptá-lo conforme a realidade local ou manter os parâmetros que já utilizam, desde que estejam de acordo com os princípios estabelecidos no ECA e nas Orientações Técnicas específicas voltadas aos Serviços de Acolhimento institucional no país.

Uma das exigências para que a elaboração do PIA aconteça de forma sistemática e atenda aos interesses (e direitos!) de crianças/adolescentes é a premissa de considerar as particularidades e as necessidades dos acolhidos, no que tange, em especial, lhes garantir o acesso a direitos fundamentais de desenvolvimento psicossocial. Para tanto, é necessário que se estabeleça um diálogo constante entre os vários setores que formulam e colocam em prática as

políticas de âmbito da proteção social. Esse diálogo pode ser feito por meio de reuniões, de estudos e de discussões de caso com a participação dos familiares/responsáveis. Os encontros permitem aos profissionais dos espaços de atendimento institucional a avaliação dos casos priorizando os interesses das crianças e dos adolescentes, com o objetivo de, se possível, reintegração e retorno à convivência familiar quando o ambiente oferecer proteção e/ou no encontro de família substituta com fins à adoção. Existem situações, porém, que a reintegração familiar é inviável e a possibilidade do encontro de uma família adotiva é remota (geralmente em razão da idade da criança ou por situação debilitada de saúde), o que contribui, infelizmente, para que o tempo de acolhimento institucional se estenda por anos:

[...] a articulação entre os serviços de acolhimento, a Justiça e a rede das diversas políticas públicas é igualmente importante para se buscar possibilidades que possam ser vislumbradas, tais como encaminhamento para adoção internacional, inclusão em programas de apadrinhamento afetivo, preparação para o desligamento em razão da maioridade e acompanhamento no período do pós-desligamento (BRASIL, 2018, p. 17).

Destacamos, com base em pesquisas realizadas e na prática profissional efetivada, que o trabalho social de acompanhamento de crianças/adolescentes acolhidos deve ser estendido às suas famílias, isso porque as

[...] políticas sociais devem apoiar as famílias no cumprimento de suas funções de cuidado e socialização de seus filhos, buscando promover a inclusão social e buscar a superação das vulnerabilidades, sendo também necessárias políticas e ações voltadas para proteger as crianças e adolescentes quando os seus vínculos familiares estão fragilizados ou rompidos, oferecendo atenção especializada e acompanhamento sistemático em programas de orientação, apoio e proteção no contexto social (BRASIL, 2006, p. 53).

Há uma luta constante para sobrevivência e garantia de direitos, não apenas do ponto de vista material (alimentação, moradia, transporte, saúde de qualidade, aposentadoria etc.), mas, também, de conquista de vínculos de pertencimento, de acesso a informações sobre direitos que podem acessar, os quais possibilitaria aos sujeitos em situação de vulnerabilidade atribuírem novos sentidos e significados às suas histórias de vida.

Compreendendo o processo histórico de proteção à infância e à juventude, indagamo-nos: considerando a atual realidade social, econômica e política do país, como é crescer dentro de um serviço de acolhimento institucional, sendo apartado da sua casa e de pessoas (família) que são a sua referência de lar e de vínculos humanos?

Ao longo do curso de mestrado, propusemo-nos a refletir sobre a realidade do serviço de

acolhimento institucional, relacionando-o a questões do desenvolvimento do ser humano, em especial com o processo de educação escolar de sujeitos em condição de acolhidos. Destacamos que na *seção 2* registramos parte de nossos estudos teóricos sobre o processo de desenvolvimento humano, com especial atenção aos períodos de desenvolvimento humano que são considerados de “transição” de uma idade a outra. É importante retomar que a pesquisadora é formada em curso de graduação em Serviço Social e, ao realizar o curso de mestrado em Educação, sentiu a necessidade de compreender como ocorre o desenvolvimento humano – da infância à fase adulta – por não ter tido uma formação acadêmica voltada aos estudos da área da Pedagogia e da Psicologia que abordem a formação psicológica, independentemente do sujeito histórico ser desenvolvimento em situação de acolhimento institucional ou não. Assim, na *seção 2*, buscamos registrar o caminho de apropriações teóricas que percorremos, com apoio nos fundamentos da Psicologia Histórico-cultural sobre o desenvolvimento e a formação do ser humano, sendo que a escolha teórica ocorreu em função de estudos que realizamos a partir da participação nas atividades promovidas pelo Grupo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar (GEDHEE) – Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Histórico-cultural, coordenado por nossa professora orientadora.

A necessidade de realizar estudos sobre o desenvolvimento humano foi uma construção gradual e coletiva, pois ao ler e ao me apropriar dos fundamentos da Psicologia Histórico-cultural compreendi que a minha graduação em Serviço Social não possibilitou estudos que nos aproximassem do campo da educação escolar e de como ocorre o desenvolvimento infantil e adolescente numa perspectiva histórico-material, a qual nos possibilita entender o ser humano para além de sua natureza fisio-biológica. Vale frisar que as crianças e os adolescentes acolhidos passam por processos de desenvolvimento humano e por vivências que exigem o suporte de seres humanos mais desenvolvidos do que eles, conforme sustenta a Psicologia Histórico-cultural, para lhes apoiar e lhes orientar ao longo de sua formação.

3 DESENVOLVIMENTO INFANTOJUVENIL MEDIADO POR SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

A personalidade é considerada, na perspectiva histórico-cultural, no sentido da totalidade do ser individual que se manifesta naquilo que a pessoa sente, pensa e faz em distintas situações sociais de seu desenvolvimento [...] é resultado de um processo, no desenvolvimento humano, produzido nas relações sociais que a pessoa estabelece ao longo de sua história, constituindo-se, assim, como produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico cultural (ANJOS, 2017, p. 16).

Em geral, antes de atingir o período da adolescência, que tem início aos 12 anos de idade, o indivíduo que é inserido em uma instituição de acolhimento institucional enfrenta o afastamento de seu núcleo familiar de origem, ainda que temporariamente. O rompimento com o lugar que conhece se transforma em um processo de adaptação a uma nova realidade, a qual traz novas pessoas ao seu cotidiano e, além disso, é introduzido em um aparato material e emocional diferente ao que tinha até então. É preciso entender como se desenvolve essa transição da infância à pré-adolescência e pré-adolescência à adolescência, visando compreender os impactos do acolhimento na formação dos indivíduos acolhidos, nas relações sociais, como, por exemplo, nos vínculos estabelecidos dentro dos espaços escolares.

Para compreender o processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes, apoiamos-nos em estudos teóricos que tiveram como base central a Psicologia Histórico-Cultural, a qual entende que a personalidade está relacionada à atividade principal realizada pelos indivíduos sociais, ou seja, é “[...] por meio da atividade do indivíduo pode-se compreender a gênese e o desenvolvimento da personalidade” (ANJOS, 2017, p. 16). A personalidade não está dada ou concebida logo no nascimento do indivíduo, mas, sim, é uma elaboração histórica, cultural, material e afetiva que engendra (ou não!) o desenvolvimento de capacidades humanas em cada indivíduo singular.

Uma das atividades desenvolvidas especificamente pelo ser humano é o trabalho. O trabalho, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, é que diferenciou o ser humano (gênero) dos demais seres vivos (os quais agem instintivamente), isso porque o ser humano possui a capacidade teleológica, ou seja, possui capacidades que lhe permite projetar previamente a sua atividade para empregar os meios (instrumentos materiais, físicos, culturais etc.) para alcançar determinado fim, isso de acordo com as suas necessidades e condição humana e material. O trabalho não é uma atividade configurada como sendo espontânea, pois “[...] como atividade que visa, de uma forma ou de outra, à apropriação do que é natural, o trabalho

é condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e a natureza [...]” (MARX, 1999, p. 65). Ao criar ou ao se apropriar da natureza, transformando-a, o ser humano transforma também a si mesmo e suas necessidades sofrem processos de transformações, o que fomenta novas necessidades. O ser humano (gênero) ao elaborar ou adquirir novas necessidades, passa a efetivar um novo significado naquele produto.

Quando o consumo se liberta da sua rudeza primitiva e perde seu caráter imediato [...] o próprio consumo, enquanto impulso é mediado pelo objeto. A necessidade que sente desse objeto é criada pela percepção do mesmo. O objeto da arte, tal como qualquer outro produto, cria um público capaz de compreender a arte e de apreciar a beleza. Portanto, a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto (MARX, 1999, p. 33).

Os estudos sobre o trabalho e sua transformação na vida material e imaterial do ser humano engendraram na pesquisadora nossas reflexões acerca da concepção de homem (gênero humano) enquanto um ser histórico-social. Foi possível compreender que o indivíduo social adquire comportamentos que são culturalmente construídos pelo gênero humano, sendo que por meio de processos educativos o indivíduo pode estabelecer suas relações interpessoais e intrapessoais (MARTINS, 2016). Não é a natureza que transforma o homem, mas, sim, é o ser humano que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades. Ao transformar a natureza objetivamente, o ser humano transforma-se subjetivamente e, a partir dessa intervenção, é que a consciência é estruturada. As mudanças/transformações das necessidades sociais acontecem até mesmo nas necessidades naturais (ANJOS, 2017) e no modo como se chega ao objeto/produto de nossa necessidade e/ou como teremos acesso ao objeto/produto que pode satisfazer as nossas necessidades. Marx (1999) exemplifica esse processo a partir de uma de nossas necessidades fisiológicas básicas, que é a fome:

A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca ou garfo, é uma fome muito distinta da que devora a carne crua, com unhas e dentes. A produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, não só objetiva, como subjetivamente (MARX, 1999, p. 32).

De forma sucinta, buscamos explicitar anteriormente o processo de criação das necessidades humanas, sendo que as mesmas ao longo do processo de desenvolvimento vão se tornando mais complexas e o modo para alcançá-las também se torna mais elaborado. Contudo, é preciso entender a *atividade* (enquanto categoria teórica do desenvolvimento humano

proposta pela Psicologia Histórico-Cultural) e suas relações com a formação do psiquismo humano. Anjos (2017) explica que a atividade humana é que determina a consciência, como o exemplo da forma de se alimentar. Ou seja, é na atividade de conhecimento da realidade que se criam necessidades, mas, para que esse conhecimento seja alcançado, é preciso um salto qualitativo na apropriação (aprendizagem) de conceitos por intermédio de mediações (humanas e culturais):

[...] a atividade vital humana e a consequente produção e utilização dos instrumentos de trabalho e da linguagem, possibilitou aos indivíduos não se limitarem às percepções imediatas, emergindo daí a consciência, o uso de mediações para se chegar a determinados fins. A atividade consciente não é espontânea nem imediata, mas é uma relação entre sujeito e objeto mediada por ferramentas ou signos (ANJOS, 2017, p. 23).

Para compreender as ferramentas culturais e os signos (mediações culturais), apoiamos em Martins (2016) que explica que:

[...] o ato especificamente humano apresenta-se na qualidade de ato instrumental, uma vez que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõe-se no novo elemento designado signo. [...] os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente, as ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles [...] (MARTINS, 2016, p. 15-16).

O ser humano é um ser social e histórico, mas a condição de humano não está ligada apenas à sua constituição biológica, porque o ser humano (sujeito histórico) torna-se humano ao longo de seu processo de formação. O ser humano modifica a realidade em um processo de exteriorização de si mesmo. A condição humana é desenvolvida em processo, pois o “[...] gênero humano é uma categoria constituída pelas características culturais formadas na história social e não são transmitidas pela herança genética, mas sim por meio da apropriação das objetivações genéricas” (ANJOS, 2017, p. 32). Então, o ser humano se constitui como indivíduo na relação com o outro e nas apropriações histórico culturais efetivadas.

As condições culturais em que os indivíduos estão inseridos possibilitam (ou não!) a formação do pensamento. Assim, compreender o ser humano a partir de sua natureza biológica não é suficiente para explicar o processo de desenvolvimento humano, uma vez que as apropriações culturais são promotoras de aprendizagens e formação do psiquismo humano. A relação entre indivíduo e objeto cultural ocorre de forma mediada por outros seres humanos e por ferramentas culturais e por signos, dessa forma, o ser humano se relaciona com as coisas

do mundo, ora com ferramentas nas ações concretas e ora por meio de signos, com uso das apropriações de base/natureza simbólica. Os signos, por sua vez, são internalizados na medida em que o indivíduo consegue se apropriar (aprender) dos objetos materiais e culturais, passando a compreender o significado social e representar os mesmos de forma mental. E o plano simbólico, que dará significado às coisas que acessamos no nosso cotidiano, tem o suporte da *linguagem* (ANJOS, 2017).

Em relação à linguagem, Vygotsky (1994) explica que as crianças, por estarem em desenvolvimento, ainda não têm um sistema de comunicação compatível com o do adulto. Isso significa que as crianças interpretam e imaginam a realidade do meio em que vivem de forma diferente, sendo que, ao longo do seu desenvolvimento, as crianças passam a compreender a realidade histórico-social e os acontecimentos externos passam a ter outro significado. Se é por meio da linguagem que nos comunicamos, há de se reconhecer que a linguagem tem diferentes significados para crianças e adultos. Assim, o meio externo é a fonte dos recursos adequados ao desenvolvimento das atividades, “[...] o papel do meio ambiente no desenvolvimento das características e formas de atividades especificamente humanas superiores é a fonte do desenvolvimento”¹ (VYGOTSKY, 1994, p. 24, tradução nossa).

O ser humano é um ser social, nesse sentido, a interação com os demais indivíduos é essencial ao desenvolvimento de suas capacidades humanas e evolução da própria espécie, sendo que uma “[...] forma ideal ou final está presente no ambiente e interage com a forma rudimentar encontrada nas crianças, resultando em certa forma de atividade que se torna um bem interno da criança, sua propriedade e função de sua personalidade”² (VYGOTSKY, 1994, p. 28, tradução nossa). Essa relação com o outro é atravessada por emoções e afetos. O indivíduo estabelece vínculos com seus pares, com a comunidade e com valores/costumes de seu entorno, assim, a personalidade vai sendo constituída por meio das relações humanas e apropriações materiais e culturais.

A transformação radical das relações sociais não é, assim, um posicionamento político à parte do projeto científico de Vygotsky, mas, ao contrário, é ponto de partida e de chegada de sua teoria, que, objetivando estudar o homem (seu psiquismo) naquilo que foi ao longo da história da humanidade, naquilo que é hoje (sob as relações sociais concretas em que vive) contribuirá para o desenvolvimento do psiquismo, na perspectiva do que ele pode vir a ser,

¹ [...] el papel del entorno en el desarrollo de características y formas de actividades superiores especificamente humanas es el de fuente del desarrollo.

² En el entorno está presente una forma ideal o final, y esta interactúa con la forma rudimentaria hallada en los niños dando por resultado cierta forma de actividad que deviene entonces un bien interno del niño propiedad suya y función de su personalidad.

tomarmos por base outro modo de relação social para a produção da vida.

Entender como ocorre o processo de humanização contribuiu com nossas reflexões sobre a realidade particular: o acolhimento institucional. Uma vez que o afastamento do núcleo familiar de origem, ao mesmo tempo que visa “proteger” o indivíduo, o obriga a viver em um serviço de acolhimento institucional e ter sua história de vida acompanhada pelo Juizado da Infância e Juventude. Dito isso, importa conhecer como ocorre o desenvolvimento infantojuvenil, o qual abordaremos a seguir.

3.1 Desenvolvimento infantojuvenil: fundamentos teóricos propostos pela Psicologia Histórico-Cultural

Para compreender o processo de acolhimento institucional realizamos estudos acerca do desenvolvimento infantojuvenil a partir de autores considerados representantes da Psicologia Histórico Cultural. Como, por exemplo, o psicólogo Elkonin (1960), que em seus estudos buscou compreender o desenvolvimento do psiquismo baseado no materialismo histórico e dialético (*Desarrollo Psíquico de Los Niños*, 1960), bem como Lev Semyonovich Vygotsky (*Pensamento e linguagem*). Ambos os autores são de nacionalidade russa e considerados precursores da Psicologia Histórico-Cultural. Avançando em leituras de obras de autores brasileiros, baseamo-nos em trabalhos de Ligia Márcia Martins, Ângelo Antonio Abrantes, Marilda G. Dias Facci, Juliana C. Pasqualini, Silvana Calvo Tuleski, Giselle Modé Magalhães, Nadia Mara Eidt, Ricardo Eleutério dos Anjos, os quais pesquisam sobre a “periodização” do desenvolvimento humano a partir do materialismo histórico-dialético.

Justificamos o estudo do processo de periodização uma vez que no Brasil há a Lei nº. 8069/1990 (em seu Artigo 2), que versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a qual considera como sendo criança um indivíduo que tenha até 12 anos de idade incompletos. Além disso, o ECA define a adolescência como o período que vai dos 12 aos 18 anos de idade incompletos. Assim, é importante compreender esse delicado período de transição pelo qual os indivíduos vivenciam em suas trajetórias de formação humana, já que nessas fases de transições lhes são possibilitadas novos sentidos e significados aos laços afetivos, às relações sociais e ao próprio corpo físico do indivíduo acolhido, contribuindo, assim, de forma intensa para a construção de sua personalidade.

O desenvolvimento do pensamento e a formação de funções psicológicas superiores possuem uma base biológica, mas essencialmente ocorrerá a partir das apropriações (aprendizagens) mediadas pelo aparato histórico-cultural que cada indivíduo experencia, por

vivências e interação dialética entre o indivíduo e o meio cultural, assim, dizer que “[...] a natureza do psiquismo humano é eminentemente histórica e social não significa negar que ela possua, também, uma natureza natural ou biológica, mas sim que essa sua natureza primária está subordinada à secundária: social e histórica” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 32).

No período da infância, ocorrem três atividades principais, sendo que a primeira está relacionada com a *comunicação emocional* direta, que é uma fase de comunicação feita por intermédio de um adulto cuidador de referência com a criança, o qual inicia no “[...] nascimento da criança até o seu primeiro ano de vida” (ANJOS, 2012, p. 4). A segunda fase é descrita como sendo a *atividade objetual manipulatória*, a qual está relacionada à apropriação do uso dos objetos, ou seja, a criança passa a conhecer o uso social dos objetos que utiliza:

A criança começa a assimilar a experiência de outras pessoas antes mesmo de aprender a falar. Os objetos que o rodeiam na sua grande maioria foram criados pelo homem, todos servem para satisfazer as necessidades humanas, cumprem certas funções na vida das pessoas e são utilizados de forma precisa, elaborada pelo homem (ELKONIN, 1960, p. 499, tradução nossa)³.

A terceira atividade está relacionada aos *jogos de papéis*, é o período em que as relações humanas são intensificadas e há o uso da criatividade e imaginação para representar papéis sociais e comportamentos que orientam a vida social dos adultos; e vão compreendendo, por meio das brincadeiras, a função social dos objetos que são utilizados pelos mesmos (ELKONIN, 1960).

Elkonin (1960) explica o desenvolvimento humano a partir de faixas etárias para melhor compreensão do processo de aprendizagem, o qual varia conforme a fase de desenvolvimento:

A experiência pedagógica e os dados psicológicos permitem distinguir as seguintes etapas fundamentais do desenvolvimento psíquico infantil: a primeira infância (do nascimento até um ano), a idade antes da pré-escola ou a primeira infância (de um a três anos). Na idade pré-escolar (de três a sete anos), idade escolar primária (de sete a 10-11 anos), idade do ensino médio ou adolescência (de 11 a 14-15 anos), idade do ensino médio ou início da juventude (idades de 14 -15 a 17-18) (ELKONIN, 1960, p. 504, tradução nossa)⁴.

³ El niño comienza a asimilar la experiencia de las otras personas aun antes de aprender a hablar. Los objetos que le rodean en su inmensa mayoría han sido creados por el hombre, todos ellos sirven para satisfacer necesidades humanas, cumplen funciones determinadas en la vida de las personas y se utilizan de una manera precisa, elaborada por los hombres.

⁴ La experiencia pedagógica y los datos psicológicos permiten distinguir las siguientes etapas fundamental es del desarrollo psíquico de los niños: la primera infancia (desde el nacimiento hasta un año), la edad anterior a la preescolar o niñez temprana (de un año a los tres). 'a edad preescolar (de los tres a los siete años), la edad escolar primaria (de los siete a los 10-11 años), la edad escolar media

Os primeiros anos de vida são marcados pela total dependência da criança de um adulto, “[...] nos primeiros dias após o nascimento, a criança está inseparavelmente ligada de forma direta aos adultos que cuidam dela e a rodeiam” (ELKONIN, 1960, p. 501, tradução nossa)⁵. Nessa fase, a criança reage com reflexos aos estímulos externos, considerando principalmente o cuidado que foi dedicado a ela durante a gestação; a maneira que foi feito o pré-natal (ou se não foi feito) e os cuidados da família em relação à gravidez e às variações no ambiente e emocionais; condições físicas e psíquicas que geram consequências, as quais podem ser observadas logo nos primeiros dias de vida, por ser um período de extrema vulnerabilidade e dependência da criança com os seus cuidadores. A criança é totalmente dependente do adulto para sanar suas necessidades, por isso, a forma como é cuidada pode afetar o seu desenvolvimento, uma vez que o bebê reage instintivamente de acordo com aquilo que sente: fome, sede, sono, dor, frio.

A necessidade de comunicação por meio da linguagem verbal, que até então o bebê não possui, ocorrerá na fase seguinte e na atividade comunicativa, ou seja, a criança responderá aos estímulos que são organizados e mediados pelo adulto. Posteriormente, a criança perceberá que é um sujeito particular e diferencia-se de outras pessoas e objetos. Cheroglu e Magalhães (2016, p. 104) destacam que na “[...] atividade conjunta, no bebê tais reações promovem gradualmente uma complexificação no desenvolvimento da coordenação viso-motora (olho-mão) importante elemento na formação do ato de apreensão e de sujeição de objetos”.

Destacamos a importância das ações do adulto, ao alcance da visão da criança, para disponibilizar e viabilizar a ela a manipulação dos objetos, como atividade guia do desenvolvimento infantil. O bebê conhece o seu entorno por meio dos objetos sociais, dessa maneira, tudo o que ele observa faz parte de uma construção social. Ele vai demonstrar maior interesse e reagirá com entusiasmo diante de objetos com características diferenciadas a partir do quinto do mês de vida e vai executar ações mais complexas, como, por exemplo, estender-se para alcançar algo que lhe chame atenção, manusear objeto de encaixe ou desencaixe, entre outras ações estimuladas pelos objetos acessados. A partir dos dois anos de idade, a criança consegue antecipar suas ações, já com pensamentos prévios da ação que realizará, com desenvolvimento de símbolos que representam eventos e objetos. À medida que ela vai se desenvolvendo, a sua comunicação se torna também verbal e o sistema de sinais torna-se mais complexo, suas ações e reações se fazem mais conscientes: “[...] A posse da linguagem, isto

o adolescencia (de los 11 a los 14-15 años), la edad escolar preparatoria o juventud temprana (de los 14-15 a los 17-18 años).

⁵ En los primeros tiempos después del nacimiento el niño está ligado inseparablemente de una manera directa con los adultos que le cuidan y que lo rodean.

é, a formação do segundo sistema de sinais, desempenha um papel decisivo na atividade nervosa superior da criança e no desenvolvimento de seus processos psíquicos mais complexos”⁶ (ELKONIN, 1960, p. 497, tradução nossa).

Os objetos que a criança começa a ter contato foram criados pelo homem para satisfazer suas necessidades e têm diferentes funções sociais, entretanto, ainda não fazem sentido à criança, pois ela não compreende o significado social dos objetos culturais. As crianças imitam ações das pessoas que as rodeiam e a partir dessas imitações/repetições o uso e a utilidade dos objetos começam a fazer sentido, de modo que elas possam ir adquirindo gradativamente novos conhecimentos, os quais possibilitarão desenvolver habilidades e capacidades humanas. A experiência anteriormente adquirida servirá de base para os próximos períodos de desenvolvimento.

A criança percebe as mudanças em seu entorno ao longo das relações estabelecidas com as pessoas, principalmente na fase em que se torna um pouco independente do cuidado de um adulto, por exemplo, andando sem apoios, segurando os talheres para alimentar-se, escolhendo com quais brinquedos brincar etc., mas a sua relação com o adulto não deixa de ser íntima e necessária, sendo que “[...] pouco a pouco se abre diante da criança o mundo da atividade, do trabalho e das relações sociais das pessoas”⁷ (ELKONIN, 1960, p. 501, tradução nossa).

Do que foi apresentado, é importante considerar sob quais condições o indivíduo (criança) se desenvolve e quais experiências/vivências adquirem dentro de suas possibilidades históricas e conforme as circunstâncias objetivas de vida.

A seguir, apresentaremos, de forma sucinta, a idade pré-escolar que antecede à inserção da criança ao sistema escolar visando a compreensão geral do processo de desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural.

3.2 A idade pré-escolar

Elkonin (1960) explica que a idade pré-escolar é iniciada, mais ou menos, aos 03 anos e se estende até 07 anos de idade. Nesse período de desenvolvimento, são exigidas da criança pequenas obrigações e autonomia para realizar pequenas atividades, uma vez que, provavelmente, já tenha desenvolvido habilidade cognitiva e social, por isso, o sujeito é capaz de realizar atividades mais complexas.

⁶ Poco a poco se abre ante el niño el mundo de la actividad, del trabajo y de las relaciones sociales de las personas.

⁷ Poco a poco se abre ante el niño el mundo de la actividad, del trabajo y de las relaciones sociales de las personas.

A interação com seus pares e com os adultos se complexifica, pois sua forma de se comunicar torna-se mais elaborada e realizada com maior independência. O choro já não é a única forma de comunicação, o qual anteriormente sinalizava algum desconforto, dor, tristeza, raiva etc. Há maior atenção às atividades dos adultos, tentando imitá-las por meio de jogos e de brincadeiras. Elkonin (1960, p. 515) explica que essas atividades têm uma função educativa importante e devem ser estimuladas, uma vez que passam a ter um sentido social às crianças e, ao desenvolvê-las, vão compreendendo as regras sociais necessárias à atividade coletiva, o que corrobora com a formação de funções psicológicas superiores importantes, como, por exemplo, a imaginação; a mediação das brincadeiras por parte do adulto é fundamental. Ressaltamos que nessa fase as atividades desenvolvidas contribuirão para a futura inserção na escola, pois, por meio de brincadeiras e de jogos, a criança adquire a concepção de atividades em grupo, de regras básicas de convivência e o respeito mútuo.

A realização de jogos ou brincadeiras é a atividade principal nesse período. Essas atividades terão um significado importante, porque têm uma finalidade e, como foi exposto, corroboram para desenvolver a imaginação, a criatividade, a percepção, dentre outras funções psicológicas superiores. Facci (2004, p. 69) explica que “[...] as brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos”. A interação com os pais/cuidadores e adultos em geral é alterada, assim os mesmos devem estar preparados para lidar com a autonomia das crianças, controlando a impulsividade e descontrolando infantil que pode advir dessas novas capacidades.

Várias políticas públicas e legislações buscam garantir o direito à educação escolar para todas as crianças como uma condição pedagógica ao desenvolvimento infantil, e não mais impregnada de um caráter assistencialista, como foi em determinado período da educação pública no país. Ao ser inserida no sistema escolar, a criança vivencia significativas alterações em sua forma de compreender a realidade e de se relacionar, pois a “[...] passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela entrada da criança na escola e a atividade principal passa a ser o estudo” (FACCI, 2004, p. 70). Até então, sua maneira de se expressar e experimentar as sensações se davam por meio de brincadeiras e de jogos de papéis (faz-de-conta), sendo que na idade escolar primária a criança tem como atividade principal o estudo, um tema que abordaremos na próxima subseção.

3.2.1 A idade escolar primária: compreendendo a fase da “pré-adolescência”

Visamos compreender o período de desenvolvimento considerado como sendo a pré-

adolescência, por ser a idade predominante da maioria dos indivíduos em situação de acolhimento institucional que levantamos sobre a uma instituição da cidade de Presidente Prudente/SP. A idade escolar primária é considerada, mais ou menos, dos 07 aos 10-11 anos, indo até a idade escolar média ou adolescência, que é considerada dos 11 aos 14-15 anos de idade. Assim, nos apoiamos em conceitos fundantes da Psicologia histórico-cultural, sobre o desenvolvimento humano, visando superar as teorias que naturalizam o desenvolvimento e tomam como base apenas o aparato biológico do indivíduo. Davidov (2020, p. 53) destaca que o traço “[...] mais característico do início do período de sete a dez anos consiste em que, nessa idade pré-escolar, a criança torna-se escolar. É um período de transição no qual a criança apresenta características da infância pré-escolar com particularidades do escolar”. O autor afirma que as transformações acontecem paralelamente nas ações práticas e no pensamento da criança, assim, a criança de sete anos está preparada no sentido psicofisiológico “[...] para a formação dos hábitos correspondentes. Só precisa que o professor e seus pais coloquem com clareza e precisão as novas exigências da vida, controlem de forma permanente seu cumprimento, tomando medidas de correção e estímulo, respeitando as suas características individuais” (DAVIDOV, 2020, p. 53).

Martins e Facci (2016), sobre a crise dos sete anos, explicam que as crises existem sempre na passagem de uma fase à outra, ou seja, no momento delicado da transição, as quais engendram novas necessidades, motivações, desejos, comportamentos, num constante conflito que deve ser compreendido, já que a crise dos sete anos se refere ao início da idade escolar. Vale lembrar que no Brasil o processo de escolarização primária, que é a primeira série do Ensino Fundamental I, as crianças são inseridas aos seis anos de idade. Assim, considerando os estudos do desenvolvimento do pensamento propostos pela Psicologia histórico-cultural, é possível verificar situações de não aprendizagem por parte das crianças por essas estarem em um período de desenvolvimento em que a atividade principal são os jogos de papéis, pois o brincar (as brincadeiras!) é o que mais lhes interessa, e não as atividades de estudos propostas pela escola (primeira série), geralmente a partir de um processo de ensino em que o verbalismo é a metodologia principal, sendo que o brincar ocorre apenas nos horários de intervalos e são atividades promovidas entre e pelas próprias crianças.

A idade escolar primária engendra importante avanço ao desenvolvimento infantil, sendo que Elkonin (1960) explica que a fase se divide em três períodos da idade escolar: *primária*, *média* e *preparatória*. O autor classifica como idade escolar primária a fase que principia dos sete anos de idade até os onze anos, período em que a criança é inserida no sistema escolar. A criança percebe alterações em sua rotina, uma vez que passa a ser cobrada pelo seu

entorno para que assuma responsabilidades em âmbito familiar e escolar, uma vez que se o “[...] aluno estuda e se comporta bem, estão contentes com ele, recompensam-no, valorizam-no, orgulham-se dele, caso contrário o censuram e o estimulam para que corrija as falhas no estudo”⁸ (ELKONIN, 1960, p. 525, tradução nossa).

A crise “dos sete anos” merece atenção especial, pois a criança vivencia importantes transformações, tanto na formação da personalidade quanto na relação com o universo histórico-cultural, já que nesse período a escola assume um papel fundamental, a criança passa a ter consciência do conhecimento que está adquirindo e “[...] começa a atribuir significado a suas vivências e a distinguir seus sentimentos” (MARTINS; FACCI, 2016, p. 155).

Como já salientado, cada fase do desenvolvimento humano possui uma atividade principal, sendo que para a criança pré-escolar a atividade principal são as brincadeiras. Posteriormente, aos sete anos de idade, a brincadeira vai deixando de ser a atividade principal, mas isso não significa que ela deixa de existir, e a atividade principal passa a ser o estudo. Davidov (2020, p. 53) afirma que o estudo “[...] modifica essencialmente os motivos de sua conduta, criando novas fontes para que se desenvolvam suas potencialidades cognitivas e morais”.

Nesse período, tornam-se importantes os preparativos anteriores, ou seja, a vivência daquele indivíduo que está encontrando um novo significado na escola. Isso inclui, portanto, vivências familiares. Devemos compreender o ensino informal como aquele que será adquirido nas relações sociais, no processo de socialização, como dito, dentro da família, na relação com amigos, na igreja, na comunidade e até nos meios de comunicação. Assim, antes da entrada da criança na escola, por meio de uma série de experiências (imitação, nomeação de objetos, acesso informações) ocorrem aprendizagens oportunizadas pela educação informal. Nesses casos, aparecem, como a figura do educador, os pais/responsáveis diretos, os vizinhos, um líder religioso, um orientador espiritual etc. Davidov (2020, p. 54) aponta que a “[...] assimilação de conhecimento, habilidades e hábitos vem da comunicação com os pais e pares, brincadeiras e leitura de livros”.

Vale frisar que toda vivência ocorrida antes da entrada da criança no processo formal de educação escolar, sendo esse intencional e planejado, para que haja apropriações que sejam desenvolvimentos dos indivíduos em processo de escolarização, pode ser de grande influência no

⁸ Si el escolar estudia y se porta bien, están contentos con él, lo recompensan, lo valoran, se enorgullecen de él; en el caso contrario lo censuran y lo estimulan para que corrija los defectos en el estudio.

desenvolvimento do ser humano. Isso ocorre porque, os pais/responsáveis podem (ou não!) influenciar na aprendizagem (apropriações culturais) das crianças, como, por exemplo, inserir a literatura infantil como uma das atividades cotidianas das crianças, ou a música, a arte etc., contribuindo positivamente com o processo de educação escolar que a criança vivenciará futuramente.

A crise do desenvolvimento ocorre conforme os indivíduos são inseridos em novas práticas. Nesse sentido, a mudança nas séries escolares leva à reestruturação das relações da criança com o seu contexto familiar, pois o modo de relação predominante até então não se adequa ao novo arranjo e às novas demandas. A criança encontra novas possibilidades de participação a partir da inserção no sistema escolar, sendo que terá novas responsabilidades e enfrentará um processo de desenvolvimento de capacidades que ainda não dispõe, mas que vai adquirindo, por exemplo, a capacidade de leitura, de escrita, de memória etc. É nessa fase que o sentido da identidade se intensifica, bem como a autoconfiança se amplia de acordo com a conquista da sua independência para determinadas ações. As crises são necessárias ao processo de desenvolvimento, sendo que o desenvolvimento infantil ocorre gradativamente, é evolutivo e também revolucionário.

A Atividade de Estudo se desenvolve aqui de uma maneira totalmente diferente que nas séries iniciais, em que era principal. É necessário considerar suas particularidades (correspondente ao processo de assimilação) no contexto da substituição evolutiva das etapas principais da atividade, quer dizer, no contexto do desenvolvimento da psique do homem (nesse plano se revela o desenvolvimento da Atividade de Estudo e dos componentes de seus processos) (DAVIDOV, 2020, p. 52).

Nesse período, a criança se recusará a fazer atividades que antes fazia voluntariamente sem muitos questionamentos, já que lhe requererem responsabilidades considerando a sua idade e sua atividade principal, que é o estudo. Há um processo de mudanças vivenciado pela maioria das crianças, o que propicia intensificar a necessidade da atividade de estudo e de apropriação do conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade. Essa necessidade, por sua vez, resulta da “*atividade principal*” anterior, que tinha por base a necessidade de representação de papéis sociais. Superado esse período em que a criança se interessa em imitar os adultos em seu entorno, por meio da representação dos papéis sociais exercidos pelos adultos, a atividade principal cede lugar à necessidade de saber aquilo que os adultos dominam, assim, o objeto da “*atividade principal*” passa a ser a *atividade de estudo*, na qual há a possibilidade de apropriação do conjunto de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos sistematizados

dominados pelos adultos de seu entorno e que são a especificidade da educação escolar.

Martins e Facci (2016) propõem o termo “neoformações” como critério para diferenciar os períodos do desenvolvimento, uma vez que as mudanças no desenvolvimento em cada indivíduo dependem das condições sócio-históricas e a dinâmica “[...] das idades caracteriza-se por movimentar o desenvolvimento de uma idade a outra, respeitando a necessidade interna de cada criança e sua vinculação com a realidade externa” (MARTINS; FACCI, 2016, p. 154). As frustrações que se desencadeiam nessa passagem serão superadas, principalmente se isso for ensinado às crianças desde pequenas, já que nessa fase a criança dá significado a vivências, sentimentos, sensações e sua independência aumenta. O incentivo à atividade anterior (idade pré-escolar), que se caracterizava pelos jogos de papéis, alicerça à atividade principal posterior: o estudo como a atividade dominante.

Nesse processo, em que atividade de estudo torna-se a atividade principal, a criança vivenciará novas aprendizagens e resolução de tarefas que lhe serão apresentadas e exigirá a capacidade de solucionar as tarefas de forma prática ou teórica. É fundamental, então, que a primeira etapa escolar seja planejada de forma sólida visando aprendizagens significativas:

Quando a criança procura obter não apenas o resultado concreto e parcial, mas o modo de ação típico para obter todos os resultados desse gênero, demonstra seu desejo de compreender os vínculos e relações essenciais do tema estudado. Essa tendência é a base do desejo e a capacidade de aprender. Se na primeira etapa da escolaridade essa tendência não foi formada adequadamente, psicologicamente falando, o estudo deixa de ser eficiente e prazeroso (DAVIDOV, 2020, p. 54).

Ao ser inserida no Ensino Fundamental I, as responsabilidades da criança aumentam. Martins e Facci (2016) dão exemplos do cuidado com o material escolar que antes era exigido das professoras da educação infantil e passa a ser exigido que a criança seja responsável por seus materiais, como também há a cobrança para realização das tarefas/lições de casa, que é uma exigência vinda dos pais/cuidadores/familiares e dos professores em sala de aula.

Considerando o contexto de acolhimento institucional, que é um ambiente de cuidado coletivo, compreendemos que não há, em geral, nas instituições a valorização das atividades de estudos como função social do espaço de acolhimento institucional. É provável que a educação escolar não seja compreendida e valorizada como condição fundamental de desenvolvimento e aprendizagem do conhecimento científico, podendo, assim, limitar-se a “[...] formar nela habilidades e hábitos práticos elementares sustentados na generalização do nível empírico, então tal processo de aprendizagem não garante uma transição a um novo tipo

de atividade” (REPKIN, 2020, p. 86). Infelizmente, as equipes que atuam em instituições de acolhimento institucional pouco avançam em prol da aprendizagem sistemática dos conteúdos escolares, raras vezes incentivam e valorizam a importância do estudo (escola) junto à criança /ao adolescente. Contudo, vale frisar que não é competência das instituições de acolhimento atuar no ensino dos conteúdos escolares de forma intencional, visando, por exemplo, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Na educação escolar, contamos com o trabalho intencional de ensinar do professor e sua intervenção junto às crianças auxilia na formação e desenvolvimento intelectual mais complexo. A atividade principal no período é o *estudo*, mas não se limita ao processo de aprendizagem escolar, já que a mesma ocorre a partir de outras formas, como nos jogos e nas brincadeiras de papéis sociais. A atividade principal (estudo) pode alcançar êxito quando há um prévio planejamento das ações de ensino com vistas à aprendizagem, por isso, é importante a formação inicial e em serviço dos professores para que os mesmos compreendam que a

[...] atividade de estudo como a atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico (ASBAHR, 2016, p. 171).

O pensamento teórico e a formação da consciência, conforme Asbahr (2016), constitui-se a partir das neoformações psicológicas e são resultados, em grande parte, das ações promovidas pela atividade de estudo. O acesso ao conhecimento sistemático depende, em parte, das motivações – daquilo que vai motivar a criança a aprender os conteúdos escolares. A curiosidade presente na criança neste período deve ser organizada, bem como os vínculos afetivos que fazem com que a ela se interesse pelo estudo. De imediato, os motivos são afetivos, mas o papel “[...] do(a) professor(a) na transformação desses motivos afetivos em motivos cognitivos é essencial” (ASBAHR, 2016, p. 17). O que impulsiona o indivíduo ao exercício de alguma função varia de acordo com a idade, a sua apropriação cultural e experiências pessoais adquiridas ao longo da vida.

Asbahr (2016) explicita a importância da *atividade de estudo* como sendo principal fator ao desenvolvimento do pensamento empírico, mas lembra que nem sempre a atividade de estudo tem a valorização que deveria e, para muitos, nem sempre se constitui como atividade principal, uma vez que essa atividade pode estar alheia ao indivíduo quando os motivos vão de encontro às ações correspondentes. Ou seja, ações realizadas se contrapõem a esses motivos, portanto, tornam-se vazias de sentido e, muitas vezes, o fulcro desses motivos estará

no medo das possíveis punições ou na obrigação imposta pelos pais ou no desejo de conquistar futuro promissor, podendo ser um espaço de desconforto e, como resultado, o interesse genuíno pela aprendizagem não se faz presente no discurso das crianças, ainda que saibamos que os impactos no desenvolvimento cognitivo delas sejam significativos.

O surgimento de outro tipo de atividade principal significa a configuração de novos motivos. A assimilação de novos conteúdos necessita que o indivíduo esteja disponível, e essa disponibilidade é gerada pelos motivos (materiais ou sociais ou afetivos). Os motivos afetivos vão se transformando e, paulatinamente, a relação afetiva com o(a) professor(a) cede lugar à formação de grupos com seus pares, tendo especial importância a opinião coletiva, por isso, o vínculo com os colegas intensifica-se e as dificuldades de relacionamento com os professores e a indisciplina podem acentuar, bem como o interesse pelo estudo pode diminuir (ASBAHR, 2016).

Esse encontro entre os motivos e as ações correspondentes ao estudo é que engendrará (ou não!) sentido à atividade na vida do estudante. Nesse cenário, as práticas pedagógicas indicam possibilidades de superar limitações provocadas por processos de apropriações que não permitiram o desenvolvimento do indivíduo de forma crítica, o que resulta, geralmente, em processos de alienação do sujeito. Quando a atividade principal passa a ser o estudo, há neste período um dado significativo ao desenvolvimento da capacidade intelectual e a aquisição de conhecimentos, uma vez que os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos contribuem no processo de formação e de humanização dos sujeitos (ELKONIN, 2020). Em outras palavras, o acesso a conceitos científicos, filosóficos e artísticos não inviabilizará ou enfraquecerá conhecimentos adquiridos pelo ensino informal, porém, há a possibilidade de fragilização dos interesses ou motivações, pois podem sofrer a influência de dois fatores:

Primeiro a nova posição social da criança já foi atingida e não é necessário fazer nada para se manter nela, segundo a posição do aluno não tem conexão com o que está sendo feito na escola e não tem nada a ver com o que ele precisa estudar ou aprender. O tipo de atividade exercida não é o principal para manter a posição social atingida, o mais importante é que essa atividade aconteça na escola [...]. Assim, a automotivação é substituída por motivos baseados em concorrência e obrigação (ELKONIN, 2020, p. 51).

Os motivos passam a ser externos ao indivíduo e orientarão a sua atuação no mundo. Nessa perspectiva, as atividades diferenciam-se a partir de seus motivos; os atos são orientados pelos motivos, que podem ser conscientes ou inconscientes. Nas relações sociais, o objeto de conhecimento ganha sentido pessoal, pois torna-se interessante e desejado.

O envolvimento em uma atividade, de forma que essa seja humanizadora no sentido da autonomia dos sujeitos em relação ao seu mundo, isto é, de forma que possam dominar suas atividades como produtos de sua vida, de forma que essas tenham um sentido pessoal positivo, necessita que tal atividade seja ao mesmo tempo a efetivação pessoal dos sujeitos (PUENTES; MELLO, 2019, p. 66).

É importante destacar a função psicológica superior “*emoções*”. Davidov (2020) afirma que as *emoções* manifestadas pelas crianças não se separam da necessidade, isso porque é por intermédio das emoções que as necessidades se manifestam. Uma das formas de captar essas emoções é a qualidade da comunicação com a criança, que requer do adulto (pais, professor) respeito às suas fantasias e instabilidade de pensamento. A partir de manifestações (verbais e não verbais, comportamentos, gestos), a criança expressa dúvidas, medos, inseguranças etc. A atividade é social, realizada entre seres humanos, conforme Davidov (2020, p. 80), a *atividade* é composta por “[...] desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade), todos se referindo aos processos cognitivos e também à vontade”.

A diferença entre a atividade de estudo e outras é que o resultado equivale principalmente à transformação do sujeito, e não do objeto em si, no intuito de se apropriar dos modos de agir para chegar ao objetivo anteriormente planejado. Tal objetivo é colocado ao sujeito de acordo com os motivos que orientarão as suas ações. Novas formações serão incorporadas e oportunizarão a estruturação da personalidade, assim, é preciso saber o que a criança já domina em termos de conhecimento científico, para que sejam ensinados outros conhecimentos (científicos e artísticos), pela perspectiva do ensino desenvolvente, do ensino que liberta o indivíduo. Assim, a educação escolar deve se basear na educação dos motivos.

Aos sete anos, a criança se desliga da situação concreta, que até então fundamentava a compreensão das coisas/do mundo ao seu redor, e passa a extrair informações pelo processo de abstração, sendo essa uma das funções da atividade do estudo. A peculiaridade do conceito de “atividade de estudo” consiste no “[...] desejo de abordar a análise da transição da atividade para seu “produto subjetivo”, na análise de novas formações, mudanças qualitativas na psique da criança, seu desenvolvimento intelectual e moral” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2020, p. 55).

Em resumo, partindo dos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, compreendemos que os motivos estão ligados às necessidades sociais que orientarão as ações dos indivíduos. Davidov (2020) aponta dificuldades que o pré-adolescente pode encontrar durante o

processo de escolarização: 1. adaptação às regras no novo regime escolar; 2. Relacionamento com os colegas, com a família e professores, esses últimos porque figuram como autoridade que podem inibir os comportamentos dos alunos e/ou torná-los extrovertidos; 3. perder o interesse e a empolgação do início processo escolar, pois a medida que acessam os conteúdos científicos e se adaptam ao cotidiano da escola perdem o entusiasmo e podem entrar em processo de apatia e indiferença ao cotidiano escolar.

O processo de desenvolvimento do pensamento conceitual ocorre, fundamentalmente, a partir do processo de ensino promovido pela educação escolar. A formação do pensamento conceitual toma por base aos conceitos espontâneos que “[...] gerados no cotidiano, na comunicação direta da criança com os adultos, formados mediante tentativa e erro e com base nos atributos puramente empírico dos objetos” (ASBAHR, 2016, p. 183). Sobre os conceitos cotidianos, Arce (2013, p. 9) explicita que os mesmos são o “ponto de partida” ao aprendizado dos conceitos científicos.

3.2.2 A idade escolar média: a entrada na adolescência

Elkonin (1960) afirma que o período escolar médio, o que entendemos como sendo a fase inicial da adolescência, ocorre entre os 11 e 12 anos de idade e vai até, mais ou menos, os 15 anos. É a fase de transição da infância à juventude, sendo um período delicado que envolve inúmeros conflitos. É uma fase de transição, na qual, geralmente, o indivíduo sofre com as mudanças hormonais, comportamentais e relações sociais. Os relacionamentos se ampliam e sua forma de se relacionar com familiares ou responsáveis também é modificada. A escola passa a ter uma importância maior, ainda que seja um grande desafio, porque para muitos é um espaço para conquistar o pertencimento e a aceitação em grupos com os quais se identificarão.

Junto com a independência cresce a responsabilidade do adolescente. Ele já participa ativamente da vida da família, tem obrigações constantes de trabalho e muitas vezes fornece uma ajuda vital. Ampliam-se suas relações com os adultos com os quais a família está ligada. Relações sociais familiares tornam-se relações sociais adolescentes⁹ (ELKONIN, 1960, p. 541, tradução nossa).

Outra significativa mudança diz respeito às funções fisiológicas. Elkonin (1960) afirma que essas mudanças atingem as funções dos órgãos internos e o desenvolvimento do sistema

⁹ Junto a la independenciacrece la responsabilidaddel adolescente. El ya toma parte activaen la vida de la familia, tiene obligaciones de trabajo constantes y confrecuencia presta una ayuda fundamental. Se amplían mucho sus relaciones con los adultos conquienes está ligada la familia. Las relaciones sociales familiares se hacen relaciones sociales del adolescente.

nervoso central. Intensifica-se o desenvolvimento sexual como a alteração na voz, o crescimento dos pelos pubianos, aumentam os seios nas meninas etc., marcando, assim, a passagem para a adolescência e deixando de ser consideradas como crianças. A relação entre os adolescentes é alterada diante do desenvolvimento sexual, em que começam os desejos, as curiosidades e os interesses vão se distanciando de um grupo de adolescentes para outro.

Um destaque importante é a *personalidade*, que também sofre mudanças, mas as questões meramente biológicas não são determinantes na construção dessa personalidade, pois os fatores socioambientais têm importante papel no processo. Atribuir às mudanças a questão orgânica seria reduzir demasiadamente a complexidade das relações sociais, que se tornam imprescindíveis nessa fase da vida, especialmente na escola. Embora o adolescente já venha de uma experiência escolar (ou seja, a escola não lhe é algo novo), novas configurações serão perceptíveis para esse grupo, uma vez que “[...] a atividade-guia no período da adolescência inicial é caracterizada pelo estabelecimento de relações sociais entre os adolescentes, pelo respeito mútuo e confiança” (ANJOS, 2017, p. 51).

Tais “regras de convivência” são valorizadas pelo indivíduo neste período da vida, e a cobrança por “fidelidade” entre os pares intensifica-se. Em relação aos adultos, existe uma tentativa de imitá-los, sendo que a reprodução das atitudes e condutas de um adulto acontece, geralmente, em razão da busca por um modelo a ser seguido como uma referência, e pode ser encontrado na família, na escola, em espaços de convívio social e, também, em obras literárias, por meio dos personagens das quais terá conhecimento (ANJOS, 2017).

Do exposto, nos questionamos: que acesso esse sujeito terá ao conhecimento? À literatura brasileira e universal? Como ele se apropriará da cultura? Como ele elevará o seu nível de aprendizado e sob quais circunstâncias? Em qual adulto ele buscará exemplos?

A educação escolar, neste contexto, pode propiciar condições ao desenvolvimento da personalidade do estudante, mas não é totalmente responsável por isso, assim como a família, já que a personalidade humana “[...] não é fruto da herança genética, tampouco manifestação puramente subjetiva, mas sim, resultado das relações do indivíduo com o meio social, sua atividade” (ANJOS, 2017, p. 16).

Nesse sentido, a educação escolar possui um papel social importante, sendo que Saviani (2012) reconhece o papel da escola e seu potencial de resistência no processo de humanização dos sujeitos escolares. Para o autor, o ensino planejado intencionalmente é capaz de produzir a humanidade em cada indivíduo singular, uma vez que a humanização é construída, não é intrínseca ao ser humano e, para que ela se desenvolva, são necessários condições e elementos favoráveis, como, por exemplo, o acesso à cultura, às artes, às ciências, etc. Nesse âmbito, o

ser cultural, social e histórico se humaniza à medida que se apropria da cultura humana e tem acesso a esses elementos. O homem constrói sua realidade mediante o “[...] ato de produção e reprodução dos meios necessários para sua existência [...]”. E é através desse processo que ele vai humanizando a si mesmo; o que configura não apenas uma realidade objetiva, mas também uma realidade subjetiva” (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

Ao processo de desenvolvimento humano é fundamental a inserção dos indivíduos na educação escolar, pois uma de suas funções é contribuir para com a apropriação, por parte dos estudantes, do patrimônio histórico cultural (conjunto de produções humanas culturais mais relevantes). Saviani (2012) explica que a escola socializa criações e descobertas históricas e os estudantes se apropriam dos conhecimentos por meio de mediações promovidas pelo professor, sendo que o estudante ao iniciar o processo de escolarização possui uma visão confusa e limitada sobre a realidade objetiva, portanto, é papel da educação escolar ultrapassar essa visão e contribuir para o processo de transformação do pensar e do agir dos estudantes, visando contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária, isso porque a “[...] pressão em direção a igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis” (SAVIANI, 2012, p. 64).

3.2.3 A adolescência e a juventude primária

Conforme consta no ECA, são considerados “adolescentes” pessoas com idade entre 12 e 18 anos de idade. A fase da adolescência assusta muitas pessoas. Ainda que os adultos tenham vivenciado essa fase e a identifiquem como um período de transformações e conflitos, poucos fazem análises críticas sobre a adolescência, Pasqualini (2016, p. 75-76) enfatiza que:

[...] a adolescência é compreendida pela teoria histórico-cultural como época de transição entre infância e vida adulta, momento no qual a criança se encontra a caminho de seu lugar na sociedade e é produzida a sua incorporação à vida social dos adultos [...]. O adolescente permanece em uma posição intermediária entre ser criança e adulto: tem a tendência a passar ao grupo dos adultos e gozar de alguns privilégios que não possuem as crianças, mas, ao mesmo tempo, os adultos ainda não o aceitam plenamente como um igual.

O adolescente ocupa um papel social diferente, por já não ser uma criança e, gradativamente, por perceber o mundo de forma abstrata e raciocínio para operações mais complexas, pois, há um aumento “[...] no nível de conhecimento e habilidades, assim como o crescimento da força física, muda muito sua situação na família e o coloca, em alguns casos, na

mesma condição dos adultos”¹⁰ (ELKONIN, 1960, p. 502, tradução nossa). É um momento de importantes decisões (estudo, profissão, relacionamentos), as obrigações tornam-se mais sérias, os interesses pelas pessoas e por objetos são alterados, os comportamentos passam a ser subjetivados por leis/regras sociais que servirão de “controle” de suas reações impulsivas.

A adolescente conquista a sua independência conforme conseguir tomar decisões próprias e se responsabilizar por elas, organizar e realizar suas atividades das mais simples às mais complexas. A atividade de estudo se intensifica, assim como a atividade da comunicação íntima pessoal, em razão, respectivamente, do acesso aos conteúdos mais elaborados transmitidos no processo de educação escolar e desenvolvimento de sua personalidade. A comunicação íntima pessoal está ligada às relações que estabelecem entre os seus pares, às opiniões que vão adquirindo sobre assuntos diversos, como perspectiva de futuro, consciência sobre as questões históricas que atingem a humanidade e sobre si mesmo, tendo, por exemplo, algum adulto em quem se espelha (ANJOS; DUARTE, 2016). A comunicação íntima pessoal está atrelada à consciência do que se deseja, daquilo de que se gosta e do seu lugar na sociedade. Contudo, ainda que busque a referência na figura de um adulto, o adolescente preocupa-se mais com a opinião de seus pares do que com a opinião de sujeitos adultos. Preocupa-os o que pensam seus amigos, colegas ou grupos.

Anjos e Duarte (2016) chamam a atenção para dois fatos importantes: na busca por esse modelo a se espelhar, o adolescente expõe para o adulto a necessidade de estar bem preparado para a vida em sociedade. Outra preocupação é em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas, uma vez que a “[...] educação escolar deve trabalhar sobre o grupo, pois é de acordo com ele que o adolescente vai agir”(ANJOS; DUARTE, 2016, p. 201).

O adolescente, gradativamente, adentra no universo intelectual do adulto e se apropria de novas ferramentas (instrumentos culturais), pois, para que seja possível realizar atividades voltadas ao mundo do trabalho no plano abstrato, são necessárias formulações de conceitos, os quais são construídos por meio de sua inserção e o seu acesso à cultura, aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, a partir da mediação de outro(s) indivíduos e, também, pela mediação de situações concretas de vida (ANJOS; DUARTE, 2016).

O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si

¹⁰ El aumento en el nivel de conocimientos y habilidades, igual que el crecimiento de la fuerza física, cambia mucho su situación en la familia y lo pone en algunos casos en las mismas condiciones que los adultos.

mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207).

Elkonin (1960) explica o período dos 15 aos 18 anos de idade de uma “juventude primária”:

A idade do ensino médio ou juventude primária varia de 15 a 17-18 anos [...]. No final deste período, adquire-se a maturidade necessária para um estudo independente posterior e para a atividade produtiva, para entrar em um caminho de vida independente. Este é o período de autodeterminação do indivíduo (ELKONIN, 1960, p. 553, tradução nossa)¹¹.

Elkonin (1960) frisa que ocorre uma importante diferenciação desse período em relação aos períodos anteriores, isso porque, conforme o autor, a partir dos 15 anos ocorrem as fases finais dos estudos escolares, o que torna esse período essencial à formação da personalidade do futuro adulto e, paralelamente, aumentam as exigências e responsabilidades do adolescente, que é o futuro adulto. Altera-se, então, o lugar do indivíduo adolescente dentro das estruturas e relações sociais a partir de um processo de desenvolvimento dialético e, ao mesmo tempo, contraditório, pois “[...] na perspectiva da lógica dialética, aquilo que é superado é ao mesmo tempo negado, conservado e transformado” (PASQUALINI, 2016, p. 77).

Com base em Elkonin (1960) sintetizamos o processo de periodização em formato de quadro, vejamos:

Quadro 1 – Desenvolvimento psíquico da criança por períodos

Nascimento aos 01 ano	De 01 aos 03 anos	De 03 aos 07 anos	De 07 aos 10-11 anos	De 11 aos 14-15 anos	De 15-16 aos 18 anos
Comunicação Emocional direta	Manipulação de objetos	Comunicação verbal mais elaborada	Inserção na escola. Mudanças corporais visíveis	Mudança no sistema nervoso central; intensifica-se desenvolvimento sexual	Exigência de responsabilidades; iniciativa; Considerável Independência

¹¹ La edad escolar juvenil, o primera juventud, abarca desde los 15, hasta los 17-18 años [...]. Al final de este periodo se adquiere la madurez indispensable para un estudio independiente ulterior y para la actividad de producción, para entrar en un camino independiente de la vida. Este es el período de la auto determinación del individuo.

Relação de total dependência de um adulto-cuidador	Desenvolvimento da linguagem	Imitação dos adultos em jogos e brincadeiras	Atividades escolares. Atividades e obrigações importantes	Atividades escolares mais complexas. Busca pela inserção e aceitação em grupos	Estudos ligados ao interesse no trabalho; elaboração de uma ideologia moral a partir de experiências e acesso à Cultura
--	------------------------------	--	---	--	---

Fonte: Elaborado com base na obra de Elkonin (1960).

As principais atividades de cada período do desenvolvimento serão superadas e incorporadas à medida que o período seguinte for configurado e outra atividade seja estabelecida como sendo a atividade “dominante”, mas isso não significa que a atividade anterior deixou de existir, porque a mesma será incorporada dentro de um movimento dialético. Pasqualini (2016) explica que por ser considerado um ‘período’ o momento anterior não exclui os próximos períodos. Do exposto, destacamos que foram várias as inquietações que conduziram as leituras/estudos ao longo da pesquisa de Mestrado, qual seja: como ocorre, o desenvolvimento humano e a formação das funções psicológicas superiores?; há uma hierarquia de funções psicológicas superiores que oportunizam a efetivação de motivos promotores de atividades principais (atividade guia ou dominante), as quais auxiliam a superação, por incorporação, de um período ao outro?; há comprometimento no desenvolvimento psíquico de indivíduos que são afastados do ambiente afetivo/social e são acolhidos em espaço institucional, mantendo como vínculo, talvez, apenas o núcleo escolar em que estavam inseridos?; em situação de acolhimento institucional, a atividade de estudo continua como a atividade dominante dos pré-adolescentes?; a instituição que acolhe os indivíduos em situação de vulnerabilidade reconhece a atividade de estudo como promotora do desenvolvimento humano ou como forma de controle do tempo e dos corpos dos pré-adolescentes?

Com base nas inquietações anteriores, passamos ao que foi levantado em instituição de acolhimento social na cidade de Presidente Prudente/SP ao longo da pesquisa de Mestrado, com o objetivo de desvelar a rotina de acolhimento dos indivíduos adolescentes e quais protocolos são efetivados, em especial se há atenção ao processo de escolarização dos acolhidos.

4 O HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL E O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP

Há de se conhecer o local onde a pesquisa foi realizada para entender de que lugar nos posiciamos enquanto pesquisadora e profissional do serviço social. Assim, iniciamos destacando que o município de Presidente Prudente está localizado na região oeste do estado de São Paulo e está distante da capital a cerca de 558 km. Segundo dados do IBGE (2019), a cidade possui população estimada de 228.743 habitantes e foi emancipada de Conceição de Monte Alegre na década de 1910.

A cidade de Presidente Prudente/SP conta com o trabalho das secretarias municipais e oferece assistência às famílias e aos indivíduos em situação de risco e de vulnerabilidade social. Possui orientações, normativas e tipificações que organizam a forma como as pessoas que necessitam de auxílio institucional serão atendidas conforme as suas necessidades.

Em relação ao acolhimento institucional de crianças e adolescentes, a tipificação orienta sobre a sua abrangência:

Os serviços de acolhimento poderão ter abrangência correspondente a um pequeno grupo de municípios com proximidade geográfica, quando a incidência da demanda e porte do município não justificarem a disponibilização do serviço no seu âmbito. Nas unidades para o atendimento a crianças e adolescentes, idosos e mulheres em situação de violência, o serviço também poderá ter abrangência regional por indicação técnica ou determinação judicial. No caso de acolhimento regional, fora do município de origem, para crianças, adolescentes e idosos, deverá ser viabilizado o transporte de familiar, de modo que sejam preservados seus vínculos familiares (BRASIL, 2014, p. 50).

Considerando o porte do município de Presidente Prudente/SP, os serviços ofertados de acolhimento institucional são de abrangência municipal e atendem crianças e adolescentes deste município, salvo quando firmarem parcerias com outros municípios, por meio de convênios, para repasse de recursos. No município de Presidente Prudente/SP, assim como em âmbito nacional, a política da assistência social está organizada em níveis de proteção básica, média e especial.

Ao acessarmos os dados da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI), vinculada ao Ministério da Cidadania, sobre o município de Presidente Prudente/SP e dados dos Relatórios de Informações Sociais, foi possível levantar dados da realidade local, no que diz respeito ao recebimento de benefícios federais, como o Programa Bolsa Família.

Vale explicar que o Programa Bolsa Família é um recurso de transferência de renda que

atende às famílias em situação de extrema pobreza e pobreza, identificadas no Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal. Assim, o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal é o sistema que armazena dados das famílias de baixa renda, identificando informações sobre seus membros, condições econômicas sociais, etc., sendo que todos os municípios usam o sistema de informações do Cadastro Único para a seleção de beneficiários dos programas sociais geridos pelos municípios.

Os dados dos Relatórios de Informações Sociais de Presidente Prudente/SP, de 2018, apontaram que 5.561 famílias foram beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, o que equivale a 6,04% da população do município. Os números revelam ainda que 1.379 famílias não foram beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, mesmo estando em situação de extrema pobreza, conforme informações no site da prefeitura de Presidente Prudente/SP.

Os dados referentes ao ano de 2019 nos apontam que o Programa Bolsa Família beneficiou 4.912 famílias, o que equivale a proximadamente 2,15% da população total do município. As famílias receberam os benefícios com valor médio de R\$ 150,63, conforme informações no site da prefeitura de Presidente Prudente/SP.

Para a manutenção do benefício, é exigido das famílias o cumprimento de dois tipos de condicionalidades: 1. frequência escolar; 2. acompanhamento da saúde. Conforme os dados do Relatório de Informações Sociais, as crianças menores de 7 anos devem ser vacinadas e ter acompanhamento sobre o peso e a altura das crianças, sendo que adolescentes devem ter frequência escolar mínima de 85% a cada mês. Cumpridas tais exigências e atendendo aos critérios de renda, a família não pode ter uma renda *per capita* que ultrapasse o valor de R\$ 89,00 mensais; os beneficiários contam com o recebimento por meio de cartão bancário e, se houver o descumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família, as famílias são responsabilizadas com advertências, bloqueios e até a suspensão do benefício.

Nos casos em que a intervenção por meio da concessão de benefícios socioassistenciais não é suficiente, dada a demanda trazida pela família, o serviço de proteção especial de média complexidade é acionado para intervir nesses casos mais graves que envolvem violência, fragilização de vínculos devido aos conflitos familiares, uso abusivo de drogas, dependência química, entre outras situações.

Seguindo as normativas nacionais, o serviço que oferece proteção social especial de média complexidade são os Centro de Referência de Assistência Social (CREAS), que faz o trabalho de acompanhamento, orientação às famílias em situação de vulnerabilidade e risco, como, por exemplo, situação de violência doméstica, violência física, violência sexual, exploração sexual, trabalho infantil etc., que são situações com maior complexidade e que

exigem intervenção de várias equipes de profissionais. Embora existam inúmeros fatores que levam à condição de risco, é possível encontrar situações em que os vínculos familiares não foram rompidos e podem ser trabalhados para que a situação de vulnerabilidade seja superada. Essas situações exigem um trabalho especializado, de acordo com a demanda:

Neste sentido, requerem maior estruturação técnico-operacional e atenção especializada e mais individualizada, e, ou, de acompanhamento sistemático e monitorado, tais como: Serviço de orientação e apoio sociofamiliar; Plantão Social; Abordagem de Rua; Cuidado no Domicílio; Serviço de Habilitação e Reabilitação na comunidade das pessoas com deficiência; Medidas socioeducativas em meio-aberto (Prestação de Serviços à Comunidade – PSC e Liberdade Assistida – LA) (BRASIL, 2004, p. 36).

No município de Presidente Prudente/SP, os CREAS foram organizados, por um tempo significativo, para atender a grupos específicos denominados de CREAS Mulher, CREAS criança e adolescente, CREAS Idoso. Assim, cada CREAS trabalhava com um público-alvo e conforme a violação de direito, seja por meio de violência, abandono, trabalho infantil, graves conflitos familiares etc., ou seja, inicialmente foi essa forma de organização do trabalho de assistência que o município adotou. Contudo, a secretaria reavaliou essa metodologia e passou a organizar o trabalho por região, ou seja, atualmente os CREAS atendem por território. Além do CREAS 1 e do CREAS 2, os quais atendem de acordo com o território da família, há o CREAS destinado à população em situação de rua, que é o CREAS Pop, e há o CREAS Medida Socioeducativa, o qual trabalha no acompanhamento de adolescentes que cumprem uma das duas modalidades: 1. prestação de serviços à comunidade; 2. liberdade assistida (CREAS – LA/PSC).

A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus-tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL, 2004, p. 37).

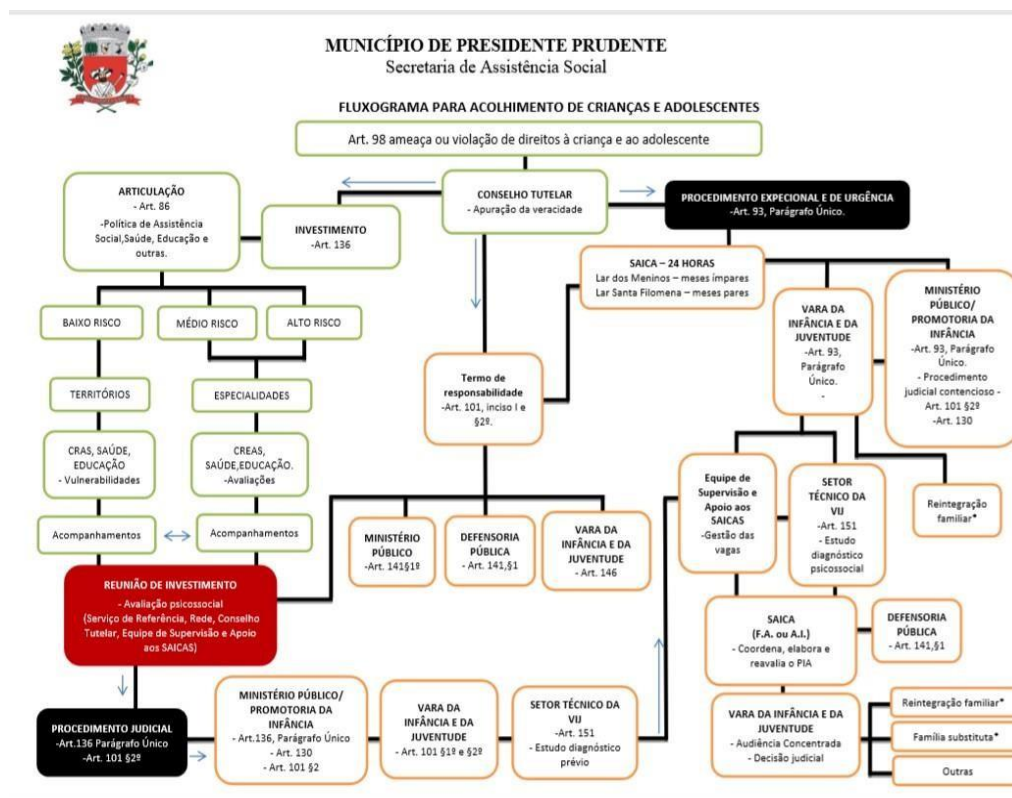
Nas situações em que a convivência familiar ou o entorno adulto é um risco, a integridade física ou psíquica do indivíduo, o procedimento adotado é o de afastar a criança ou adolescente do ambiente depois de constatada a procedência das informações.

4.1 Serviços de Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes em Presidente Prudente/SP

No município de Presidente Prudente/SP, são ofertados dois Serviços de Acolhimento (SAICA) destinados a crianças e adolescentes em situação de risco, que materializam a Proteção Social Especial de Alta Complexidade, e ambas auxiliam os casos acompanhados pela Vara da Infância e Juventude e pelo Conselho Tutelar e recebem respaldo da Equipe de Supervisão e Apoio aos Serviços de Acolhimento Institucional, que está vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social.

Foi elaborado um fluxograma (Figura 3) para apresentar o acolhimento de crianças e adolescentes no município de Presidente Prudente/SP em parceria com os serviços que compõem o sistema de garantia de direitos da infância e juventude, como o Conselho Municipal da criança e da assistência social, Conselhos Tutelares, equipe de supervisão e apoio aos SAICAs, equipes dos SAICAs, membros do Ministério Público, Poder Judiciário, representantes da Saúde e Educação. A construção do fluxograma, com base no Estatuto da Criança e Adolescente, foi iniciado em 2015 e foi finalizada em 2018.

Figura 3 – Fluxograma de acolhimento de crianças e adolescentes em Presidente Prudente/SP



Fonte: Secretaria Municipal de Assistência Social de Presidente Prudente/SP (2018).

Conforme o fluxograma, o acolhimento de crianças e adolescentes em Presidente Prudente/SP ocorre a partir de um Procedimento Judicial e/ou via Procedimento Excepcional e de Urgência. O Procedimento Judicial só deve acontecer depois de esgotadas todas as possibilidades de intervenções dos serviços públicos classificados como “baixo risco”, por meio do trabalho nos territórios, como o Centro de Referência da Assistência Social (CREAS) em parceria com escolas, serviços de convivência. Ou, então, em caso de “médio” ou “alto” risco, buscar especialidades da assistência social ou da saúde, seguindo o princípio de que toda criança e adolescente deve ser, via de regra, mantida junto à sua família, quando a mesma tiver meios de promover a proteção à criança e adolescente. Durante o acompanhamento às famílias e a seus membros, as equipes avaliam se há indicadores de necessidade de medida protetiva de acolhimento, ou não. Se isso for avaliado que o ambiente familiar não é promotor de proteção, então o serviço que identificou a necessidade deve solicitar a chamada Reunião de Investimento e articular com os demais serviços envolvidos, os quais, obrigatoriamente, devem ser o Conselho Tutelar, Equipe de Supervisão e Apoio aos SAICAS, além de outros serviços que atendam o caso, como a unidade escolar, unidades básicas de saúde, projetos etc.

É de competência exclusiva da autoridade judiciária a decisão pela colocação em família substituta, conforme orienta o ECA (2009) em seu Artigo 101: “[...]verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas; - IX- colocação em família substituta” (BRASIL, LEI nº 12.010, 2009). No entanto, em casos de urgência, na adoção de medidas de proteção às vítimas de violência ou abuso sexual, o Conselho Tutelar poderá retirar a criança e/ou adolescente do convívio familiar e fornecer o Termo de Responsabilidade a algum outro familiar ou pessoa próxima que possa garantir-lhe a proteção.

A adoção do Procedimento Excepcional e de Urgência é uma exceção, ou seja, o afastamento acontecerá após esgotamento e conclusão de que não há família extensa apta no momento de garantir a proteção seguindo a análise dos seguintes critérios: se existe risco à integridade física; incapacidade temporária para exercício do poder familiar por motivo de prisão; uso de álcool/drogas; doença mental; surto psiquiátrico; em casos em que a família não for localizada. São, em geral, essas as situações em que deve ser adotada a opção pelo Procedimento Excepcional e de Urgência, a criança e/ou adolescente deve ser levada/o para o SAICA 1, até que se avalie a realnecessidade do Acolhimento Institucional ou localize algum familiar com condições e disponibilidade para assumir os cuidados da criança/do adolescente. Assim, o Conselho Tutelar formalizará a comunicação ao Poder Judiciário e ao Ministério Público (Promotoria da Infância e Juventude), conforme o Art.136, inciso V do ECA:

Parágrafo único. Se, no exercício de suas atribuições, o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará incontinenti o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção social da família (BRASIL, 2009).

O trabalho prioritário dos SAICAS é o acompanhamento das famílias, a fim de que as crianças e adolescentes retornem aos seus cuidados ou, então, se não for possível, sejam encaminhadas à adoção e inseridas em famílias substitutas. Conforme já apresentado anteriormente, o acompanhamento e avaliações são realizados em conjunto com os serviços socioassistenciais¹² e outros serviços (saúde, educação etc.), mas a decisão cabe ao Juiz de Direito da Vara da Infância e Juventude.

Os jovens que vivem no acolhimento e estão em transição para o desacolhimento, em razão da chegada da sua maioridade, que não reúnem condições de se auto-sustentar, bem como não podem contar com seus familiares para o seu sustento, criou-se a Lei Municipal nº9683/2018 que dispõe sobre o benefício Bolsa Serviço de Acolhimento em República para garantir auxílio a este público, nesse delicado momento de vida. O benefício é destinado aos jovens com idade entre 18 e 21 anos, e os requisitos de concessão são, conforme a Lei nº 9683:

Art. 4º I – ter idade entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos; II – ser egresso do serviço de acolhimento para crianças e adolescentes deste município; III – estar em situação de vulnerabilidade de risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados; IV- sem possibilidade de retorno à família de origem ou de colocação em família substituta; V – não possuir perfil para acolhimento em Residência Inclusiva; VI – estar sem meios para autossustentação; VII- assinar termo de compromisso para inclusão (PRESIDENTE PRUDENTE, 2018).

Além disso, é necessário ser inserido no Cadastro Único do Governo Federal, ser acompanhado pela técnica com profissional vinculada à Secretaria de Assistência Social do Departamento de Proteção Social Especial, assumir os compromissos visando o autossustento para que, então, o benefício seja cessado. O benefício pode ser concedido pelo prazo de 01 ano, podendo ser prorrogado por igual período, não ultrapassando dois anos, uma vez que se trata de um benefício temporário com auxílio pecuniário até que o jovem consiga se organizar para prover seu próprio sustento. Esse benefício poderá ser excluído quando:

¹² Os serviços socioassistenciais englobam o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Art. 7º I – mediante o término do prazo estabelecido conforme artigo 3º; II – quando o jovem apresentar condições de prover a própria manutenção; III – mediante avaliação da equipe técnica do Departamento de Proteção Social Especial deste município; IV – por encerramento do acompanhamento da equipe técnica do Departamento de Proteção Social Especial, nas hipóteses de: a) Superação da vulnerabilidade e risco pessoal e social; b) Óbito; c) Mudança de município; d) Abandono dos atendimentos (PRESIDENTE PRUDENTE, 2018).

Conforme as orientações técnicas para elaboração do PIA (BRASIL, 2018, p. 41), com relação à maioria, deve-se “[...] dar atenção ao planejamento de ações para fortalecimento da autonomia e preparação para o desligamento [...]”. É importante fortalecer o autocuidado e autonomia financeira, mas isso deve ser feito paulatinamente, para haver uma transição e não um rompimento de vínculos e um novo abandono a ser enfrentado pelo sujeito acolhido.

4.2 Histórico do SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional

O município de Presidente Prudente/SP conta com dois (02) Serviços de Acolhimento Institucional – SAICA. Com o objetivo de melhor organizar o registro dos dados coletados, vamos utilizar ‘SAICA 1 e SAICA 2 para diferenciar os dois espaços de acolhimento institucional. Vale explicitar que o SAICA 2 foi local de levantamento da pesquisa.

O SAICA 1 foi inaugurado no dia 14 de fevereiro de 1957 por iniciativa de um grupo de pessoas da sociedade da época e foram coordenadas por padres palotinos. Quando inaugurado, atendia apenas crianças e adolescentes do sexo masculino, afastados da família de origem por ordem judicial devido às situações de risco pessoal e social que vivenciavam, especialmente pela situação socioeconômica.

No ano de 1983, a instituição ampliou o atendimento para crianças e adolescentes de ambos os sexos, permitindo, assim, a convivência de irmãos. Em 1990, foram construídas as Casas-Abrigo, que vieram substituir o atendimento em massa até então realizado, afim de proporcionar uma atenção individualizada. Nessas pequenas casas, passaram a viver grupos de crianças de ambos os sexos, sendo acompanhadas e cuidadas por uma mãe social.

Em 1993, após a promulgação do ECA (1990), o SAICA 1 estendeu o atendimento ao grupo familiar das crianças/adolescentes ali acolhidos. Ainda em 1993, a Família Acolhedora passou a ser alternativa ao acolhimento institucional, o serviço consistia em cadastrar e capacitar famílias da comunidade para receberem em suas casas, temporariamente, crianças, adolescentes ou grupos de irmãos em situação de risco pessoal e social, oferecendo-lhes acolhida, amparo, afeto e a possibilidade de convivência familiar e comunitária até o retorno à

família de origem, extensa ou colocação em família substituta com fins de adoção.

Além da Política de Assistência Social, o SAICA 1, no início, mantinha uma política de educação através do Centro de Educação Infantil com capacidade para atendimento de até 260 crianças com idade entre 4 meses à 3 anos e 11 meses que funcionava em dois municípios: Presidente Prudente/SP e Álvares Machado/SP.

SAICA 1 foi a instituição responsável pela implantação e organização de um projeto, em 1993, que visava garantir a promoção da cidadania e o fortalecimento de vínculos da população com alto índice de vulnerabilidade social, voltado a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, por meio do ensino da música, dança, capoeira, oferecendo-lhes suporte psicológico e social. Ainda, contou com um projeto destinado a idosos, porém, o projeto foi fechado por falta de recursos financeiros no ano de 2017.

O SAICA 1, em 2021, possuía a capacidade para acolher até 35 crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 18 anos, sendo que 25 vagas são destinadas ao acolhimento institucional (divididas em 02 casas) e 10 vagas para acolhimento familiar. Além disso, o SAICA 1 possui condições para atender, em caráter emergencial, crianças e adolescentes no sistema de Plantão 24 horas, uma vez que o acolhimento ocorre de forma provisória por meio do Procedimento Excepcional e de Urgência (PEU).

Assim, o PEU foi organizado no município de Presidente Prudente/SP com o objetivo de proteção imediata da criança e/ou adolescente em situação de risco, mas não caracteriza acolhimento, por isso, leva o nome de procedimento de urgência. É feito antes da tomada de decisão pelo acolhimento de fato ou até que seja localizado algum familiar que possa assumir os cuidados dos sujeitos em situação de risco ou vulnerabilidade.

No quadro 2, constam as informações de Serviços de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes de Presidente Prudente/SP referente ao período de 2013 a 2019.

Quadro 2 – Quantidade de acolhidos por sexo em Presidente Prudente/SP (2013 a 2019)

Sexo	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Masculino	12	27	28	17	21	14	14
Feminino	11	26	28	16	15	20	11

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com os dados obtidos, o número de meninos acolhidos foi maior em quase todos os anos, contudo, a quantidade de meninas acolhidas em alguns períodos foi próxima a dos meninos. Se houvesse condições, dentro do objeto central da pesquisa de mestrado, seria possível refletir sobre questão de gênero, que estabelecem uma relação desigual de poder de

um sobre o outro, de controle e submissão, numa espécie de hierarquia entre os sexos e os serviços de acolhimento não estão isentos dessa realidade, uma vez que também são parte de uma sociedade que, infelizmente, perpetua uma cultura machista e misógina. Culturalmente, é estabelecido o papel social aos homens e às mulheres, desde muito novos. Às meninas é dada, desde pequena, a tarefa de “cuidado”, seja da casa ou dos irmãos e de quem se espera uma “maturidade” precoce. Aos meninos é dado o encargo das atividades laborais, de provedores, sobre o contexto das relações familiares.

Moreira (2013, p. 9) afirma que “[...] a subordinação de gênero é usualmente exercida pelos homens sobre as mulheres, uma vez que historicamente foram atribuídos aos homens os lugares públicos de poder e prestígio social, bem como, o papel de provedor do grupo familiar”. Por ser desigual, a relação que se estabelece é a de dominação e, infelizmente, a violência contra mulher é “justificada” e aceita pelas famílias como uma forma de controle, de correção, do que se faz com um corpo quando convertido em objeto:

As mulheres são “amputadas” sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício de poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelam força e coragem (SAFFIOTI, 2004, p. 35).

Quadro 3 – Motivos do acolhimento institucional (2013/2019)

Motivos	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Abuso sexual/Suspeita de abuso sexual		2	3				
Abusos físicos/psicológicos contra criança/adolescentes	3	6	2	2	1	4	1
Abandono pelos pais e/ou responsáveis		1	1	3	6	3	
Conflitos no ambiente familiar	2	6	6	2	2	4	3
Criança em situação de risco/vulnerabilidade social/pessoal				1			
Devolução por tentativa de colocação familiar mal-sucedida			1	1	1	1	
Em razão de sua conduta	1		5	2	3	3	1
Entrega voluntária		1		1	1		
Genitoras abrigadas com o filho	1	1					
Negligência	1	17	20	3	12	11	14
Orfandade			5	1			
Pais/responsáveis dependentes químicos/alcoolistas	8	15	7	5		3	
Prostituição dos pais		2					1
Responsáveis adoentados		7	4	1		1	
Responsável em pena privativa de liberdade	2	3		2			
Risco social			1		8		1
Situação de rua		8	2	1			

Uso abusivo de drogas ou álcool		4	3				
Genitores em situação de rua	1						

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Verificamos que, desde 2013, os maiores motivos que desencadearam o acolhimento institucional foram a negligência e a dependência química e/ou alcoólica dos pais/responsáveis. Os conflitos no ambiente familiar foram apontados como desencadeadores do acolhimento, seguido de abusos físicos e/ou psicológicos contra a criança ou adolescente.

Quadro 4 – Quantidade de acolhidos por idade em Presidente Prudente/SP

Idade	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
00	5	7	7	8	3	3	3	36
01	1	3	5	2	2	1	1	15
02	2	5	3			4	2	16
03	1	2	2	1	2	1	1	10
04	1	4	2	2	1	2	1	13
05	3	5	1	1	2	2		14
06		5	2	2	3	1	5	18
07	2	1	2		1	1		07
08	1	3	4	3			2	13
09		2	1	1	4	1		09
10		2	4	2	1	2	1	12
11	1	1	1	3	1		1	08
12	12	3	3	1	1	3		23
13		3	4	1	7	5	4	24
14	2	2	5	2	2		2	15
15			3	2	5	2	1	13
16	1	2	3	2		5	1	14
17			8		2	2		12

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Destaca-se que de 2013 a 2019 a maioria das crianças acolhidas estavam com menos de um ano de idade, no total foram 36 crianças/bebês. E, também, houve um número expressivo de adolescentes acolhidos, se somadas as idades de 12 e 13 anos, um total de 47.

Quadro 5 – Motivo do desacolhimento em Presidente Prudente/SP

Desacolhimento	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Reintegração familiar	8	28	27	19	09	06	13
Adoção	8	09	18	21	11	02	0
Evasão	1	1	07	05	03	06	1
Maioridade			2	03	01	02	3
Transferência			2		01		3

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme dados obtidos, em 2013 os maiores motivadores do desacolhimento (saída ou

desligamento da criança ou adolescente) foi a reintegração familiar (08), seguido do processo de adoção e apenas um caso de evasão.

Nos anos de 2014 e de 2015, houve um número significativo de retorno para família de origem (55 no total), seguida da adoção (27 no total) e apenas um caso de evasão. Em 2015, houve, ainda, dois desligamentos por maioridade e 02 transferências para outro serviço.

Em relação ao ano de 2016, porém, o número de adoções ultrapassou o número de reintegração familiar (21), houve diminuição no número de evasões em relação ao ano anterior e aumento no desligamento por maioridade (03).

Em 2017, a situação foi similar, com maiores casos de adoção (11) e menos de reintegração (09); houve diminuição no número de fugas e houve apenas um desligamento por maioridade e uma transferência para outro regime de atendimento.

No ano de 2018, embora os números sejam menos expressivos, a reintegração familiar lidera (somando o total de 06 casos), junto com número de evasões, indicando aumento em comparação a anos anteriores, seguido da adoção (02) e desligamento por maioridade, que também somaram dois (02) casos.

Em 2019, até o mês de junho, o número de reintegração mostrou-se expressivo, somando 13 casos, e não houve casos de adoção. Houve a mesma quantidade de transferência e de desligamento por maioridade (03) e apenas uma evasão.

A seguir, apresentamos dados do acolhimento por instituição na cidade de Presidente Prudente/SP nos anos de 2020 e 2021.

Sobre a quantidade de sujeitos acolhidos, levantamos que no SAICA 1 tinham 36, sendo que desse total havia 30 em acolhimento institucional e 06 em acolhimento familiar. Dos 36 acolhidos, 19 eram do sexo masculino e 17 do sexo feminino.

Sendo que no SAICA 2 havia 38 acolhidos, estando 34 em acolhimento institucional e 04 em acolhimento familiar. Dos 38 acolhidos, 21 eram meninos e 17 meninas. Dos dados levantados, destacamos que a maioria dos acolhidos era do sexo masculino, sendo, então, semelhante aos números no âmbito nacional.

Sobre a idade dos acolhidos no SAICA (1/2) sintetizamos os dados no quadro 6.

Quadro 6 – Quantidade de acolhidos por idade em cada SAICA de Presidente Prudente/SP

Idade	SAICA 1	SAICA 2
0	01	00
1	01	00
2	01	04
3	01	03
4	02	01

5	02	01
6	01	00
7	02	02
8	01	01
9	01	00
10	02	03
11	01	01
12	00	02
13	05	03
14	04	03
15	04	03
16	02	04
17	01	05
18	02	02

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre a faixa etária dos acolhidos, conforme o quadro 6, verificamos que a maioria (40 acolhidos) está na fase da adolescência, em ambos os SAICAs. Assim, temos no SAICA 1 um total de 18 adolescentes e no SAICA 2 um grupo de 22 adolescentes acolhidos.

Levantamos os dados sobre os motivos que do acolhimento, conforme quadro 7.

Quadro 7 – Motivo do acolhimento por SAICA (SAICA 1, SAICA 2)

Motivo do acolhimento	SAICA 1	SAICA 2	Total
Abuso sexual/Suspeita de abuso sexual	03	02	05
Abusos físicos ou psicológicos contra criança e adolescentes	04	35	39
Abandono pelos pais ou responsáveis	03	06	09
Conflitos no ambiente familiar	05	25	30
Criança em situação de risco/vulnerabilidade social e pessoal	05		05
Devolução por tentativa de colocação familiar mal-sucedida	02		02
Em razão de sua conduta	02		02
Entrega voluntária			
Genitoras abrigadas como filho			
Negligência	15	26	41
Orfandade			
Pais ou responsáveis dependentes químicos ou alcoolistas	07		07
Prostituição dos pais	01		01
Responsáveis impossibilitados de cuidar por doença	10		10
Responsável cumprindo pena privativa de liberdade	01		01
Situação de rua		06	06
Uso abusivo de drogas ou álcool		05	05
Genitores em situação de rua			

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Há um grande número de casos em que o motivo do acolhimento foi a negligência das

famílias, totalizando 41(quarenta e um) casos somando os dois SAICAS.

Os abusos físicos ou psicológicos contra criança e adolescente foram 39 (trinta e nove) casos. Situações de conflitos no ambiente familiar foram 30 (trinta) casos.

Situação de pais ou responsáveis impossibilitados de cuidar da criança e/ou adolescente por motivo de doença foram 10 (dez) casos registrados apenas no SAICA 1.

Houve 09 (nove) casos de abandono por parte dos pais ou responsáveis. Pais ou responsáveis dependentes químicos ou alcoolistas somaram 07 (sete) casos.

Situação de rua somaram 06 (seis) casos, uso abusivo de drogas ou álcool, criança em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social e abuso ou suspeita de abuso sexual somaram, nos dois SAICAS, 05 (cinco) casos.

O acolhimento em razão da própria conduta do acolhido foram 02 (dois) casos, bem como a devolução após tentativa de adoção.

O acolhimento por motivo de privação de liberdade dos pais e/ou responsáveis aparece em um único caso (SAICA 1), assim como situação de prostituição dos pais (SAICA 1).

É importante destacar que a criança e/ou o adolescente pode ser acolhido por mais de um motivo, quando, por exemplo, a negligência estiver ligada diretamente à incapacidade do cuidado em razão de doença mental e uso abusivo de drogas. Do trabalho efetivado como assistente social em instituição de acolhimento, sabemos que é comum haver mais de um tipo de violação dos direitos da criança e adolescente, pois, muitas vezes, somente após ocorrer o ingresso da criança / adolescente na instituição de acolhimento é que a equipe de profissionais consegue verificar comportamentos dos acolhidos e/ou recebe informações importantes para análises dos motivos e condições que engendraram o acolhimento institucional.

São histórias de vida permeadas por violação de direitos sociais e humanos e padrões de comportamentos e de acontecimentos que se repetem. São reproduções que acontecem nem sempre de forma consciente e impactam diretamente nas condições objetivas, e, muitas vezes, resultam em uma situação que coloca em risco o bem-estar de seus membros.

[...] ao longo do percurso de vida, as famílias pobres tendem a experienciar inúmeras rupturas (corte nas trajetórias educacionais, empregos instáveis, trabalhos precários, alterações de moradias, rompimentos relacionais e outros) capazes de gerar a saída (temporária ou definitiva) de seus membros mais jovens, como no caso dos abrigamentos de crianças e adolescentes. Nessa condição, os papéis masculinos e femininos se tornam vulneráveis e realimenta-se o ciclo perverso de rupturas (FAVERO, VITALE e BAPTISTA, 2008, p. 17).

Ainda que os acolhidos institucionalmente contem com uma rede de apoio, numa

espécie de cuidado mútuo ou coletivo, nem sempre alcançam os recursos necessários para superar as dificuldades ou para propor solução aos problemas. De um lado podem encontrar apoio de familiares, vizinhos, comunidade, ao mesmo tempo em que encontram o limite na atuação do poder público que responsabiliza totalmente a família e age de maneira punitiva.

A seguir, na *seção 5*, apresentamos as reflexões que foram possíveis ao longo da pesquisa de mestrado, a partir da construção de “cenas do cotidiano de um serviço acolhimento institucional” do que verificamos em consulta aos documentos disponibilizados.

5 CENAS DO COTIDIANO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL REGISTRADAS EM DOCUMENTOS DO SAICA 2

Explicamos que o critério de escolha/seleção para o levantamento de dados sobre o acolhimento institucional em Presidente Prudente/SP em um dos dois SAICA considerou a atuação profissional da pesquisadora como Assistente Social. Ou seja, a escolha pelo SAICA 2 foi movida pelo receio de que o “olhar investigativo” pesquisadora sofresse a impregnação de juízo de valores ou de opiniões pessoais referentes ao serviço de acolhimento ofertado no SAICA 1, por ser a rotina de trabalho e, talvez, a situação de “amizade” com os demais profissionais do SAICA 1 limitasse as reflexões críticas sobre o atendimento efetivado no SAICA 1. Assim, o SAICA 2 foi a instituição selecionada para o levantamento de dados sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes.

Martins (2001), sobre a pesquisa empírica a partir do materialismo histórico-dialético, explica que:

[...] estivemos inicialmente preocupados com algumas questões que ora entendemos decorrentes da “contaminação positivista” vigente na academia. Entendíamos necessário caracterizá-la enquanto “qualitativa”, acreditávamos fundamental a descrição e a apresentação das características gerais deste procedimento investigativo, além do que, sentíamos a necessidade de apontar nosso cuidado para com o atendimento de algumas “exigências”, tais como “validade”, “generalização”, “mensurabilidade” etc. Do dado qualitativo. O aprofundamento nos estudos dos fundamentos epistemológicos da concepção marxiana de ciência possibilita-nos entretanto, avançar no questionamento do real significado daquilo que na Psicologia na Educação acabou sendo denominado por “abordagens qualitativas de pesquisa”. Por detrás das dicotomias quantitativoxqualitativo, objetividadexsubjetividade, esconde-se um questionamento acerca da própria possibilidade de conhecimento racional e objetivo da realidade humana. Essa aparente superação do positivismo acaba se constituindo, na verdade, em processo de abertura do “caminho para a passagem triunfal do irracionalismo pós-moderno” (DUARTE, 2000c, online). Vimos, portanto, que embora absolutamente distante de nossa intencionalidade, estivemos próximos de cometer o equívoco, tão criticado desde Vigotski e outros, referente à realização de pesquisa empírica nos marcos do materialismo histórico e dialético por meio de métodos que ferem seus próprios pressupostos filosóficos (MARTINS, 2001, p. 124-125).

Ao lermos a definição de Martins (2011) sobre a fundamentação metodológica de pesquisas que se aportam na teoria desenvolvida por Marx (materialismo histórico-dialético), compreendemos que não manteríamos a coerência definindo a pesquisa sobre o acolhimento institucional de criança e adolescente de “*qualitativa*” segundo as definições clássicas na área

da pesquisa em educação; e, ainda, conforme a maioria das referências utilizadas por docentes que ministraram as disciplinas frequentadas no PPGE/FCT-UNESP.

Martins (2001), sobre delineamento da pesquisa, é enfática em sua tese de doutorado:

[...] este trabalho se define a partir de uma convicção fundamental: o marxismo dispensa a adoção das chamadas abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico – a epistemologia materialista histórico-dialética. Marx (1978, pp.116/117) referindo-se ao estudo de dado objeto, em seu caso a economia política, considera que o (aparentemente) ideal seria começar pelo concretamente existente, pelo real. Porém, a aparência desta premissa reside no fato de que a apreensão do real não é dada imediatamente ao pensamento pelo contato direto. O contato direto possibilita ao pensamento apenas, “uma representação caótica do todo”, que por não traduzir adequadamente esta realidade não pode ser considerada uma apropriação fidedigna desta, pelo pensamento. Nesta consideração, Marx aponta o papel que confirma a importância da análise enquanto única via de acesso à superação da “representação caótica da realidade” em direção a uma apropriação efetivada mesma ou, apreensão da realidade em sua concreticidade. Pelo processo de análise, nas sucessivas de composições que o caracterizam vão sendo identificadas (e também por sua vez analisadas) as diversas determinações que compõem o fenômeno, chegando-se desta forma, às “mais simples abstrações” mediadoras deste processo. A finalização desta etapa do processo de análise não significa, porém, a sua completude, isto porque, a partir das “abstrações mais simples” e suas articulações buscar-se-á o retorno à totalidade complexa – ponto de partida enquanto “representação caótica” e ponto agora, de chegada, enquanto totalidade conhecida ou, cientificamente apreendida pela atividade teórica (MARTINS, 2001, p. 125-126).

Com humildade acadêmica, com base na certeza de que muito haveria a ser estudado no campo da teoria sobre pesquisas científicas na área da educação, nos respaldamos, então, em Martins (2001), que com propriedade, destreza e firmeza defende em sua tese de doutorado (e em produções subsequentes) não haver a necessidade em “classificar” a pesquisa seguindo as abordagens qualitativas em educação com o objetivo de “legitimar” ou de “validar” a investigação (estudo) que nos prontificamos a realizar.

Assim, nos apoiamos em Martins (2001; 2006; 2018), a partir de suas definições sobre pesquisas que se aportam na epistemologia materialista histórica-dialética para delinearmos, em conjunto com a nossa orientadora, quais seriam os caminhos a percorrer e quais os instrumentos metodológicos seriam necessários ao desvelamento do processo de acolhimento institucional em Presidente Prudente/SP efetivado em um SAICA.

Delinear os caminhos da pesquisa não foi uma tarefa fácil, vale registrar, pois vários foram os momentos de angústia, de medo e de incertezas que enfrentamos, em grande parte, provocados por nosso pensar, que estava (e está!) impregnado por uma formação positivista

não superada, que, por vezes, nos “turva” a visão e limita as nossas análises/reflexões sobre a realidade econômica, social e histórica do processo de acolhimento institucional no país.

O caminho percorrido ao longo da pesquisa objetivou levantar e compreender os fatores históricos que constituíram o processo de acolhimento institucional de crianças e adolescentes em Presidente Prudente/SP, para tanto, foi fundamental leitura e análises de documentos produzidos pelo Governo Federal, Estadual e Municipal que são diretrizes ao acolhimento institucional, bem como os documentos produzidos pelo Ministério Público – Federal e Estadual – e pelas Secretarias que atuam junto ao Serviço Social no país.

Outro procedimento importante para compreensão do acolhimento institucional foi a nossa inserção em estudos da área da Educação, por meio da realização de leituras do coletivo de autores da Pedagogia histórico-crítica, visando compreender o papel social da educação escolar, via trabalho educativo desenvolvido pelo professor, na formação do ser humano, em especial, no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e adolescentes, sejam os que estão em situação de acolhimento institucional ou não. Paralelamente, foram realizadas leituras de produções de autores da área da Psicologia histórico-cultural, objetivando entender o desenvolvimento humano a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético – que é a base teórico filosófica da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico cultural –, em especial, compreender o desenvolvimento infantil até o período da adolescência, por ser a faixa etária dos acolhidos. É importante ressaltar o caminho de leituras ao longo da pesquisa, em função da formação da pesquisadora na graduação, ou seja, por ter sido formada na área do Serviço Social, não foi possibilitada a inserção em estudos aprofundados da área da Educação Escolar e da Psicologia de maneira sobre o acolhimento institucional.

Martins (2013) sobre o processo de desenvolvimento e evolução das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores, superando ideias deterministas e biologizantes, nos afirma que:

O desenvolvimento psicológico, assim concebido, só pode ser compreendido em seu movimento, na dinâmica que o institui como revolução e evolução. Isto é, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. No pensamento vigotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade como também a história cultural dos indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 134).

Nos aportamos nos estudos de Martins (2013) e no coletivo de autores que desenvolvem estudos a partir da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural, em função da

defesa dos mesmos sobre a educação escolar como sendo fundamental ao processo de humanização do ser humano via inúmeras apropriações de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos sistematizados historicamente ao longo do ensino desenvolvendo.

É importante registrar outro procedimento no percurso da pesquisa, que auxiliou na delimitação do tema e na metodologia da pesquisa, que foi o levantamento (leitura e análises) em repositórios de dissertações e teses produzidas no período de 2009 a 2019. As pesquisas foram centradas em Programas de Pós-graduação em Educação do estado de São Paulo de Universidades Públicas, como UNESP (Presidente Prudente; Marília; Araraquara, Rio Claro), UNICAMP (Campinas) e USP (São Paulo). Objetivamos levantar as dissertações e teses que tivessem como objeto central o acolhimento institucional de crianças e adolescentes que delimitassem como base teórico-metodológica várias abordagens, mas selecionando as pesquisas que tivessem adotado as fundamentações da Pedagogia Histórico-crítica e/ou da Psicologia histórico-cultural, por ser a base teórica metodológica por nós escolhida, visando, assim, analisar o avanço das pesquisas desenvolvidas sobre o tema “acolhimento institucional”.

Decidimos não apresentar todos os quadros que produzimos referentes aos trabalhos levantados e analisados nos bancos de dissertações e teses, para não acrescentar no registro escrito dessa pesquisa um material que sabemos ser importante ao mestrando (e orientador), mas que não necessita ser incorporado no texto final da dissertação. Levantar dissertações e teses que versam sobre o tema de pesquisa, em nosso entender, deve ser uma das tarefas de todas as pesquisas, uma vez que possibilita ao pesquisador conhecer o que já foi produzido e com quais perspectivas teórico-metodológicas foram produzidas.

Do levantamento em repositório dos Programas de Pós-graduação em Educação, destaco que foram encontrados poucos trabalhos (05) sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, sendo que nenhum desses tinha como perspectiva a Teoria histórico-cultural, o que nos revelou ser um tema de pesquisa não explorado em Programas de Pós-graduação em Educação. Por encontrar poucos trabalhos, decidimos, então, pesquisar em repositórios de Programas na área do Serviço Social e da Psicologia, tendo por hipótese que encontraríamos maior número de produções. A hipótese foi confirmada, pois encontramos vários trabalhos que abordaram o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, sendo algumas das pesquisas exclusivamente de cunho teórico com base em reflexões a partir de legislações e políticas públicas; sendo que outras pesquisas realizaram entrevistas e/ou aplicaram questionários tendo como sujeitos das pesquisas profissionais que atuavam em instituições de acolhimento institucional pais/responsáveis dos acolhidos, professores das

escolas frequentadas pelos acolhidos, profissionais do Ministério Público (MP) e os próprios acolhidos. O rol de autores (do aporte teórico) dessas pesquisas realizadas em Programas de Serviço Social ou da Psicologia era variado, mas havia a predominância de pesquisas com base na teoria marxiana (materialismo histórico-dialético).

O trabalho de levantamento de produções acadêmicas em repositórios de dissertações e teses evidenciou a necessidade dessa tarefa no início da pesquisa de mestrado em função do rico material coletado sobre o mesmo objeto (tema) pesquisado e, também, pelo exercício que a atividade exige do pesquisador, qual seja, a de leitura, organização dos dados em temáticas ou eixos de análises (juntar o que se apresenta semelhante em todas as pesquisas e destacar aquilo que se mostra de diferente nas várias pesquisas) criando quadros para auxiliar nas análises. Da atividade realizada, vale frisar que não encontramos pesquisas abordando o acolhimento institucional de crianças e adolescentes a partir da perspectiva histórico-cultural (Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica) tendo por eixo de análise a interlocução com a educação escolar como fator predominante da pesquisa e sendo produzido por pesquisadores em Programas de Pós-graduação em Educação. Fato que nos alertou para a responsabilidade acadêmica e social desta pesquisa.

5.1 Cena 1 – Local da pesquisa

Conforme já explicamos anteriormente a escolha de uma das duas instituições de Presidente Prudente/SP que realiza o Serviço de Acolhimento Institucional (SAICA) de crianças e adolescentes, tomamos a decisão de nos reportar ao local da pesquisa utilizando a sigla SAICA 2, evitando utilizar o nome da instituição por questões éticas de pesquisa e, também, para diferenciar da instituição em que atuamos profissionalmente.

Retomando os caminhos percorridos nesta pesquisa, destacamos que foi realizado: o mapeamento de dissertações e de teses sobre o objeto acolhimento institucional de crianças e adolescentes; o levantamento e análises de documentos produzidos no SAICA 2 ao longo do processo de acolhimento de crianças e adolescentes, com destaque aos registros de acolhidos na faixa etária de 07 a 11 anos (considerada pré-adolescência); a análise de legislações que orientam as políticas públicas de acolhimento institucional; as leituras/fichamentos de produções teórico-metodológicas sobre o desenvolvimento do ser humano e educação escolar com base na perspectiva teórica da Psicologia histórico cultural e Pedagogia histórico-crítica e da área do Serviço Social, visando compreender o processo de acolhimento institucional no município.

A partir de alguns documentos produzidos por profissionais que atuam na instituição SAICA 2, buscamos estruturar “temas” (ou cenas) do acolhimento institucional para elaborar quadros que subsidiassem nossas reflexões acerca do trabalho realizado no SAICA 2. Os documentos disponibilizados pela equipe do SAICA 2 foram: - Regimento Interno; - Alteração e Consolidação do Estatuto; - Plano Individual de Acolhimento (PIA); - Prontuários de registros do atendimento da psicopedagoga junto aos acolhidos. Os documentos foram liberados para consulta dentro da própria instituição, assim, por 08 (oito) meses realizamos leitura dos vários documentos mantendo uma rotina de uma ou duas vezes na semana por um período de duas (02) a quatro (04) horas diárias. Por ter que realizar a leitura dos documentos nos espaços da instituição, pedimos autorização para realizar registros do que chamasse a atenção, garantindo o devido sigilo sobre o nome da instituição, dos profissionais, dos acolhidos e de suas famílias. Utilizamos o registro escrito por não ser possível o uso de *notebook* e/ou outro objeto que possa ter câmera embutida, visto que a instituição não autoriza a filmagem dos acolhidos, profissionais e familiares para preservar a imagem dos mesmos.

O SAICA 2, assim como o SAICA 1, é uma organização não governamental sem fins lucrativos, foi inaugurada no dia 10 de novembro de 1960 e em seu espaço são oferecidos o Serviço de Proteção Social Básica por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, com capacidade para 150 atendimentos na faixa etária de 06 a 15 anos, além do Serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade: Acolhimento Institucional.

A entrada da criança ou adolescente no SAICA (1 e 2) é feita quando a concessão de vaga e acolhimento será efetuada se houver vaga. A solicitação de vaga é feita pela equipe de Supervisão e Apoio ao Serviço de Acolhimento que faz parte do Departamento de Proteção Social Especial da Secretaria de Assistência Social de Presidente Prudente/SP.

No capítulo II do Regimento Interno, que versa sobre a convivência familiar e comunitária, há a preocupação com a organização da rotina das casas de acolhimento. Indicam a participação dos acolhidos na rotina, respeitando horários de seus compromissos, como escola, cursos e projetos. A responsável principal será a mãe social.

Além da preocupação com a convivência interna, entre os acolhidos e profissionais, o Regimento no Artigo 13, que é de competência da coordenação técnica garantir a convivência comunitária, tendo acesso a diferentes espaços, como rede de ensino oficial, cursos complementares de formação e qualificação, centros esportivos, áreas de lazer/cultura e formação religiosa, respeitando a crença de cada um.

Todos os acolhidos terão, obrigatoriamente, registros no “Livro de Matrícula” em seus prontuários individuais, que conterão dados pessoais, documentação e informações

relacionadas à sua história de vida. O Regimento Interno prevê a autorização de acesso ao “prontuário” do acolhido, mas desde que “[...] o nome da criança e adolescente seja mantido em absoluto sigilo” (Artigo 16, Regimento Interno).

O trabalho com a família de origem das crianças e adolescentes é previsto no Regime Interno, no sentido de efetivar ações que visem emancipação e transformação para que seja possível o retorno à convivência com seus familiares no menor tempo possível (Art. 19). Contudo, quando essa possibilidade é remota, no Artigo 21 do Regime Interno da instituição, consta que “[...] a entidade, através da coordenação técnica, quando observar que esgotadas as possibilidades de retorno à família de origem, deverá estimular encaminhamento para família substituta após avaliação e acompanhamento da equipe do Fórum e entidade”.

Sobre os profissionais que atuam no SAICA 2, levantamos que há coordenador técnico, assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogo, motoristas, mães sociais, auxiliares de mães sociais, serviços gerais, auxiliar de serviços gerais e secretária.

A instituição tem como base a Lei 7644 de 18 de dezembro de 1987 que dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social que estabelece as atribuições desta profissional em seu artigo Art. 4º: “I - propiciar o surgimento de condições próprias de uma família, orientando e assistindo os menores colocados sob seus cuidados; II - administrar o lar, realizando e organizando as tarefas a ele pertinentes; III - dedicar-se, com exclusividade, aos menores e à casa-lar que lhes forem confiados”.

Até o ano de 2018, o SAICA 2 tinha capacidade para o acolhimento de até 35 crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 18 anos. Essas vagas foram assim distribuídas: 20 vagas para acolhimento institucional e 15 vagas para acolhimento familiar. Entretanto, foi feito acordo com município de Presidente Prudente/SP, que pactuou 45 vagas por meio do Termo de Colaboração Municipal nº04/2018, Termo de Aditamento de Valor e Prazo no dia 22/03/2019. Atualmente, as vagas são assim distribuídas: 40 vagas voltadas ao acolhimento institucional (divididos em 04 casas) e 05 vagas para o acolhimento familiar.

O aumento do número de vagas tem impacto direto no dia a dia do trabalho, por um lado é positivo porque é uma medida de proteção necessária e que deve ter disponibilidade para atendimento. Por outro lado, o aumento de vagas para atendimento de um maior número de crianças e adolescentes pode acarretar decisões equivocadas por parte do poder público, por saber da disponibilidade da instituição e, dessa forma, não criar uma alternativa que gere menor impacto na qualidade do serviço. Além disso, o aumento do número de vaga demonstra que há falhas no trabalho de proteção às famílias em situação de vulnerabilidade, sejam falhas decorrentes da falta de políticas sociais promovidas pelo governo federal e estadual, como

também ser falha (não investimento!) do poder público municipal (prefeitura, câmara de vereadores, MP, secretarias municipais etc).

Em nossa inserção na instituição SAICA 2, acessamos os prontuários das crianças e adolescentes atendidas, sendo que em cada prontuário ficam arquivados: Plano Individual de Atendimento – PIA (Anexo A); Ficha de Identificação; Cópia dos documentos pessoais (CPF, RG, Certidão de nascimento); Guia de Acolhimento com informações pessoais e quais medidas protetivas foram aplicadas de acordo como ECA; Listas de presença/participação dos profissionais em reuniões coletivas para discussões de casos atendidos; Ofício do Tribunal de Justiça (MP); Relatório elaborado pela equipe interna e dos serviços externos (escola, clínicas de saúde); Controle de visitas institucionais com data, grau de parentesco e espaço para assinatura dos familiares que compareceram; Ficha médica com dados da saúde dos acolhidos (consulta com pediatra, ginecologistas, laudos, CID, receitas e exames médicos); Ficha de encaminhamento ao fonoaudiólogo, psicólogos, oftalmologista etc.

No PIA, encontramos perguntas objetivas e dissertativas, com dados referentes à data de ingresso da criança/adolescente; a naturalidade; número do processo; cor/raça; data de nascimento; filiação; se tem ou não irmãos e se estão ou não sob medida de proteção; documentos repassados no ato do acolhimento e os que devem ser providenciados para garantia do acesso à documentação; a relação de equipes de outros serviços que prestam atendimento as famílias; a escola em que está matriculado e se a frequência é regular; motivos do acolhimento e por qual órgão o acolhimento foi solicitado; quais motivos para justificar o afastamento da criança/adolescente; caracterização da situação de risco, como por exemplo: violência psicológica, abandono, exploração sexual, situação de rua com uso de substâncias psicoativas, situação de rua sem uso de substâncias psicoativas, trabalho infantil, ameaça de morte ou conflito no ambiente familiar. Há uma informação que deve ser assinalada, que é sobre quem é o suposto agressor, elencando as seguintes opções: pai, mãe, padrasto, madrasta, parente ou outro e onde os fatos ocorreram.

Além disso, encontramos no PIA perguntas sobre a família de origem ou natural, família extensa e terceiros com quem a criança/adolescente tenha vínculos. No artigo 25 do (Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) diz que a família natural é a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Acrescenta no parágrafo único: “Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade” (BRASIL, 1990).

Por fim, no PIA devem ser registradas as ações da equipe feitas para o desligamento do

acolhido daquele serviço e se está sendo fortalecido o vínculo para retorno à convivência familiar (família natural ou extensa). Se não houver possibilidade de retorno à família natural, o trabalho será voltado para a colocação em família substituta com fins à adoção.

Com a finalidade de análise do instrumento PIA e apoio à pesquisa, tivemos acesso aos 38 PIAs elaborados pela equipe do SAICA 2 e conhecemos histórias de vida das crianças e adolescentes acolhidos. Contudo, elencamos o critério “idade” para reduzir o número de PIA para análise da pesquisa. Portanto, elegemos a idade de 07 a 11 anos, que diz respeito ao período da pré-adolescência. Assim, do universo de 38 PIAs, nos detemos em dados de 08 acolhidos.

Pela questão do sigilo e preceitos éticos, as crianças e adolescentes serão identificadas como sendo “sujeito 13, 14, 16, 17, 24, 27, 30 e 33”, isso porque mantivemos a sequência dos acolhidos conforme constam nos PIAs – foram organizados do 01 ao 38 a por faixa etária e por inserção no SAICA 2.

Salientamos que buscamos ser fiéis aos dados levantados nos documentos analisados e mantermos a originalidade dos registros produzidos pelos profissionais da instituição.

Vale destacar que utilizaremos algumas “expressões”, ou denominações, semelhantes às que encontramos nos documentos que tivemos acesso e pudemos conhecer e analisar. Um exemplo frequente é o uso do termo “genitor” para indicar ser o “pai” ou “padastro” do/a acolhido/a. Do mesmo modo, utilizarem o termo “genitora” ao se referirem à mãe do/a acolhido/a. Assim, no “perfil” dos/as acolhidos/as que apresentaremos a seguir será utilizado o termo “genitor” e “genitora”, conforme encontramos nos documentos oficiais da SAICA 2.

5.2 Cena 2 – O perfil e o histórico de oito (08) acolhidos no SAICA 2

Sujeito 13, pardo, sexo masculino, tem 10 anos de idade, acolhido pela primeira vez em 08/04/2013 e reacolhido em 08/08/2016, junto com suas irmãs por ação do Poder Judiciário pelo grave envolvimento da genitora com drogas, que acabava por negligenciar os cuidados básicos. A avó materna é portadora de HIV, possui sequelas de um Acidente Vascular Cerebral (AVC), estando impossibilitada de realizar tarefas básicas (acamada) e sem condições de cuidar das crianças; a bisavó materna apresenta falta de condições físicas e emocionais. As condições materiais e convivência familiar com as crianças pode ter afetado o desenvolvimento integral das mesmas, devido à falta de meios para prover suas necessidades básicas. Não adesão ao tratamento de dependência química da genitora. Ele já foi inserido em família substituta (adoção) e reintegração em família extensa (tios), ambos sem êxito. Atualmente, frequenta o

5º ano do ensino fundamental. É atendido por psicólogo da instituição e por psiquiatra, tanto no Centro de Atenção Psicossocial como também pelo plano de saúde.

Sujeito 14, branco, sexo masculino, tem 11 anos de idade, acolhido desde 24/10/2017, frequenta o 5ª ano do ensino fundamental I. Está acolhido por ação do Conselho Tutelar em razão de graves conflitos no âmbito familiar, negligência e agressão física. Negligência e abandono pelos pais ou responsáveis. Nos documentos há o registro de que a genitora tinha dificuldade em impor regras e limites ao filho. O genitor faleceu. No momento, a genitora não demonstra interesse em reintegração familiar. A genitora relatou ao conselho tutelar que a criança deveria ficar acolhida ou, em suas palavras, deveria ser “internada” até os 16 anos. A genitora foi encaminhada para atendimento psicológico em Unidade Básica de Saúde. Em relação a outros familiares contatados, a tia materna relata não possuir condições de assumir os cuidados do sobrinho. A equipe do Poder Judiciário solicitaria a Carta precatória, que é um pedido que um Juiz envia a outro juiz de outra comarca, é um instrumento usado pela Justiça quando existem indivíduos que residem em comarcas diferentes, para avaliação da avó materna e averiguar se havia interesse em receber o neto sob guarda. Em relação à opinião da criança em estar acolhido, ele oscila entre querer estar acolhido como também em permanecer na rua de forma “livre”. Como proposta para fortalecimento de vínculos, a genitora e também a criança iniciariam o atendimento individual no CREAS (criança e adolescente).

Sujeito 16, branco, sexo masculino, 11 anos de idade, frequenta o 6º ano do ensino fundamental II, foi acolhido com seus quatro irmãos no dia 23/05/2017, por ação do Conselho Tutelar em razão de negligência da genitora, situação insalubre e higiene precária. Outros agravantes que constam no PIA: falta de adesão aos atendimentos encaminhados pelo CREAS criança e adolescente; não adesão aos atendimentos da Saúde e também ao não cumprimento dos termos lavrado em Termo de Advertência expedido pelo Conselho Tutelar. Conforme registrao no PIA, a situação se agravou após o falecimento do genitor, a genitora tem encontrado dificuldades para exercer os cuidados básicos com os filhos, não possui vínculos significativos com os mesmos. Genitora a princípio se demonstrou apática com a situação de acolhimento dos filhos, porém, relata querer assumir os compromissos propostos no PIA para cuidar dos filhos. Como proposta, com vistas à reintegração, seria realizado um investimento na saúde da genitora com terapia psicológica individual Unidade Básica de Saúde (psicólogo e psiquiatra); acompanhamento do CREAS criança e adolescente para fortalecimento dos vínculos e papel protetivo; sensibilização da tia materna para que ela auxilie a genitora em seus compromissos.

Sujeito 17, (irmã do sujeito 16), branca, sexo feminino, 08 anos de idade, estuda no 2º

ano do ensino fundamental I, acolhida no dia 23/05/2017, por ação Conselho Tutelar, com seus quatro irmãos, em razão de negligência quando estava sob os cuidados da genitora, situação insalubre e higiene precária na residência. Para agravar a situação, também consta a falta de adesão aos atendimentos encaminhados CREAS – criança e adolescente, não adesão aos atendimentos da Saúde e não cumprimento dos termos lavrado em Termo de Advertência expedido pelo Conselho Tutelar. Conforme registrado no PIA, a situação se agravou após o falecimento do genitor, a genitora tem encontrado dificuldades para exercer os cuidados básicos com os filhos, não possui vínculos significativos com os mesmos. A genitora, a princípio, se demonstrou apática com a situação de acolhimento dos filhos, porém relata assumir os compromissos propostos no PIA para cuidar dos filhos. Em relação ao acolhimento, a criança está bem adaptada ao convívio com os outros acolhidos. Ela recebe visitas semanais da família na entidade e, posteriormente, passará os fins de semana na residência da família. Como proposta para o investimento na reintegração, seria feito o encaminhamento da genitora para terapia na Unidade Básica de Saúde, acompanhamento do CREAS criança e adolescente para fortalecimento dos vínculos, será feita sensibilização da tia materna para que ele auxilie a genitora em seus compromissos, além do acompanhamento do CRAS do território da família para orientações e concessão de benefícios.

Sujeito 24, sexo feminino, negra, 10 anos de idade, estuda na 5ª série, acolhida desde 20/11/2018, por ação do Conselho Tutelar em razão da situação de risco em que se colocava, ficando muito tempo na rua exposta a diversas situações, estando em extrema vulnerabilidade. O genitor demonstra dificuldades de conseguir colocar regras e limites para as filhas. A mãe não se encontra em boas condições de saúde mental, estando em constantes internações nos leitos do Centro de Atenção Psicossocial, sendo dependente de medicação e de cuidados. Está afastada de atividade laborativa há cerca de dois anos, recebendo benefício do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). O genitor e sua atual companheira dedicam-se às visitas (quinzenalmente) e atendimentos propostos (como os atendimentos no CREAS - criança e adolescente), demonstrando interesse no retorno da criança, não demonstrando riscos à convivência. A criança demonstrava compreender que estava descumprindo regras e limites e que não precisava chegar ao ponto que estava. Como proposta para investimento na reintegração, seriam mantidos os atendimentos psicológicos semanais na Unidade Básica de Saúde, bem como os atendimentos no CREAS criança e adolescente, passará por acompanhamento e orientação ginecológica e avaliação neurológica.

Sujeito 27, branco, sexo masculino, após o acolhimento ele foi mantido na mesma escola, ainda que não seja a mais próxima do acolhimento. Estuda em período integral no 5º ano

do Ensino Fundamental II, tem 11 anos de idade, acolhido dia 30/06/2018, possui dois irmãos também acolhidos por ação do Conselho Tutelar após denúncia feita por profissionais da escola em que estava matriculado, apontando situação de negligência e violência psicológica vivenciada pela criança que vivia com sua genitora. A genitora relata que ela mesma procurou ajuda no Conselho Tutelar do município para receber apoio em relação ao cuidado com seus filhos. No momento, a família foi orientada para se organizar e aderir aos encaminhamentos para fortalecer o vínculo entre mãe e filhos. São viabilizados contato com a mãe por meio de visitas semanais na entidade. No atendimento à família, tanto a genitora como os avôs maternos manifestaram o interesse de reaver a guarda de todos. A genitora apresentava dificuldades no desempenho da maternagem sendo necessário tratamento psicológico da genitora. O adolescente não aceita o acolhimento, porém se adaptou ao convívio com outros acolhidos. Atualmente ele recebe visitas na entidade; iniciou atendimento com a psicóloga na Unidade Básica de Saúde, a família é atendida no CREAS criança e adolescente.

Sujeito 30, negro, sexo masculino, acolhido desde 30/01/2019, tem 11 anos de idade, cursando o 5º ano do ensino fundamental, seus três irmãos também estão acolhidos na mesma instituição, eles estão sob medida de proteção por ação do Poder Judiciário pela situação de negligência, violência física e situação de risco quando estavam sob os cuidados do pai. Conforme informações o genitor não apresenta condições necessárias para os cuidados dos filhos, apresenta envolvimento com álcool, deixava os filhos sozinhos na residência aos cuidados dos irmãos maiores, era agressivo, negligenciava os cuidados básicos. A genitora é falecida – o que parece ter desorganizado a família no desempenho de sua função. A renda provém da pensão por morte da mesma e também do Programa Federal Bolsa Família. A genitora era a principal responsável pela família até o seu falecimento. A criança frequenta o CREAS - criança e adolescente. Pela questão do uso excessivo de bebida a equipe técnica do Poder Judiciário encaminhou o genitor para atendimento individual no Centro de atenção psicossocial - álcool e drogas.

Sujeito 33, sexo masculino, 09 anos de idade, pardo, acolhido desde o dia 03/06/2019 por ação do Poder Judiciário. Está matriculado no 3º ano do ensino fundamental. A genitora apresenta transtorno mental, sem condições para atender as necessidades do filho, dessa forma, a criança sempre residiu com sua avó, que não possui condições de cuidar da criança. Ele vivenciou situações de violência física e psicológica esteve envolvido em conflitos familiares na casa do avô e genitora. A avó cuidava da criança desde seu nascimento, se recusava a aceitar o acolhimento do neto, pois conforme relata “nunca lhe faltou nada”. Atualmente está residindo sozinho e diz se sentir muito solitária, pois a criança era sua única companhia. O pai

deseja ter contatos com o filho, entretanto, a relação é dificultada por sua atual companheira e pela avó materna. No momento da pesquisa, fomos informada de que houve a tentativa de reintegração com a avó, mas, infelizmente, não foi possível, pois se foi avaliado que a mesma não apresenta condições para atender as necessidades do acolhido, considerando que mesmo com investimentos da rede de apoio e proteção e as orientações realizadas não foram percebidas mudanças significativas em seus comportamentos disfuncionais, os quais tornaram-se prejudiciais ao neto. A criança possui vínculos de afinidade com sua avó materna e ambos desejam manter contato, entretanto, entende-se que a mesma não possui condições para atender as necessidades da criança e garantir sua proteção no momento. Fomos informadas de que a equipe do fórum do município contaria o genitor (pai), a fim de realizar tentativas de reaproximação com o acolhido, além disso, seria realizado contato com sua avó e tia paterna. Foram realizadas visitas quinzenais entre a avó e o acolhido, todas ocorrem de forma supervisionada, além disso, também foram realizados momentos de orientação para a avó sobre o serviço de acolhimento, funcionamento e regras, bem como foram ressaltados os direitos e deveres da criança e de sua família. A avó não concorda com o acolhimento de seu neto, pois acredita que o mesmo estava sendo bem assistido pelo entorno familiar. Como proposta para fortalecimento de vínculos e bem-estar da criança, nos informaram que seria agendada avaliação médica da criança para inserção em serviço de atendimento psicológico; seriam mantidas as visitas quinzenais com a avó materna e seriam elaborados *feedbacks* ao final de cada ação/atividade de proteção visando à desconstrução de percepções disfuncionais concernentes aos cuidados que devem ser oferecidos à criança; o genitor (pai) seria atendido no CREAS do município.

5.3 Cena 3 – Situação familiar dos acolhidos

Dos dados registrados em documentos do SAICA 2, apresentados anteriormente, destacamos sobre a *situação familiar* que a maioria possui contato com algum familiar, seja avó, tia, mãe, pai ou irmã, através de visitas. Há, minimamente, a manutenção de vínculos com a família e pessoas consideradas importantes para criança/adolescente. As visitas realizadas pelo entorno familiar dos acolhidos é uma possibilidade dos profissionais do SAICA 2 de observar a qualidade das relações entre os acolhidos e o entorno familiar, e vice-versa. Os profissionais observam se há intimidade, entrosamento, demonstração de afetos, a reação dos acolhidos ao reencontrar seus familiares (caso queiram o encontro). As visitas devem ser incentivadas e facilitadas, já que o objetivo está em fortalecer os vínculos, manter o contato

entre familiares e os/as acolhidos/as; e, também, subsidiar as decisões futuras dos profissionais envolvidos nos casos. O cuidado com a criança /o adolescente acontece concomitante ao trabalho de fortalecimento de seus familiares/cuidadores.

Enfim, o trabalho visa, além do fortalecimento do papel de cuidado e proteção, a permanência no acolhimento no menor tempo possível. De acordo com Favero, Vitale e Baptista (2008, p. 32), quanto “[...] maior o tempo de institucionalização, corre-se o risco de que mais frágeis poderão vir a se tornar os vínculos com a família de origem, e mais difícil poderá ser a inserção da criança em uma outra família”. A vinculação afetiva traz a sensação de segurança,

5.4 Cena 4 – A questão étnico-racial dos acolhidos e os motivos do acolhimento

Sobre os dados da questão *étnico-racial* dos acolhidos, levantamos que, dos acolhidos analisados, 04 (quatro) são brancos, 02 (dois) pardos e 02 (dois) são negros. Assim, diferentemente do imaginário que permeia o senso comum, a maioria das crianças/adolescentes acolhidas no SAICA 2, nossa amostragem, é branca. Existem muitos estigmas sobre a criança vivendo em situação de acolhimento institucional, ou seja, de que são todas pretas, essa imagem vem perdurando por anos, em razão da história de um Brasil escravocrata, que teve suas terras e corpos invadidos no tempo da colonização. A imagem da criança “órfã” – e negra! –, se faz presente no imaginário da sociedade e em obras, como na arte, na literatura como, por exemplo, a personagem no conto “*Negrinha*”, de autoria de Monteiro Lobato, que é uma criança abandonada, preta, pobre, desprovida de alma. Essa é uma visão simplória, já que o público atendido pelos serviços de acolhimento é heterogêneo, assim, é preciso problematizar os estereótipos para enfrentar os resquícios e estigmas provocados pela sociedade escravocrata, um infeliz período histórico do país. Urge o avanço e enfrentamento aos preconceitos, em especial de base racista. Reconhecer que existe o racismo estrutural, material e simbólico, o qual sobrevive fortemente e perpassa as relações em todas as esferas (pública ou privada). Compreendemos que as políticas públicas voltadas ao acolhimento de crianças e adolescente deveriam estruturar suas propostas a partir de dimensões étnico-racial, de gênero, de classe econômica com vistas à superação de desigualdades sociais que, em geral, imprimem alguns dos fatores que corroboram com a negligência de familiares para com as crianças e adolescentes.

Faz-se necessário, contudo, destacar que embora essa seja a realidade da nossa amostragem, os negros ainda se encontram em situação de desvantagem quando comparados com os brancos, não podemos deixar de lado a historicidade do racismo e desigualdade social em nosso

país. Munanga, autor referência no Brasil sobre estudos sobre o racismo, afirma que “[...] o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas” (MUNANGA, 2003, p. 8). O autor problematiza e explica a origem dos conceitos de racismo, identidade e etnia relacionando-os ao conteúdo político das expressões que podem ser deterministas e preconceituosas, reconhecendo que o “[...] pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais” (MUNANGA, 2003, p. 15).

Sobre os *motivos* que levaram ao acolhimento institucional dos/as acolhidos/as na SAICA 2, em geral ocorrida pelo afastamento deles de suas famílias, a negligência é apontada como o principal motivador, seguido de violência física, psicológica, situação de risco, uso de drogas por parte de genitores, situação de rua, transtorno psiquiátrico e conflitos familiares. Nossa preocupação sobre o uso do termo “negligência” por alguns profissionais está relacionada ao caráter preconceituoso que pode estar sendo utilizado por alguns profissionais, principalmente se não compreenderem as multideterminações sociais que contribuem para que pais/responsáveis não exerçam o cuidado e proteção de seus filhos.

O uso abusivo de drogas, o transtorno psiquiátrico, os conflitos familiares, dentre outros aspectos, por si só não dão conta de explicar as situações de “negligência” no cuidado e na proteção, pois há que se considerar os fatores que produziram as condições para que familiares/genitores não consigam prover o sustento da família. Sabemos que o sistema capitalista cria bolsões de miséria e pobreza material/humana; políticas econômicas privilegiam setores da sociedade e excluem os mais necessitados de amparo do Estado; o baixo nível de escolaridade justifica oferta de postos de trabalho com menores salários – o subemprego. É essencial analisar as situações que culminam com o acolhimento institucional na totalidade do fenômeno, e não na particularidade, pois se avaliamos o “particular” apenas, provavelmente faremos análises simplistas, as quais, na maioria das vezes, colocam no “indivíduo” a culpa por não galgar êxito em suas relações sociais e familiares.

É oportuno nos reportarmos a um estudo realizado por Vygotsky (1994), o qual estudou o caso de três crianças cuja mãe era alcoolista, pois a mãe, em seus momentos de crise, imprimia abusos físicos e maus tratos contra os filhos. Cada um deles reagia e respondia ao comportamento da mãe de forma muito particular, apesar de serem irmãos e vivenciarem a mesma dinâmica familiar. Uma das crianças, por exemplo, vivia num quadro depressivo e de desamparo, sendo que por vezes não conseguia falar, se comunicar verbalmente. Outra criança, conforme o autor, vivenciava conflito interno de dualidade de sentimentos. Segundo

o autor, a mãe é “um objeto de afeto doloroso”, o que é chamado de complexo da mãe bruxa, ou seja, ele sente amor pela mãe e, ao mesmo tempo, sente medo da bruxa, ambas coexistem na mesma figura. O filho mais velho, porém, lidava de uma forma diferente, conforme o autor, porque apresentava traços de maturidade e entendimento da situação da doença da mãe, por isso se responsabilizava por proteger seus dois irmãos mais novos, assumindo o papel de “protetor” e vigilante durante as crises de sua mãe. Em consequência, o autor relata que a situação afetou a criança, já que assumiu o papel de adulto muito precocemente. Vygotsky (1994) explica que as experiências do entorno afetarão o desenvolvimento de cada um de diferentes formas, dependendo da idade e capacidade cognitiva, pois a “[...] influência do ambiente no desenvolvimento da criança, assim como outros tipos de influências, também deverá ser avaliada levando-se em consideração o grau de compreensão e consciência e discernimento do que está acontecendo no ambiente”¹³ (VYGOTSKY, 1994, p. 10, tradução nossa). Os fatores ambientais são importantes na determinação de aspectos físicos, emocionais, intelectuais do indivíduo, e, como pudemos observar no exemplo anterior, ainda que a experiência seja igual, as reações se expressam de forma diferente. A experiência pode favorecer o desenvolvimento do ser humano ou limitá-lo.

5.5 Cena 5 – O atendimento realizado pela psicopedagoga

Dos dados levantados, verificamos que 23 (vinte e três) acolhidos eram atendidos pela psicopedagoga do SAICA 2. Conforme relato informal da profissional, a ideia seria atender todos os acolhidos, mas a profissional afirmou que alguns deles não possuem dificuldades de aprendizagem escolar. Depreendemos do relato da profissional que, talvez, a dificuldade de alguns acolhidos esteja relacionada exclusivamente ao contexto familiar.

O papel da psicopedagogia, frente a uma queixa de dificuldade na aprendizagem, seja ela de caráter primário ou associada a distúrbios psico-neurológicos, é investigar como aquele sujeito, particular e único, interage com os objetos e realiza essa acomodação. Para tanto, faz uso de procedimentos para colher e analisar informações em busca de parâmetros para a compreensão do fenômeno (SILVA, 2009, p. 8421).

Dos 18 casos que são acompanhados pela psicopedagoga, 10 são meninas e 08 são meninos. No que tange à faixa etária dos 18 acolhidos, 11 são adolescentes e 07 são crianças.

¹³ La influencia del entorno sobre el desarrollo del niño al igual que otros tipos de influencias, también tendrá que valorarse tomando en cuenta el grado de comprensión y la percepción y discernimiento de lo que está ocurriendo en el entorno.

Analizamos os documentos de 06 crianças na faixa etária de 7 a 11 anos de idade, que são acompanhados pela psicopedagoga. Alguns estão na transição da frequência na escola municipal para escola estadual, uma vez que com a redefinição de competências entre as esferas de governo, a partir de 1996, com intensificação nos anos seguintes, os municípios passaram a assumir a responsabilidade pelas matrículas de 1ª a 4ª série (hoje 1º ao 5º ano).

A entrada da criança no ensino fundamental (I e II) promove uma verdadeira revolução no desenvolvimento, pois o meio externo e os interesses da criança vão modificando-se. Nessa nova etapa, pais e professores dão grande ênfase à realização das tarefas em casa, e a criança tem de demonstrar desempenho nesse quesito, porém falta o preparo gradativo das crianças para o desenvolvimento da atividade do estudo (MARTINS; FACCI, 2016, p. 160).

Essa fase é importante à pesquisa, uma vez que o interesse pela idade foi justamente por reconhecermos a importância da transição para a idade escolar primária que, de acordo com Martins e Facci (2016), é caracterizado pela perda da espontaneidade, pelo conhecimento de conceitos e por se tratar de significativas mudanças, podem surgir dificuldades e sofrimento, até que a criança começa a significar os seus sentimentos, marcando o fim de uma atividade e início de outra.

Em relação ao trabalho da psicopedagoga do SAICA2, em sua primeira abordagem, é realizada a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA (Anexo B), na vertente social, cognitiva e emocional. Consta no documento analisado que o modelo de avaliação objetiva: “solicitar ao sujeito que mostre ao entrevistador o que ele sabe fazer, o que lhe ensinaram a fazer e o que aprendeu a fazer, utilizando de materiais dispostos sobre a mesa(caixa); análise do sujeito quanto a aprendizagem (primeiro contato a sós com o aprendente). Observando a sua reação, organização, apropriação, imaginação, criatividade, preparação, regras utilizadas, etc.”.

Na abordagem EOCA são utilizados materiais como giz de cera, tinta, lápis, pincel, cartão, cola *glitter*, borrachas, cartões, quebra-cabeça, gibis, revistas, de acordo com a idade. Como parte integrante de um protocolo multidisciplinar, a psicopedagoga também utiliza o instrumento “Par educativo” junto às crianças e adolescentes acolhidos. Trata-se de uma representação por meio de desenhos de sentimentos, pensamentos, afetos e demais características referentes à relação à aprendizagem.

Um Par Educativo pode ser compreendido como uma unidade didática de compreensão da vinculação estabelecida entre as relações de aprendizagem, sendo composta por alguém que ensina e representa o elo com a aprendizagem

e alguém que aprende. É possível observar, então, que o Par Educativo não privilegia os aspectos lógicos e conscientes, mas também observa aquilo que se sente e está presente no ser humano enquanto ser completo, unindo o biológico e o psicológico (SILVA *et al.*, 2016, p. 53).

Em geral, as relações são atravessadas por afetos e delas provém um vínculo (positivo ou negativo), Silva *et al.* (2016, p. 54) enfatiza que a “[...] afetividade é a força-motriz que impulsiona o desenvolvimento humano e a aprendizagem, sendo o paradigma e o arcabouço da aprendizagem e do desenvolvimento relacional, pautada na inter-relação social para esta construção”.

Além disso, foi analisado outro documento produzido pela psicopedagoga, que é a *Anamnese* (Anexo C), que segue um roteiro padronizado com questões abertas e fechadas, envolvendo os dados sobre o histórico de cada acolhido e são levantados elementos sobre a sua biografia para auxiliar no diagnóstico/avaliação, seguindo a interpretação da profissional.

A partir da leitura dos documentos disponibilizados sobre o serviço de acolhimento institucional e informações coletadas em conversas informais com os profissionais que atuam no SAICA 2, foi possível nos aproximar do universo do acolhimento de criança e adolescente da instituição. De forma indireta, conseguimos levantar e apreender sentimento de angústia, medo, tristeza dos acolhidos com relação ao futuro, quais decisões serão tomadas pelo entorno que impactará diretamente as suas vidas.

A seguir, apresentaremos dados e reflexões sobre o Plano Individual de Atendimento (PIA), a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA), o Par Educativo, o Conselho de Classe e a *Anamnese*.

5.6 Cena 6 – Plano Individual de Atendimento (PIA)

Das leituras realizadas de todo material disponibilizado que acessamos, sobre o Plano Individual de Atendimento (PIA), destacamos o fato dos acolhidos estarem matriculados e frequentando o Ensino Fundamental I (1ª série ao 5º ano), sendo que desde o ano de 2006 houve aumento na duração do Ensino Fundamental II.

Em 2006, foi sancionada a Lei 11.274 (Brasil, 2006), alterando o artigo 32 da LDB, que passou a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão (PANSINI; MARIN, 2011, p. 89).

Do total dos 08 PIAs analisados, destacamos que em 06 deles a “negligência” aparece ora como o motivo do acolhimento ora como um dos fatores de sua necessidade. Faleiros (2011) enfatiza que é necessário cuidado na utilização do termo para não utilizar a situação de negligência de forma indiscriminada. A autora afirma que a negligência é caracterizada pela omissão (e não pela ação) ao suprir as necessidades básicas ou quando as respostas a essas necessidades não são consideradas adequadas. É muito delicado seu uso, porque a forma de cuidado com crianças perpassa a cultura de um determinado local, por exemplo, nossa cultura ocidental define alguns valores que podem ser estranhados às outras culturas, e vice-versa.

Faleiros (2011) explica que na negligência considerada “leve” existe uma fragilização dos aspectos do cotidiano, como reação às tarefas simples, como fazer um elogio, dar uma atenção especial, brincar etc. Sendo que a negligência considerada como “moderada” ocorre, geralmente, quando não há disponibilidade por parte dos cuidadores em estabelecer rotina, estimulação, acompanhar nos estudos se há despreocupação com aspectos básicos, como “[...] uma criança que por diversas vezes, deixa de ser agasalhada, em pleno inverno” (FALEIROS, 2011, p. 30). Por negligência “severa”, entende-se como as situações em que a criança ou o adolescente é exposto à situação de risco e desproteção. Nesses casos, os danos são ainda mais graves.

A negligência está, muitas vezes, associada a outros fatores que aparecem nos motivos do acolhimento no SAICA 2, tais como: conflitos no ambiente familiar, uso de drogas, que podem acarretar na incapacidade de prover cuidados básicos; violência física ou psicológica. A violência, em suas diferentes manifestações, deve ser compreendida de forma crítica, uma vez que as famílias agressoras utilizam como forma de educar, de corrigir, de punir e como uma maneira imediata para solucionar problemas do cotidiano.

Bittar e Nakano (2011, p. 18) afirmam que a:

[...] violência praticada pelas mães, considera-se que as agressões físicas e psicológicas são remanescentes de uma cultura que compreende os castigos ou punições corporais e a desqualificação moral ou a humilhação da pessoa como recursos de socialização e práticas educativas. Autores concordam que a violência intrafamiliar é frequentemente justificada pelos agressores como forma de educar e corrigir transgressões de comportamento.

Sobre o papel da cultura é preciso compreender sua dimensão e importância na formação do indivíduo, ou melhor, para além do fator biológico, sabemos que o fator histórico-cultural produz o desenvolvimento das capacidades humanas, as quais diferenciam o ser humano dos demais seres vivos (MOREIRA, 2013). Nesse sentido, considerando as

situações de violência e de violação de direitos, que são cada vez mais recorrentes em nosso cotidiano, chegando à banalização e à naturalização do fenômeno, é urgente medidas/ações coordenadas pelo poder público com vistas ao enfrentamento da violência e proteção das pessoas. Numa cultura em que o ato de agredir é aceito, seria de se supor que é “natural” que os pais/provedores usem de sua “autoridade” para cometer violência contra a criança ou adolescente visando “corrigir” algum desvio de comportamento, por exemplo. A situação se agrava se há poucos recursos psíquicos e materiais para lidar com as frustrações do dia a dia e quando há dependência química ou alcoólica, dentre outras drogas.

Moreira (2013), ao abordar a violência familiar cometida em crianças e adolescentes, apoiado em Saffioti (1997) nos apresenta a “síndrome do pequeno poder”, em que há o abuso de poder quando um indivíduo assume um lugar de superioridade em relação a outro.

A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes tem sido cometida em larga escala por suas mães. Ao examinar este fenômeno Saffioti (1997) atribui esse fato ao que chama de “síndrome do pequeno poder”, que consiste na reprodução da violência, nesse caso, as mulheres que sofrem a violência praticada pelos homens a reproduz em suas crianças. A síndrome do “pequeno poder” mostra a experiência de impotência das mulheres, que não conseguem superar a violência sistemática que sofrem de seus parceiros, os homens-adultos. Elas ocupam em relação aos seus parceiros uma posição subalterna, mas em relação às crianças uma posição de dominação e mando (MOREIRA, 2013, p. 53).

Saffioti (2004) afirma que a violência fere a dignidade do sujeito violentado, seja de forma física, psicológica ou moral. Para a autora, a origem da violência, como “instrumento”, é o poder, o poder de um sobre o outro. Para a autora, o fenômeno da violência pressupõe a dominação do outro, tendo oportunidade de fazê-lo, o sujeito que outrora foi vítima, pode tornar-se o agressor se não contar com recurso interno (psíquico) que o impeça de fazer.

Dos dados dos acolhidos que levantamos nos registros documentais do SAICA 2, em especial no PIA, verificamos que todos recebem visita semanalmente de algum membro da família, seja da mãe (04), da irmã (01), da tia (01), do pai (02), da avó (01) e/ou da madrasta (01). Os contatos com o entorno familiar dos acolhidos é importante à manutenção e ao fortalecimento dos vínculos afetivos ao longo da formação da personalidade do sujeito.

Em relação ao serviço de acolhimento que consta no PIA, destacamos que para todos os acolhidos existem a intervenção da política de saúde, seja para atendimentos psicológicos ou acompanhamento com psiquiatra e, também, do CREAS como opção de serviço ao fortalecimento do papel protetivo daqueles que se dispõem a assumir a guarda dos acolhidos e desconstruir comportamentos destrutivos e desprotetivos, especialmente nos casos em que foi

constatada o uso de violência contra a criança ou adolescente. Os atendimentos com tais especialistas, diante das demandas, revelam que é preciso recorrer ao apoio de psiquiatra e psicológicos, porque os profissionais estão diante de situações que demandam o apoio e a intervenção de demais profissionais, uma vez que há casos acolhidos em que o profissional da instituição não possui aparato técnico para atuar e/ou são situações para além de sua alçada.

5.7 Cena 7 – Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA)

Das informações coletadas ao longo da pesquisa nos arquivos documentais do SAICA 2, observamos na Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) que a psicopedagoga registra haver um expressivo grau de insegurança, desatenção, comportamento retraído, de agitação etc., manifestado pelos acolhidos durante a realização de entrevistas promovidas dentro do SAICA 2. Vale explicar que a entrevista é realizada de forma individualizada e em espaço que conta com o suporte de brinquedos, papel, canetas coloridas, lápis coloridos organizados para que o acolhido possa utilizar e se manifestar durante a entrevista. Na maioria do material que acessamos referente a EOCA, observamos que os acolhidos geralmente exploraram o material, como os brinquedos, mas há registro de acolhidos que não respondem às perguntas e menos ainda manipulam o material disponibilizado. A psicopedagoga avalia que alguns acolhidos demonstram a necessidade de aprovação pelos feitos durante entrevista (EOCA). Situações de resistência de alguns acolhidos em estar no atendimento, a alteração de humor, dificuldade de se expressar etc., estão nos registros da EOCA.

Em estudo realizado pelas psiquiatras Fu-L, Curatolo e Friendrich (2000), sobre os transtornos afetivos, evidenciaram que os mesmos podem ser indicadores desse tipo de transtorno, especialmente se as crianças experienciarem em níveis de estresse elevados. Diferentado que o senso comum divulga, a infância não é somente um período de alegrias e de brincadeiras, a criança é impactada por situações estressantes do seu entorno social:

Alterações do humor com forte componente de irritação, amargura, desgosto ou agressividade constituem quadros disfóricos que podem estar presentes nos transtornos afetivos. Provavelmente, por estarem em desenvolvimento, as crianças não têm capacidade para compreender o que acontece internamente e, com frequência, apresentam comportamento agressivo (FU-L; CURATOLO; FRIENDRICH, 2000, p. 24).

Destacamos que as problemáticas elencadas anteriormente interferem tanto no

comportamento, na relação sociais (e afetivas) com os seus pares, com profissionais, núcleo familiar e professores, bem como na aprendizagem de conteúdos escolares. A situação de não aprendizagem é um dos fenômenos muito pesquisados na área da educação, sendo que o processo de “aprender” não é linear e único a todos os sujeitos, pois as aprendizagens ocorrem dentro de um processo dinâmico e dialético que consideram os fatores biopsicossociais e tem relação direta com a história de vida e com a dinâmica familiar.

5.8 Cena 8 – Par Educativo

Sobre o *Par Educativo*, foi possível conhecer quem são as pessoas que ensinam e quem são as pessoas que aprendem do ponto de vista das crianças e adolescentes acolhidos por meio do registro dos desenhos que fizeram ao longo do atendimento da psicopedagoga. A pessoa que ensina, para a maioria dos acolhidos, é a professora (05), sendo que nos desenhos encontramos o registro deles em uma sala de aula com diferentes conteúdos desenhados na lousa, fato que representa a visão dos acolhidos sobre a realidade escolar. Apenas um (01) acolhido desenhou que a pessoa que ensina é o próprio acolhido. A pessoa que aprende na escola, majoritariamente nos desenhos dos acolhidos, compareceu que são os alunos (04), sendo que um (01) acolhido entende que quem aprende é ele mesmo; e um acolhido desenhou a sua irmã mais nova como a figura que aprende, o que nos revelou uma memória afetiva.

O par educativo visa avaliar a qualidade de vínculo e as relações afetiva entre o acolhido e seu professor, uma vez que a “[...] afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos” (LEITE, 2012, p. 365) e acompanhar o processo de aprendizagem dos acolhidos e as relações nos espaços escolares.

A afetividade converte a relação professor-aluno em uma experiência de vida e de construção da individualidade de cada um dos elementos deste par. Com isso, permite a vivência de uma relação que é fundamentalmente social e criadora de vínculos, propiciando melhores condições de ensino, dinamizando o processo educativo. [...] Um vínculo mais prazeroso propicia uma travessia mais facilitada (SAKAI *et al.*, 2012, p. 222).

Davidov (2020) destaca as relações de aprendizagem escolar devem ser planejadas pelo professor, sendo que o mesmo além de transmitir os conteúdos escolares precisam se pautar em um senso de justiça e equidade, estimulando os estudantes com dificuldades de aprendizagem e de relacionamento entre os seus pares; além, o professor deve estabelecer uma

relação de respeito com os estudantes. Esse vínculo que se estabelecerá será primordial, desde que haja disponibilidade afetiva para isso, conforme explica Davidov (2020, p. 53) sobre o objetivo fundamental do trabalho educativo que “[...] durante os primeiros meses de aula na escola, é imprimir nas crianças o sentimento de que seu grupo e, logo também a escola, não é constituído de gente estranha a elas, é uma coletividade favorável e sensível de crianças de sua mesma idade, companheiros, colegas menores e maiores.

É possível desenvolver junto às crianças interesses cognitivos, baseados na atividade de estudo, sendo que as exigências em sala de aula poderão apoiar a dinâmica familiar. O papel da aprendizagem, dentro da teoria desenvolvimental, o desenvolvimento da capacidade psíquica e da personalidade da criança, e não a aprendizagem do conteúdo em si. Faz-se necessário, assim, destacar o papel do professor a partir dessa teoria: auxiliar o aluno a ser professor de si mesmo, ajudá-lo no seu autodesenvolvimento.

[...] Aprendizagem Desenvolvimental é o desenvolvimento do sujeito. Somente quando a criança é sujeito, no processo de aprendizagem, pode-se opinar sobre o tipo da mesma. Se é assim, é uma Aprendizagem Desenvolvimental, se a criança é um objeto de aprendizagem, então não é Aprendizagem Desenvolvimental. Esta ocorre quando o companheiro do professor não é um aluno, mas um autoprofessor, um professor de si mesmo. Nesse caso, não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que se ensina a si mesmo. A missão do professor está em uma tarefa: ajudar o aluno a se ensinar a si mesmo (REPKIN, 2020, p. 90).

Com base na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, afirmamos que é fundamental no desenvolvimento humano as vivências a partir de atividades participativas e colaborativas, sendo que a escola é um espaço institucional de enorme potencial para incindir no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

5.9 Cena 9 – Conselho de Classe

Com base nos relatos que constam nos documentos arquivados no SAICA 2, referentes ao processo escolar dos acolhidos, em especial sobre informações obtidas junto aos professores dos/as acolhidos/as, foi possível observar o interesse desses profissionais em auxiliar o aluno (acolhido) em suas necessidades e dificuldades no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, com destaque para a possibilidade de melhorias a partir de um trabalho em conjunto com o SACIA 2, com apelo para a continuidade do processo da aprendizagem para além dos muros da escola. Embora haja queixa em relação à dispersão das crianças (acolhidas) em sala

de aula, há relatos de professores sobre necessidade de maior interesse nos conteúdos escolares por parte das crianças (acolhidas), há a avaliação de professor apontando que a aprendizagem esteja defasada (idade x série do acolhido) ou de que há comportamento inadequado e desorganização do material escolar por parte da criança. Existe, ainda, o registro em um dos casos que enfatiza o bom comportamento de uma aluna (acolhida), uma vez que a professora observou que a mesma estipula horário para estudos, é responsável, embora tímida e com poucas relações de amizade na escola. Apenas um caso não foi possível realizar o encontro com os profissionais na escola em que um dos acolhidos frequenta, mas não identificamos a justificativa que impediu o trabalho com o par educativo.

Fu-l, Curatolo e Friendrich (2000) levantam a questão dos impactos negativos no desenvolvimento psicossocial decorrentes de certas situações. As autoras utilizam como exemplos a separação dos pais, no entanto, na presente pesquisa, estamos lidando com situações ainda mais graves, como a separação da criança de seu ambiente familiar de origem. Dessa forma, as reações a um nível tão agudo de sofrimento serão vistas no cotidiano e os transtornos afetivos “[...] interferem na vida da criança e do adolescente, prejudicando de modo importante seu rendimento escolar e seu relacionamento familiar e social” (FU-L; CURATOLO; FRIENDRICH, 2000, p. 24).

Identificar se existe algum transtorno ou diferenciá-lo de um sofrimento e falta de estímulo é importante para que as respostas não sejam equivocadas, como, por exemplo, no caso das medicações ou diagnóstico precoce. É preciso estar atento aos indicadores, às mensagens que são transmitidas pelas crianças e adolescentes (por meio da fala, expressão facial, postura corporal etc.) para apoiar na superação de suas dificuldades.

5.10 Cena 10 – Anamnese

Sobre os dados presentes na Anamnese, acessamos algumas informações referentes ao registro da psicopedagoga sobre situação de sono, manipulação, escolaridade, sociabilidade, rotina, saúde das crianças e adolescentes acolhidos.

Em relação à escolaridade, notamos que a maioria dos sujeitos já teve que cursar novamente a mesma série e declaram ter problemas de comportamentos na escola, o que demonstra que a escola é um espaço/local onde são depositadas as angústias e é afetada pelos problemas da comunidade. Das respostas do questionário, apenas dois declaram gostar de onde estudam, apenas um declara que gosta de estudar; a maioria vai como motorista da instituição para a escola (03); todos já mudaram de escola por alguma razão (expulsão pelo mau

comportamento ou por terem sido transferidos após acolhimento-georeferenciamento).

Declaram-se pessoas sociáveis: 03; a maioria toma medicamentos controlados e já tiveram que cursar a mesma série (reprovação). Apenas um deles declarou que na família existe histórico de uso abusivo de álcool, isso indica que por parte da criança há pouca crítica em relação à conduta de seus pais, uma vez que ainda não dispõe desse entendimento e criticidade, e também pela questão de total dependência e proximidade com seus genitores.

Adolescentes do sexo feminino têm maior risco de desenvolver depressão do que os do sexo masculino. Em casos de depressão na infância, observa-se história familiar de depressão com início precoce. Estressores psicossociais, presença simultânea de outros transtornos psiquiátricos ou doenças crônicas como diabetes são fatores de risco para desenvolvimento de depressão em crianças e adolescentes (FU-L; CURATOLO; FRIENDRICH, 2000, p. 26).

Eles apresentam memória do sono, sempre com a família, geralmente mãe ou avó, todos com histórico de enurese noturna, sendo que um deles parou tardiamente e com outro ainda ocorre. As lembranças da reação de suas famílias ao lidarem com a situação nos chama atenção, pois em um dos relatos a criança verbaliza que “[...] até o ano passado fazia, minha mãe pisou na minha garganta e espremeu o xixi no lençol na minha boca, aí parei”.

A mesma classificação faz um apontamento importante referindo que, nas crianças, os fenômenos regressivos, tais como enurese noturna, falar de modo infantil ou chupar o dedo, são freqüentemente parte do padrão sintomatológico. Ambos os sistemas, CID10⁷ e DSM-IV⁸ referem que o TA pode se apresentar com humor depressivo, misto de ansiedade e depressão ou ainda com perturbação mista das emoções e da conduta (FU-L; CURATOLO; FRIENDRICH, 2000, p. 24).

Para auxiliar em nossa análise, tomamos o exemplo da pesquisa feita por Pinhel, Torrese Maia (2009), em Portugal, com estudo sobre os problemas de comportamento das crianças e se estes problemas estão associados à institucionalização. Para isso, os autores compararam crianças em instituição de acolhimento com crianças que estão no seu meio familiar visando analisar a relação entre vinculação, desenvolvimento e saúde mental. Destacou-se a importância dos cuidados nos primeiros anos de vida, com a busca pela referência de cuidado, principalmente entre os 06 e 07 meses, a vinculação torna-se ainda mais acentuada e necessária, pois se o objetivo do “[...] sistema comportamental de vinculação ao longo do desenvolvimento será conduzir a criança para situações potencialmente seguras” (PINHEL; TORRES; MAIA, 2009, p. 510). Essa segurança vai ajudar nas fases seguintes de seu desenvolvimento e estabelecimento de outras vinculações. Os autores usam o termo “base

segura” ao explicar a importância de uma figura de referência. Na instituição, o cuidado é dividido entre diferentes profissionais, e o rodízio nos cuidados faz parte da dinâmica:

Na eventualidade de não existir um adulto de referência e familiarizado com aquela criança em particular, eventuais necessidades passarão despercebidas. São de salientar três conceitos-chave que deverão ser postos em prática pelos cuidadores: continuidade, disponibilidade e sensibilidade da resposta (PINHEL; TORRES; MAIA, 2009, p. 512).

Os autores usaram o método da narrativa, uma vez que as “[...] narrativas põem em evidência representações mentais da experiência” (PINHEL; TORRES; MAIA, 2009, p. 511). Assim, os autores utilizaram bonecos para que as crianças pudessem terminar a história de acordo com a sua imaginação e, assim, avaliar a qualidade das suas relações, papéis parentais e a capacidade de resolução de problema frente às adversidades:

As crianças institucionalizadas construíram narrativas menos seguras e menos coerentes, sugerindo que detêm um padrão de vinculação menos seguro, com temas marcados pelo abandono, punição, negligência, inversão de relações familiares, algumas delas contendo conteúdos fortemente sexualizados (PINHEL; TORRES; MAIA, 2009, p. 517).

No caso das crianças que vivem com suas famílias de origem, os autores afirmam que as mesmas “[...] construíram narrativas de vinculação mais seguras e coerentes, onde tendem a surgir interações positivas e figuras parentais empáticas e protectoras” (PINHEL; TORRES; MAIA, 2009, p. 517). O estudo realizado em Portugal nos aponta a gravidade de um cuidado inadequado, num ambiente que não oferece segurança e as consequências da separação de suas famílias e adaptação a um ambiente que é coletivo e que pode reforçar o sentimento de abandono.

Existem diferentes focos entre as informações sobre a criança e adolescentes (PIA) daquelas respostas ditas por elas mesmas nos questionários que compõe o rol de instrumentais usados pela psicopedagoga, respondido em diferentes atendimentos, sofrendo as variáveis que se espera nesses locais: evasões do serviço de acolhimento, horários dos atendimentos não compatíveis com os horários da criança/adolescente, desistência, resistências em responder certas questões e de vincular-se, desinteresse em participar dos atendimentos. Nem sempre o PIA “conversa” com as reais necessidades da criança e do adolescente, uma vez que no caso deste primeiro o objetivo é planejar ações conjuntas e que visam à saída da criança e adolescente no menor tempo possível. No PIA não estão expostos detalhes que encontramos ao acessarmos os documentos da psicopedagogia, que registram sentimentos, desejos, memórias afetivas,

suas visões em relação à escola, o que denota a importância de um profissional com esse cuidado/olhar num ambiente como esse.

Apareceram nos documentos relatos que indicam sentimento de insegurança, mudança repentina de humor, comportamento desafiador, um caso chegando a se autodeclarar “insuportável”; agressividade como resposta a provocações externas “o menino xingou minha mãe e eu joguei o tênis no olho dele” ou “a professora grita comigo, eu grito com ela”, essa imagem de si mesmo demonstra baixa autoestima. Estes são alguns dos indicadores do transtorno afetivo, que, além de outros danos, pode “[...] levar ao fracasso escolar, com baixa autoestima, ansiedade, insônia, queixas somáticas, inapetência, cansaço e perda dos interesses habituais como esporte e lazer” (FU-L; CURATOLO; FRIENDRICH, 2000, p. 25).

A escola desempenha um papel importante no desenvolvimento da autoestima. A figura do professor tem significativa influência sobre o desenvolvimento emocional da criança, já que ele é o adulto a quem a criança deve respeito, de quem espera aceitação, fora do seu seio familiar. É vital que não seja potencializado, ao longo do processo de acolhimento institucional, o sentimento de rejeição nos acolhidos, assim:

[...] é fundamental reunir as condições adequadas que promovam a reparação dos sentimentos de abandono e rejeição, permitindo que as suas representações mentais negativas sejam modeladas. Nesse sentido, torna-se essencial contribuir para que essas crianças possam ter acesso as boas experiências relacionais, continuadas no tempo, assumindo as figuras cuidadoras importância vital na construção de relações empáticas, acessíveis, nas quais possam encontrar o apoio, conforto e proteção imprescindíveis a um saudável desenvolvimento (PINHEL; TORRES; MAIA, 2009, p. 510).

Reconhecemos que o serviço de acolhimento é um espaço também educativo, no cenário atual superou o histórico punitivo e assistencialista das grandes instituições do passado e passou a ser um espaço de socioeducação. A educação não acontece apenas dentro da escola, por isso, entendemos que as ações da instituição são orientadas no sentido de oferecer uma educação pessoal e social.

Sendo um espaço que promove desenvolvimento humano (que entendemos ser resultado de saltos qualitativos) todos os profissionais estão envolvidos nesse processo, especialmente os educadores/cuidadores, que têm contatos diários e diretos com os sujeitos acolhidos e passam a ser – temporariamente – referências de cuidado e afeto, sabemos o quanto importante é uma relação afetiva e de confiança no processo de desenvolvimento.

Consideramos ser um espaço carregado de sofrimento, uma vez que recebe a criança/adolescente que foi “transferida” de um lugar conhecido para outro lugar total

desconhecido por ela, o que vai exigir dos profissionais manejo para que esses sujeitos se sintam parte desse novo lugar e se vinculem às pessoas ali presentes (demais crianças e adolescentes, educadores, auxiliares etc.). Dessa forma, é fundamental que haja espaço que promova o desenvolvimento das reações interpessoais, por meio da manifestação de desejos, angústias, medos, incertezas, expressão dos sentimentos, são elementos essenciais para ao desenvolvimento da personalidade, para que eles reelaborem seu conhecimento sobre si mesmo, ressignifiquem suas histórias, revisem seu lugar no mundo. A práxis pedagógica nesse espaço é um dos principais fatores que vão possibilitar o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, para transpor as dificuldades.

O processo de aprendizagem se faz a partir da formação de laços com os semelhantes, para vida social. Isso acarreta também em conseguir sair do padrão aprendido na família, (violência, abandono, negligência, maus tratos etc.), a questão que se coloca é possível transmissão ética que possibilite a formação da criança, dentro de uma instituição que substitui os cuidados parentais, ainda que provisoriamente. E ainda, suprir as exigências afetivas que sofrem alterações conforme o desenvolvimento, pois:

Em cada estágio de desenvolvimento há necessidades diferentes, que exigem formas de relacionamento diferentes, níveis de sensibilização e percepção distintos, induzindo sentimentos e emoções qualitativamente mais sofisticados. As exigências afetivas acompanham as exigências cognitivas e vice-versa (TASSONI E LEITE, s.a., p. 14).

Os autores trazem a discussão sobre a importância da afetividade no desenvolvimento dos sujeitos e, consequentemente no processo de aprendizagem, e enfatiza o papel da cultura na constituição de significado e sentido às emoções, e os que os fenômenos psicológicos (expressados nas emoções, reações, pensamentos) são construídos por meio das atividades sociais (TASSONI; LEITE, s.a.).

Conhecendo essa realidade, podemos repetir a indagação “[...] é possível desenvolver plenamente cada indivíduo, desenvolver maximamente suas funções psíquicas superiores, sua personalidade, em nossa atual sociedade?” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 39), considerando a formação particular de cada indivíduo, o pleno desenvolvimento em relações sociais que são contraditórias, mas que se movimentam, chocam-se. As condições objetivas serão o cenário para que se manifestem aquilo que foi apropriado e incorporado por meio dos signos, de uma maneira singular e dialética e não linear.

6 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UM FINAL OU O INÍCIO DO ABANDONO?

Somos culpados de muitos erros e muitas faltas, mas nosso crime é o abandono das crianças, negando-lhes a fonte da vida. Muitas das coisas de que precisamos podem esperar; as crianças não podem. Agora é o momento: seus ossos estão em formação, seu sangue também está e seus sentidos estão se desenvolvendo. A eles não podemos responder “amanhã”, seu nome é hoje (Gabriela Mistral).

Não existe uma linha exata que trace como será o desenvolvimento de cada criança e de cada adolescente, mas existe a idade e características específicas que foram estudadas e detalhadas por inúmeros pesquisadores, que servem como parâmetro para que possamos compreender os sujeitos em desenvolvimento, como nos apresenta a perspectiva histórico-cultural, a qual nos permitiu o conhecimento de que a relação do homem com o mundo é mediada por signos; sendo essa mediação um processo simbólico e o signo internalizado por cada um de nós à medida que somos desenvolvidos (MARTINS; ABRANTES, FACCI, 2016).

Em seu processo de desenvolvimento, o indivíduo passa por situações que são de ordem biológica e se apropria dos bens culturais construídos pelo conjunto de homens (gênero humano). Os bens culturais dizem respeito ao patrimônio produzido pelas artes, músicas, literaturas, filosofia, conhecimentos científicos, os quais atendem em grande parte a necessidade cultural do indivíduo e, dialeticamente, engendra novas necessidades conforme avançam em seu desenvolvimento e aproximação ao máximo do humano genérico.

De acordo com a perspectiva materialista histórico-dialética sobre o desenvolvimento humano, é importante entender a dimensão singular-particular-universal na formação do pensamento teórico, porque esse movimento nos propicia compreender que, inicialmente, pensamos no âmbito de nossa particularidade em condições a partir das quais o ser humano se firma como indivíduo social, como pertencendo ao gênero humano (relação indivíduo-sociedade). Um ser social alcança sua singularidade por meio de sua vivência experiencial que envolve processos psíquicos, desencadeadores na relação sujeito-objeto. O desenvolvimento dos processos não é natural, mas precisam ser promovidos. Em face desses parâmetros, constituímos-nos enquanto sujeitos singulares e a universalidade está manifestada no fato de que somos produtos na prática social humana. Cedro e Nascimento (2017, p. 33) afirmam que “[...] captar o processo particular de desenvolvimento é a única possibilidade para explicar esse fenômeno em essência [...]”.

Defendemos a importância da educação escolar no desenvolvimento psíquico, afetivo e social das crianças e adolescentes, seja dos que estão em situação de acolhimento institucional

ou não, uma vez que o ensino planejado intencionalmente engendra novas aprendizagens, as quais podem promover o desenvolvimento dos sujeitos. É fundamental que os profissionais que atuam junto às crianças e adolescentes compreendam o processo de desenvolvimento infantojuvenil numa perspectiva histórico-cultural, visando à apropriação de instrumento teórico-metodológico que auxiliem suas práticas em prol do desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

No campo afetivo, notamos na história de vida dos acolhidos uma memória positiva da infância e forte vinculação com a família de origem. Embora enfrentando situação de violação de direitos, a família de origem possui um importante papel. Grande parte das informações acessadas indicou um número expressivo de casos que caracterizam situação de negligência como motivadora do acolhimento institucional, que pode afetar diretamente o desenvolvimento, principalmente na primeira infância. A negligência está ligada à situação de vulnerabilidade, que pode ser, inicialmente, material, mas sem rede de apoio e sem recursos, passa a ser psíquica. Destacamos que os profissionais que lidam diretamente com as famílias precisam entender o significado de um trabalho ético e questionar as referências teórico-metodológicas que são base do atendimento profissional que executam. É preciso uma conduta ética na forma de “enxergar” e de “escutar” as famílias, o fio condutor é refletir sobre os efeitos da prática profissional ao longo do processo de acolhimento institucional. Há que se reconhecer que os arranjos familiares resultam das mudanças culturais, sociais, mas sua função não muda, já que é a principal fonte de socialização da criança, oferecem o que consideramos ser mais importante: o vínculo afetivo. A função da família permanece a mesma: cuidar, proteger e zelar, contando com apoio de uma rede social de acesso às políticas públicas. Reconhecendo essas mudanças, é possível a conduta ética e exercício da empatia, ou seja, alcançar uma compreensão dos atos do outro, da sua realidade, das suas possibilidades e também as impossibilidades. Entendemos que todas as esferas envolvidas na proteção à infância e juventude, seja judicial, saúde, educação, comunidade ou família, devem respeitar cada criança ou adolescente como um ser humano único, por isso, necessita que o enxerguem com empatia e respeito.

A escola, enquanto instituição pública, deve ser considerada como representante do sistema de garantia de direitos. Saviani (2012) nos permite refletir sobre o papel social da educação escolar no desenvolvimento de crianças e adolescentes, conforme o autor, devemos entender a escola num processo constantemente contraditório. Saviani (2012) nos apresenta uma teoria histórico-crítica sobre a educação escolar implantada no país desde a chegada dos jesuítas. O autor destaca que algumas teorias educacionais defendem que o papel da escola é o

de reprodução social atuando como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que “[...] em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2012, p. 23); da qual fazem parte as igrejas, o sistema político, o âmbito jurídico, sindical, cultura etc. No caso do AIE escolar, o que se observa é a manutenção da burguesia no controle das ferramentas pedagógicas, com intuito de garantir que a “balança social” se mantenha desequilibrada, desigual, inalterada, uma vez que “[...] a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista” (SAVIANI, 2012, p. 22).

Ao mesmo tempo em que se trabalha no sentido da reprodução e manutenção da sociedade, é preciso implementar esforços para criar mecanismos de resistência num esforço coletivo de superação da sociedade capitalista. Saviani (2012) enfatiza que o sistema educativo, em especial os agentes educativos, precisam valorizar o papel da educação escolar na formação do ser humano, pois a escola, dentro de uma sociedade capitalista, torna-se uma resistência no processo de alienação da vida humana e pode contribuir significativamente com a produção da humanidade em cada sujeito singular. A humanização é construída, não é intrínseca ao ser humano, mas, para que ocorra, é preciso condições e elementos favoráveis de acesso e de apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Percebemos que a relação estabelecida numa instituição de acolhimento é atravessada por tensões, medos e incertezas. O excesso de regras pode infantilizar, embora a intenção seja justamente o contrário, mas princípios de convivência auxiliam a dialogar coletivamente com as crianças e adolescentes e podem auxiliar no cotidiano das instituições de acolhimento, assim como nas relações familiares. A regra deve ser superada para dar lugar aos princípios de respeito às necessidades dos pares sociais, pois proteger a criança é defendê-la de violação de direitos efetivados por adultos de seu convívio direto.

Por mais adequada que seja a organização de uma instituição, a mesma é um lugar de sofrimento, porque aqueles sujeitos estão num lugar/espço que não escolheram conviver com os profissionais de serviço de acolhimento e nem com seus pares acolhidos. E, ainda, é uma violência, pois estar no acolhimento institucional significa que ela já “perdeu tudo” de mais importante em sua trajetória e não há outra opção se não aplicar a medida de proteção. Será que a medida de acolhimento é a que melhor responde às demandas de crianças e adolescente em situação de risco e vulnerabilidade social?

A criança, dentro dos espaços que frequenta, traz consigo referências e conhecimentos adquiridos em sua vivência familiar e comunitária, sendo que nesses espaços os comportamentos são reformulados a partir do contato com outras pessoas. A qualidade dessas

relações promove reformulações na forma de pensar e de agir da criança e do adolescente, assim, é fundamental que as estruturas (como escola, família, instituições de acolhimento) atuem de forma integrada, visando o desenvolvimento global dos acolhidos, e não apenas acolher “por determinado tempo”, até que as famílias retomem os cuidados dos acolhidos, muitas dessas crianças e adolescentes terão como único espaço de “pertencimento” o lugar que os acolheu institucionalmente, seja por curto tempo ou por tempo maior.

Nesse sentido, defendemos que se garanta às crianças e aos adolescentes a convivência comunitária, por meio de relações que se pautem em uma nova lógica de pertencimento, investindo no desenvolvimento da conscientização dos acolhidos sobre os seus direitos enquanto seres humanos em processo de formação e de seus direitos legais de cidadão brasileiro. O direito à educação pública, de qualidade e para todos, em nosso entender, deve ser um dos direitos trabalhados nos espaços de acolhimento institucional, com vistas a contribuir com a criação de expectativas, de projetos futuros de vida dos acolhidos para que vislumbrem seu fortalecimento para superarem as fragilidades e as mazelas já vivenciadas.

Sobre o serviço de acolhimento institucional – SAICA 2 – e demais instituições de acolhimento, destacamos que possuem recursos metodológicos (técnicas variadas) balizado sem legislações (federal, estadual, municipal e da própria instituição acolhedora) para atuarem junto aos acolhidos e suas famílias/cuidadores. Considerando o público-alvo atendido pelo SAICA 2, que são pessoas submetidas a severas vulnerabilidades, o nível de compreensão dos técnicos sobre as demandas das crianças e adolescentes acolhidos contribuiu no processo de aproximação e acompanhamento sistemático dos acolhidos dentro dos espaços do SAICA 2. Mas, em geral, avaliamos que os profissionais do SAICA 2 atuaram de forma fragmentada em relação à política de educação e às demais políticas de apoio aos acolhidos e às suas famílias.

No processo de acolhimento institucional, é esperado que as famílias/cuidadores, bem como as crianças e adolescentes, vivenciem condições favoráveis para que possam expressar seus sentimentos, suas necessidades etc., a partir do vínculo de confiança entre estes e os profissionais do serviço de acolhimento, pois este vínculo contribui na formação de identidade e de desenvolvimento humano, além de oferecer subsídio para formação de novos vínculos. O trabalho em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes é uma medida de proteção aplicada àqueles em situação de risco pessoal e social, o qual se configura como importante espaço de enfrentamento de violação de direitos. Desafios diários são vividos pela equipe de acolhimento, uma vez que lidam com realidades complexas e a rotina de acolhimento não pode ser um padrão a ser seguido caso após caso, justamente pelo grau de complexidade de cada um. A atuação profissional realizada nas instituições de acolhimento institucional não é

uma tarefa fácil, os profissionais deveriam ser provocados a enxergar o mundo a partir de uma nova ótica: livres de julgamentos de valores e desprovidos de discursos morais. Foi verificado uma espécie de “interferência” dos profissionais que atuam no SAICA 2 nas decisões e até nos desejos dos acolhidos. Porém, pode-se esperar que alguém dê aquilo que nunca teve – no caso, familiares/cuidadores? Como exigir mudanças rápidas e drásticas do núcleo familiar, o qual possui relato de numa vida inteira marcada pela exclusão e pela subalternidade? Ou seja, não se pode esperar resultados atuando apenas no nível imediato da situação e, menos ainda, nos apoiar na lógica do senso comum ao enfrentarmos situações complexas apoiados em visão de mundo que naturaliza a violência, o abuso e a privação de direitos. Os profissionais que fazem parte do sistema de garantia de direitos deveriam romper com o ciclo de banalização da violência e da privação de direitos.

Em relação à interface com a educação, é preciso reconhecer que são espaços diferentes, mas que devem dialogar. É urgente pensar na subjetividade das relações das políticas públicas, qual a qualidade dessas relações e como isso pode impactar a vida dos sujeitos acolhidos. A criança e o adolescente que vive em um serviço de acolhimento enfrenta inúmeros desafios, os quais podem impactar negativamente em seu desenvolvimento. A escola e o serviço de acolhimento devem atuar em coletivo, de modo a aproximar os professores que atuam no processo de ensino formal das crianças acolhidas com os profissionais que prestam o serviço de acolhimento institucional, em especial a psicopedagogia; para que os profissionais implementem diálogos coletivos e estructurem dinâmicas de apoio para auxiliar as crianças e adolescentes sejam fortalecidas na superação das dificuldades promovidas pelo abandono do entorno familiar. O desafio está posto: criar canais ou labirintos de acolhimento?

Minicelli (2004), inspirada no mito de Ariadne, traz uma bonita e impactante imagem sobre as redes de serviços de assistência à infância: um labirinto, com suas muitas portas de entrada, mas cujas saídas são difíceis de ser encontradas, muitas vezes condenando o sujeito a um curto-circuito, com suas restritas possibilidades de experimentação e identificação. A ética dos saberes *psis* nessas instituições incide justamente na criação de saídas, buracos e atalhos nesse labirinto. São caminhos singulares percorridos pelas crianças, adolescentes, famílias e profissionais desse campo que, acompanhados uns dos outros, podem permitir encontros e circulações por novos lugares, quem sabe para fora do labirinto (GUEDES; SCARCELLI, 2014, p. 65).

No mito de Ariadne, a saída é direcionada por um novelo. Será que existe, no contexto apresentado da pesquisa, esse fio condutor que guie as crianças, adolescentes e suas famílias em segurança para uma saída ou para um atalho?

Os profissionais que lidam diretamente com a realidade de risco individual e social

deveriam se conscientizar que o seu trabalho pode reproduzir a vulnerabilidade assistida, uma vez que estar vulnerável diz respeito à exposição a riscos, falta de recursos, baixas condições materiais, simbólicas, cognitivas para o enfrentamento das mazelas humanas e sociais.

Sobre o acolhimento institucional, reconhecemos os princípios da excepcionalidade e da provisoriedade da medida protetiva como uma solução temporária que é incapaz de garantir um curto espaço de tempo um lar estável e definitivo aos acolhidos. Nesse sentido, é fundamental implementar metodologia de atendimento no SAICA que possibilite à criança e ao adolescente segurança e sentido de pertencimento ao espaço e coletivo que foi inserido.

Cenas produzidas & Cenas assistidas & Cenas a escrever e promover – movimentos da pesquisa registrados (desnudados?) naquilo que era esperado, naquilo que foi efetivado e naquilo que não foi possível alcançar, ou seja, os desdobramentos de me formar pesquisadora atuando no serviço de acolhimento institucional.

Cenas produzidas – Inicialmente, nos primeiros meses no curso de mestrado, participando de uma reunião de orientação coletiva, coordenada por minha orientadora, senti que estava “fora de órbita” (ou do chão seguro), porque o assunto principal era o papel da educação escolar e do trabalho educativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Orientandos e orientadora falavam sobre a Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica, citavam nomes como Saviani, Duarte, Lúcia, Vigotski, Leontiev, Tuleski e outros mais. Em dado momento, fui incentivada a expor minha visão sobre o papel do professor, mas não saberei replicar aqui exatamente as palavras usadas, vale o registro dos olhares de espanto dos colegas mestrands, que naquele instante não entendi bem. Dias depois, em reunião de orientação coordenada por nossa orientadora, o assunto “papel social da educação escolar na formação do indivíduo” foi retomado e a orientadora apresentou algumas frases que fizemos na reunião grupal em que defendia a ideia (defesa) de que processos mal sucedidos de acolhimento institucional eram decorrentes do despreparo do professor junto às crianças na sala de aula regular. Ao longo das reuniões de orientações que visavam elencar quais as ações (tarefas/exercícios) seriam efetivadas para desvelarmos o objeto da pesquisa (acolhimento institucional), momento que é um movimento particular “caótico” para definição do objeto e da metodologia da pesquisa e inserção na pós-graduação, era “comum” ouvir da orientadora que meu pensamento (capacidade de reflexão crítica) estava impregnado de conceitos positivistas e naturalizantes, que tínhamos que avançar nas leituras das produções de Saviani, Duarte, Martins, Oliveira, Davidov etc., sobre o desenvolvimento humano, sobre a área da educação escolar, da Pedagogia, da Psicologia. Fato é que ao longo do curso de mestrado foi possível analisar a minha formação na graduação – em Serviço Social – e a pouca

aproximação com a área da educação escolar. As leituras, as palestras, os eventos acadêmicos, a escrita de trabalhos das disciplinas do PPGE e a escrita das versões do texto de qualificação e de defesa oportunizaram detectar e compreender as limitações conceituais iniciais, sei que há muito para me apropriar, mas já percorri um bom trecho até aqui.

Contudo, não posso me furtar de encarar uma das *cenas produzidas*, que é a certeza de que apesar de me apoiar em constructos elaborados pela perspectiva histórico-cultural, não avancei em reflexões sobre o acolhimento institucional para além do dado aparente, visível e descritivo dos documentos acessados no SAICA 2. Vários foram os fatores que impediram o aprofundamento crítico do fenômeno estudado, como o pouco tempo livre para os estudos, uma vez que continuei a trabalhar como Assistente Social e, infelizmente, durante o período da pandemia de Covid-19 a demanda de acolhimento provisório e emergencial aumentou (2020/2021); as leituras indicadas por disciplinas cursadas pouco (ou nada!) apoiaram na pesquisa, foram tarefas “em si” que mais tomaram tempo/esforço físico e cognitivo; a formação adquirida na graduação preenche de pensamento a partir da lógica formal positivista; dinâmica familiar impactada pela pandemia (mestranda e orientadora) em momentos e por motivos distintos, ambas enfrentaram o falecimento de seus pais: - 2021 a Covid-19 infectou e hospitalizou o pai da orientadora, que foi a óbito, senhor *José Geraldo Ponce*, presente!; - em 2022 a ELA acometeu o pai da mestranda, que após meses internados, infelizmente, foi a óbito e não assistirá em presença física a defesa dessa pesquisa, senhor *Sandro Roberto Selmo*, presente!

Em resumo, registrar *as cenas produzidas* não diminui o percurso da pesquisa e menos ainda fragiliza a pesquisadora em sua trajetória acadêmico-profissional, pois as condições objetivas não oportunizaram estudar o fenômeno além do aparente e do imediato observado:

Reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto ou fenômeno é o que se entende por teoria, sinônimo de conhecimento científico para o método em questão. O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, o conhecimento do seu movimento real reproduzido em pensamento (NETTO, 2011), reafirmando-se o postulado da concepção ontológica de teoria. Reprodução aqui assume o significado de reconstrução, no plano do pensamento, daquilo que se passa anteriormente na realidade efetiva. Todavia, tal reprodução do objeto em pensamento não deve ser compreendida como um espelhamento, como uma imagem fotográfica, mas, sim, como processualidade histórica e dinâmica, características cuja realidade necessariamente é portadora. Portanto, a investigação sobre o social deve levar em conta o constante movimento dos objetos e dos fenômenos em seu devir, o que significa levar em consideração a herança hegeliana de que ser é vir-a-ser. A apreensão teórica pelo investigador do movimento real, prático e efetivo do objeto ou fenômeno investigado, por sua vez, não pode ser realizada de forma imediata. O processo de conhecimento para o materialismo histórico-

dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. Além disso, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, como assinalou Marx (2008), ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua. Dessa maneira é que se pressupõe um caminhar de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

Cenas assistidas – é importante registrar que do convívio no local de pesquisa (SAICA 2), da leitura, tabulação e análise dos vários documentos acessados (e descritos) algumas imagens estão presentes em minha memória, são faces de crianças, adolescentes, pais, tias/tios, avós/avôs, profissionais em serviço etc. De alguma forma, esse cotidiano de “cenas” carece o registro, seja nesse texto que resume o percurso da pesquisa, seja em artigos futuros, porque precisa ser representante de vozes que estão sendo silenciadas, apesar do trabalho de acolhimento institucional, pois mesmo que a legislação vigente elabore diretrizes orientadoras ao acolhimento para ocorrer por menor tempo, em geral, não está sendo, infelizmente. Por mais que toda a equipe de atendimento se mobilize para o apoio e fortalecimento de pais/responsáveis para superação de situações de negligências ou violação de direitos ou violência contra a criança e adolescente, o cenário político-econômico social dos últimos anos abriu espaços para a produção da miséria, voltando país ao mapa da fome.

Entendemos que o cenário econômico-político foi impactado a partir do processo de impeachment (Golpe!) da Presidente Dilma Rousseff (dezembro/2015 a agosto/2016), sendo que seu vice, Michel Temer, assumiu o Governo Federal em 2016 e promoveu retrocessos nas políticas públicas de forma geral, declarando estar a serviço do capital financeiro e não da maioria da população do país. Em seguida, tivemos Jair Messias Bolsonaro eleito Presidente do Brasil em 2018. Vimos assumir a Presidência um sujeito que nega a ciência, idolatra torturadores que atuaram fortemente contra o povo no período da ditadura, que foi contra a vacinação, promoveu políticas que retirou direitos conquistados historicamente e jogou a população mais carente e menos assistida à própria sorte! Grande parte das famílias com crianças e adolescentes em atendimento e acolhimento institucional vivem violações de direitos básicos – como o direito à alimentação, a renda mínima, à saúde – que culminam em processos de abandono das crianças e dos adolescentes.

Há um cenário de adoecimento dos pais e responsáveis por não conseguirem prover o mínimo, que é uma refeição básica por dia. Há relatos de familiares informando passar fome,

que estão desempregados e não contam com apoio de amigos ou familiares, porque a maioria deles estão nas mesmas condições – desempregados, desabrigados, desassistidos! Como garantir os cuidados das crianças e adolescentes estando nessas condições materiais e psíquicas? Vale lembrar que o trabalho das equipes que atuam no SAICAs é limitado, pois há sim uma atuação sincronizada com outras políticas – redes / secretarias, no entanto, não é prerrogativa dos profissionais a inserção, por exemplo, no mercado de trabalho, pois não depende deles a abertura de vagas e, ainda, que o dono do capital (o patrão!) empregue exclusivamente os familiares de crianças/adolescentes acolhidos. Assim, infelizmente, o acolhimento que deveria ser “provisório” não está sendo. Sim, manter os acolhidos no SAICA é uma forma de proteção e garantia de direito, de abrigo, de higiene e saúde e de alimentação, por exemplo, mas, indiretamente, o direito de estar junto aos seus familiares não é respeitado. O procedimento de visita dos familiares aos acolhidos é importante, mas não apazigua a saudade, as lágrimas, a solidão após a saída dos familiares.

Com base na constatação dos motivos que levam ao acolhimento, pode-se dizer que a violação de direitos básicos, em geral por parte do poder público, destaca-se como gerador da inclusão das crianças, adolescentes e famílias pobres no sistema de Justiça. O abrigo é, na verdade, o espaço no qual são canalizadas as situações resultantes das faltas e das omissões originadas por muitos. Entretanto, oscilamos em responsabilizar um polo ou outro desse sistema – o Judiciário, o Executivo, os abrigos, o Ministério público e, especialmente, as próprias famílias – pela situação provisória do acolhimento. Com isso, deixa-se de construir estratégias de acordo com a realidade da rede de atendimento local, as quais pressupõem compartilhar a missão do desacolhimento e da reintegração familiar (OLIVEIRA, 2006, p. 47).

Infelizmente, vimos voltar ao cenário a miséria de nossa população, como dito anteriormente, o Brasil voltou a ocupar lugar no “mapa da fome” – dispensamos o prêmio! As condições precárias impactam no desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas é preciso cuidado para não culpabilizar/criminalizar as famílias em situação de pobreza e, conseqüentemente, não terem condições de prover os cuidados mínimos: alimentação, higiene e moradia.

O que se deseja ressaltar aqui é o equívoco na compreensão do problema, cuja origem ficou, não por acaso, reduzida à incapacidade da família. Na atualidade, ressaltam-se as competências da família, mas, na prática, com frequência, cobra-se dos pais que deem conta de criar seus filhos, mesmo que falem políticas públicas que assegurem as condições mínimas de vida digna: emprego, renda, segurança e apoio para aqueles que necessitem (RIZZINI *et al.*, 2007, p. 18).

Das *Cenas Assistidas* é importante registrar a precarização das condições de trabalho dos profissionais que atuam no serviço de Atendimento e Acolhimento Institucional, a rotina exaustiva, a falta de formação contínua promovida pela instituição, a desvalorização salarial, o adoecimento de profissionais, seja em função da rotina de trabalho ou impactados pela pandemia de Covid-19. São cenas que me identifico, me constituem e me sensibilizam.

Das *Cenas Assistidas* em minha memória há imagens, cheiros, sons e cor (ou a falta deles!) que caracterizam e me transportam ao local da pesquisa (SAICA 2). Somente agora, ao produzir a escrita final do texto da pesquisa, reflito o quão rico seria expressar artisticamente os espaços físicos da instituição de acolhimento (SAICA 2) e a “rotina” mantida junto aos acolhidos e seus familiares, entre os profissionais e demais pessoas que visitam a instituição. Digo expressar artisticamente usando desenhos ou colagens para recriar o SAICA 2 a partir de vários cenários representativos de seu movimento diário e enriquecendo com frases/diálogos que são comuns no cotidiano. Acredito que o cheiro do local não conseguiria reproduzir utilizando desenhos/colagens, mas posso afirmar que é cheiro de gente, é cheiro de criança, é cheiro de vida pulsando!

Cenas a escrever e promover – retomando o início do mestrado, em especial minhas lembranças de reuniões de orientação que apoiaram na definição do objeto e escolha de instrumentos da pesquisa, sendo que intencionava entrevistar as crianças acolhidas, seus pais e os profissionais, assim como filmar o atendimento aos acolhidos, acompanhar as crianças acolhidas no processo escolar etc. Tomava por ponto de partida, como mencionado em outra parte desse texto, que crianças acolhidas, por períodos longos, não aprendiam os conteúdos escolares porque o(a) professor (a) procedia com diferença com as crianças que viviam em situação de acolhimento, não havendo interesse da escola – no caso, do(a) professor(a) – em trabalhar em conjunto com a instituição de acolhimento. Após avançar na leitura de trabalhos indicados na orientação, em especial do coletivo de autores da Pedagogia histórico-crítica, foi possível definir o local da pesquisa (SAICA) e o objeto (Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes), sendo que naquele entrevistar (ouvir) algumas crianças acolhidas era a intenção, mas avançando nas leituras, realizando o cumprimento de créditos do PPGE, participando de eventos acadêmicos e de palestras definimos por não entrevistar, e sim compreender o processo de acolhimento institucional. Contudo, em função da pandemia de Covid-19 houve a necessidade de isolamento social para evitar transmissão do vírus, assim, não seria possível entrevistar as crianças acolhidas. Redefinimos, então, o estudo empírico nos apoiando em documentos produzidos por profissionais do SAICA, sendo que, por atuarmos

no serviço de acolhimento, sabia da existência do PIA, por exemplo.

Das *cenas a escrever* destaco a necessidade de aprofundar os eixos (ou temas) de análises, visando superar os estudos qualitativos que “[...] aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana” (MARTINS, 2006, p. 10); e, assim, avançar em meu processo de formação acadêmico-profissional, superando, por incorporação, a divisão realizada nessa pesquisa entre “conteúdo” e “forma” do fenômeno social observado, conforme explicita Martins (2006, p. 10):

A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo.

Martins e Lavoura (2018, p. 226) sobre a contribuição do materialismo histórico-dialético para a investigação em educação afirmam que:

Reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto ou fenômeno é o que se entende por teoria, sinônimo de conhecimento científico para o método em questão. O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, o conhecimento do seu movimento real reproduzido em pensamento (NETTO, 2011), reafirmando-se o postulado da concepção ontológica de teoria. Reprodução aqui assume o significado de reconstrução, no plano do pensamento, daquilo que se passa anteriormente na realidade efetiva. Todavia, tal reprodução do objeto em pensamento não deve ser compreendida como um espelhamento, como uma imagem fotográfica, mas, sim, como processualidade histórica e dinâmica, características cuja realidade necessariamente é portadora. Portanto, a investigação sobre o social deve levar em conta o constante movimento dos objetos e dos fenômenos em seu devir, o que significa levar em consideração a herança hegeliana de que ser é *vir-a-ser*. A apreensão teórica pelo investigador do movimento real, prático e efetivo do objeto ou fenômeno investigado, por sua vez, não pode ser realizada de forma imediata. O processo de conhecimento para o materialismo histórico-dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. Além disso, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, como assinalou Marx (2008), ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua. Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 229).

Nesse sentido, das informações coletadas nos documentos produzidos por profissionais do SAICA 2, destaco eixos (temas) que descrevemos brevemente em sua “aparência” imediata (cenar 1 a 10) e que podem viabilizar a produção de conhecimento ancorado no materialismo histórico-dialético, qual seja: relação família x SAICA 2; relação escola x SAICA 2; relação profissionais SAICA2 x escola; relação família x profissionais SAICA 2; personalidade; cultura da violência; privação de direitos; afetividade; par educativo; preconceito; fatores de risco x vulnerabilidade social; abandono; negligência; necessidade básica; racismo; políticas públicas; adoção etc.

Sobre a investigação científica, Martins e Lavoura (2018, p. 226) afirmam que:

[...] é um verdadeiro processo de enriquecimento do pensamento do sujeito investigador, que se confronta com o objeto investigado em um processo de sucessivas aproximações, visto que as determinações não estão isoladas entre si. Elas estão articuladas dentro da totalidade do objeto, num verdadeiro sistema de mediações. Reiteramos, conhecer o objeto é alcançar suas múltiplas determinações e relações numerosas.

Das *cenar a promover...* o acolhimento institucional de crianças e adolescentes em Presidente Prudente/SP é a expressão de um processo histórico muito semelhante ao ocorrido em outros estados brasileiros. Em especial, o serviço ofertado no SAICA 2 prevê o retorno da criança e adolescente ao convívio familiar em curto período, mas, na maioria dos casos atendidos, as dificuldades enfrentadas pelas famílias perduram (ou pouco é alterada) sendo necessária a continuidade do acolhimento. Os documentos produzidos pelos profissionais apontaram a fragilidade de alguns registros, ou seja, alguns com ausência de informações ou com frases em aberto, sem finalizar o pensamento/informação a ser registrada. Por outro lado, havia registro com enorme riqueza de informações/fatos observados no atendimento da criança/adolescente e familiares. Contudo, dos registros avaliamos a diferença de reflexão/avaliação em relação ao conteúdo do atendimento e depreendemos que alguns registros estão impregnados de uma visão de mundo/sociedade que reduz o “acolhimento institucional” e não ultrapassa o nível do “aparente”, e sutilmente está a responsabilização do entorno familiar pela condição de risco e vulnerabilidade que as crianças e os adolescentes vivenciam, promovendo a necessidade do acolhimento institucional.

Das *cenar a promover...* partindo de Vygotski (1996, p. 293-294), que afirma que “[...] Marx definiu com profundidade a essência de todo conceito científico: se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria

desnecessária” para registrar parte da (trans)formação provocada pela dinâmica da pesquisa em minha prática profissional, uma vez que ao longo dos estudos e da organização do material coletado no SAICA 2 pude refletir sobre o meu trabalho e identificar momentos em que, infelizmente, movida pelo desejo de auxiliar no retorno dos acolhidos ao convívio familiar, também fiz relações/avaliações impregnadas de juízos de valores, os quais ora apontavam como a vulnerabilidade e risco social o entorno familiar (ancorada na ideia de que a falta de “vontade” impedia os responsáveis pelo desemprego e dificuldades financeiras) e ora a escola/professor(a) era promotora das mazelas enfrentadas pelas famílias e acolhidos (ideia central era que a escola/professor(a) tinha poder de educar as crianças e adolescentes e esses, movidos por conhecimentos científicos, teriam condições de alicerçar a transformação e superação da realidade familiar). É importante explicar que ambas “teorias” (ideias) ocorriam em meus pensamentos, pois no trabalho prático seguia todas as diretrizes do serviço de atendimento às famílias e acolhimento das crianças e adolescentes, dedicando esforços para que os acolhidos retornassem ao convívio familiar quando as condições fossem favoráveis.

Ao longo da pesquisa, consegui autoavaliar minha prática profissional e implementar algumas alterações, em especial ao registrar os atendimentos realizados, no sentido de detalhar reações físicas (gestos corporais, faciais) dos acolhidos e de seus familiares, por exemplo, o que não fazia com frequência. Dentro dos meus limites profissionais, tenho criticado algumas diretrizes que orientam o acolhimento no SAICA, em especial o Regimento Interno, visando à revisão dessas normativas a partir do diálogo coletivo entre todos os profissionais e, talvez, produzir rotinas que promovam o desenvolvimento dos acolhidos, bem como dos profissionais que ali atuam. Sei que há muito por fazer, tenho consciência da imensidão do fenômeno que lidamos dia a dia que foi impactado pela situação de pandemia (Covid-19) e pelo momento político econômico que atravessamos, o qual tem colaborado com a produção de bolsões de pobreza e de miséria, desestruturando e fragilizando grande parte das famílias. A total ausência de políticas voltadas ao enfrentamento do desemprego, da fome, da inexistência de condições básicas de higiene e de saúde (em momento pandêmico!) impactam toda a sociedade, em especial colabora para com o abandono do Estado e do entorno familiar (essa luta em manter a dignidade humana de seus entes, mas é difícil combater a miséria extrema, por exemplo, sem apoio de políticas públicas emergenciais e em longo prazo) nos cuidados e na proteção de crianças e adolescentes. Para a sociedade em geral, o abandono/negligência é exclusividade das famílias/cuidadores, mas as famílias são, na verdade, as vítimas da violência estrutural provocada pelo Estado, que trabalha incansavelmente para

a promoção das desigualdades sociais. Glens (2010, p. 181) define como sendo uma “[...] justificativa ideológica para a desresponsabilização do Estado na garantia de seus direitos” responsabilizar os familiares por seu grau de pobreza (material, financeira, cognitiva, afetiva), pois se retira do Estado o seu dever de proteção da população e sua responsabilização direta de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social. Sobre as situações de vulnerabilidade de crianças e de adolescentes, Oliveira (2009, p. 27-28) enfatiza que a

[...] situação de toma contornos dramáticos no país, dentre outros fatores, pelo descaso que o tema tem sido tratado. Infelizmente essa desigualdade é o resquício da colonização de exploração sofrida por nossa sociedade, bem como das contradições características do sistema político, econômico, social e cultural em que esta sociedade se encontra.

O abandono do Estado é real em nosso país e, durante a pandemia de Covid-19, houve um aumento considerável de crianças e de adolescentes, bem como suas famílias, necessitando de cuidados, de proteção e de acolhimento. Há crianças e adolescentes órfãs da Covid-19! Órfãs do Estado! Marginalizadas e desrespeitadas em seus direitos, os principais: alimento, moradia, saúde, educação! Desejo que o registro textual dos estudos da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação (PPGE/FCT-UNESP-Presidente Prudente/SP) seja uma denúncia sobre o abandono do Estado e sobre a violação de direitos de crianças e adolescentes (acolhidos e não acolhidos institucionalmente), bem como auxilie em futuras pesquisas, visando colaborar com a transformação do acolhimento de crianças e de adolescentes em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. E. dos. **A periodização do desenvolvimento psicológico na infância:** Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar. Revista Conexão, v. 9, n1/2, s.p., 2012.
- ANJOS, R. E. dos. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar:** aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado) em Educação Escolar. UNESP–Campus de Araraquara/SP, 2017.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. dos. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividades de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, p 195-219, set, 2016.
- ARAÚJO, E. S. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa em educação matemática: a Atividade Orientadora de Pesquisa. **Horizontes**, v. 31, n.1, p. 81-90, jan./jun., 2013.
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal:** marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n.2, p. 5-12, dez, 2013.
- ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação ensino, e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G.D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, p. 171-192, set, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edição 70, 2011.
- BITTAR, D. B.; NAKANO, A. M. S. **Violência intrafamiliar:** análise da história de vida de mães agressoras e toxico dependentes no contexto da família de origem. Florianópolis, v. 20, n.1, p. 17-24, jan-mar, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 19. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Dispõe sobre o relatório do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas.** Provimento nº 32, de 24 de junho de 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009.** Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil e da Consolidação das Leis do Trabalho.
- BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).
- BRASIL. **Lei nº 7644 de 18 de dezembro de 1987.** Dispõe sobre a regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília/DF.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Relatório de Informações Sociais**, 2018.

BRASIL. **Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento.** Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome– MDS, 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Caderno de orientações técnicas:** serviço de medidas socioeducativas em meio aberto. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2016.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014.

BRASIL. **Orientações técnicas:** serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social, 2009.

BRASIL. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome –MDS. Conselho Nacional de Assistência Social– CNAS, Brasília, 2006.

BRASIL. **Política nacional de assistência social.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2004.

CARVALHO, M. M. C de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. *In:* FREITAS, M. C. de. (Org.). **História social da infância no Brasil.** 2ª ed., Editora Cortez, 1992.

CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na Teoria Histórico-Cultural. *In:* MOURA, M. O. de. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural.** São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CHEROGLU, S.; MAGALHAES, G. M. Primeiro ano de vida: Vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.(Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **Dispõe sobre as audiências concentradas nas Varas da Infância e Juventude.** Provimento nº32, de 24 de junho de 2013.

COSTA, J. F. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. *In*: VERRÍSSIMO, L.F., *et al.* ROITMAN, A. (Org). **O desafio ético**. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2001.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. *In*: **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I Série Ensino Desenvolvimento. Volume 10-2ª Edição, Curitiba: Editora CRV, 2020.

DAVIDOV V. V., MÁRKOVA, A. K. O Conceito da atividade de estudo dos estudantes. *In*: **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I, Série Ensino Desenvolvimento. Volume 10 - 2ª Edição, Curitiba: Editora CRV, 2020.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

FALEIROS, J. M. **Criança em situação de negligência**: a compreensão do fenômeno e o estabelecimento de parâmetros de avaliação. 2011. Tese apresentada a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. 2011.

FAVERO, E. T.; VITALE, M. A. F.; BAPTISTA, M. V. (orgs). **Famílias de crianças e adolescentes abrigados**: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam. São Paulo: Paulus, 2008.

FRADE, G. **Antigos Aldeamentos Jesuíticos** - A Companhia de Jesus e os aldeamentos Indígenas. São Paulo: Editora Loyola, 2016.

FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FREITAS. M. C. de. (Org.) **História social da infância no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B.S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: Metodologia em construção. Juiz de Fora: EdUFJF, 2010.

FU-L, L. F.; FRIEDRICH, S.; CURATOLO, E. Transtornos afetivos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo-SP, p. 24-27, 2000.

GLENS, M. **Órfãos de pais vivos: uma análise da política pública de abrigamento no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade). Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006.

GUEDES, C. F. & SCARCELLI, I.R. Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão. **Psicologia & Sociedade**, v.26, n. espe., p. 58-67. 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/presidente-prudente.html>. Acesso em: 29 dez. 2019.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. de. (Org.) **História social da infância no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p.355 - 368, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

LOBATO, M. **Negrinha**.1920. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/PZf7v1VNDe9gsm1.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais á atividade de estudo. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, p 149-169, set, 2016.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, set, 2016.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

MARX, K. **Karl Marx para a crítica da economia política**. O rendimento e suas fontes. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde.14 ed.,São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

MONARCHA, C. A arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem da criança. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2ª Ed., São Paulo-SP: Editora Cortez, 1992.

MOREIRA, C. R. B. S. **A infância no Brasil**. Fundação cultural de Curitiba e da prefeitura municipal de Curitiba.

MOREIRA, M. I. C. Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes: uma leitura na perspectiva de gênero. **Seminário Internacional Fazendo Gênero** (Anais eletrônicos) Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373072908_ARQUIVO_AcolhimentoInstitucionaldeCriancaseAdolescentesumaleituranaperspectivadegenero.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

MOURA, M. O. de. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. Edições Loyola, Ipiranga-SP, 2017.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

OLIVEIRA, R. de C. A história começa a ser revelada: panorama atual do abrigo no Brasil. In: BAPTISTA, M. V. (coord.). **Abriço**: Comunidade de Acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

OLIVEIRA, B. N. P. **Currículo e inclusão**: escola e (des) abrigo de alunos. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

PASQUALINI, J. C. A Teoria Histórico-Cultural da Periodização do Desenvolvimento Psíquico como Expressão do Método Materialista Dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2016.

PINHEL, J.; TORRES, N.; MAIA, J. Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. **Análise Psicológica**, v. 4, n. XXVII, p. 509-521, 2009.

PINTO, E. C. B. **A escola na vida de adolescentes em situação de acolhimento institucional**: Narrativas e percepções. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2014.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei municipal nº9.683 de 16 de abril de 2018**. Instituto

benefício Bolsa Serviço de Acolhimento em República no município. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/42838>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PUENTES, R. V; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Orgs). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I, Série Ensino Desenvolvimento. Volume 10-2ª Edição, Curitiba: Editora CRV, 2020.

PUENTES, R. V; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Livro II, Volume 8, Curitiba: Editora CRV, 2019.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I., NAIFF, L.; BATISTA, R. (org.). **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção de direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez, 2007.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAKAI, J. D. M. C. *et al.* Desempenho escolar e a relação professor - aluno por meio do teste do par educativo. **Boletim de Psicologia**, v. LXII, n.137, p. 221-238, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XXI”. Brasileiro. In: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2.ed., Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, M. L. Q. S. Avaliação Psicopedagógica - Protocolo Breve. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

SILVA, G. P., *et al.* Par Educativo: A manifestação do vínculo com a aprendizagem. **Revista do NESME**, v.13, n.1, p. 46-55, 2016.

Sociedade Civil Beneficente “Lar Santa Filomena”. Disponível em: http://www.larsantafilomena.org.br/index.php/site/o_lar. Acesso em: 18 mar. 2019.

Sociedade Civil Lar Dos Meninos. Disponível em: <http://www.lardosmeninos.org.br>. Acesso em: 17 mar. 2019.

TASSONI, E.C.M.; LEITE, S. A. da S. **A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas**, s.a. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6865--Int.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação/São Paulo: Atlas, 1994.

VYGOTSKY, L. **El problema del entorno**. Compilación de materiales sobre las teorías del autor. Soporte Magnético. Monografías, CEES “Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, s.a. Disponível em <https://es.slideshare.net/ramgafte741024/el-problema-del-entorno-vigotsky>. Acesso em: 13 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**, 2002. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <https://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ANEXOS

ANEXO A

PIA – PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO

PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO

1- Serviço de Acolhimento:
2- Identificação da Criança(s) e/ou Adolescente(s) Processo Judicial– Ordem nº _____ Guia de Acolhimento: _____ Data do acolhimento: _____ Nome: 0- _____ Naturalidade: Alvares Machado UF: SP Sexo: () Fem. (x) Masc. D.N.: _____ () Branco () Negro (x) Pardo () Indígena () Amarelo/Oriental
3- Identificação dos Familiares Nome do Pai: I _____ Nome da Mãe: _____ Endereço: _____ Telefone: _____
4- Documentos repassados ao serviço de acolhimento, no ato do acolhimento ou posteriormente: (X) Cópia da certidão de nascimento do adolescente (x) RG

5- Documentação 5.1 Documentação civil providenciada: (X) CPF
5.2 – Documentação civil a ser providenciada
6- Quais instituições e serviços prestaram ou estão prestando atendimento ou orientação ao grupo familiar? (identificar o nome e telefone do técnico de referência). () Conselho Tutelar () Serviço da Assistência Social (SAS) Equipe Profissional Especializada de Referência para Supervisão e Apoio aos Serviços de Acolhimento Departamento de Proteção Social Especial () Centro de Referência da Assistência Social – CRAS – () Centro de Referência Especializado em Assistência Social fone: (18) 3221-9399 () Centro de Referência Especializado em Assistência Social – LAPSC

☐ Fundo Social de Solidariedade
Telefone: (18) 3903-9425

☒ Vara da Infância e Juventude
Assistente Social – (18) 3908-1160
Psicóloga - (18) 3908-1160

☐ Ministério Público/Promotoria da Infância e da Juventude
☐ Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA)
☐ Delegacias comuns e especializadas - DDM
☐ Entidades religiosas

Serviços de Saúde

☐ Unidade Básica de Saúde
☐ ESF
☐ Rede de Atenção Especializada
☐ Rede de Saúde Mental – CAPS AD
☐ Hospital HR – Pediatria
☐ UNIMED

Serviços de Educação

☐ Centro Educacional Infantil
☐ EMEI
☐ Escola Estadual-
☒ **Ensino Médio**

☐ Outros.

7- Motivos do Acolhimento:

Encaminhado por: Conselho Tutelar

7.1- Quais motivos foram considerados para justificar o afastamento?
R:

7.2- Quais motivos foram considerados para justificar a não reintegração familiar?
R:

7.3- Caracterização da situação de risco

☒ VDCCA Física ☐ VDCCA Sexual ☐ VDCCA/Negligência ☒ VDCCA Psicológica ☒ VDCCA Abandono ☐ ESCCA ☐ Situação de rua com uso de SPA ☐ Situação de rua sem uso de SPA ☐ Trabalho Infantil ☐ Ameaça de Morte ☒ Conflito no ambiente familiar.

AGRESSOR: ☐ Mãe ☒ Pai ☐ Padrasto ☐ Madrasta ☐ parente ☐ Outro – conhecido da Família.

7.2- Durante quanto tempo a criança/adolescente foi ou é vítima desta situação de risco

☐ até o presente momento ☐ menos de 1 mês ☐ 1 à 6 meses
☐ 6 meses à 2 anos ☐ 3 à 5 anos ☐ mais de 5 anos
☒ período incerto ☐ Não havia risco

7.4 – Local da (s) ocorrência (s): R: 7.5 – Foi elaborado ocorrência policial (B.O.)? () Sim – () Não 7.6 – A manutenção ou o restabelecimento do convívio familiar coloca em risco a integridade física ou psíquica da (s) criança (s) ou adolescente (s)? Por quê? R:
8 – Informações sobre a família extensa: 8.1 – Foram identificados parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade? Caso positivo, quais? Caso negativo, por quê? R: . 8.2 – Foram mantidos contatos ou visitas com os parentes identificados? Caso positivo, quais e de que forma? Caso negativo, por quê? R: 8.3 – Dentre os parentes identificados há interessados em receber a (s) criança (s) ou adolescente (s) sob guarda? Caso positivo, quais? Caso negativo, por quê? R: .
9 – Informações sobre terceiros:

9.1 – Foram identificados terceiros com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade? Caso positivo, quais? Caso negativo, por quê? R: .
10 – Informações sobre a família de origem: 10.1 – Quais as condições pessoais dos membros da família de origem da criança/adolescente acolhido? R: 10.2- Qual a renda familiar? R: 10.3- Qual a situação da moradia? R: 10.4- Qual o interesse manifestado e compromissos assumidos pela família de origem para o restabelecimento da convivência familiar? R: 10.5- Os membros da família de origem apresentam condições pessoais para dar cumprimento aos compromissos assumidos? Por quê? R: 10.6- Qual a opinião da família quanto à situação de acolhimento e propostas para restabelecimento da convivência familiar? R:

11 – Informações sobre a criança/adolescente acolhido:

11.1 – A criança/adolescente está matriculada na rede de ensino? A frequência é regular?

R:

11.2 – Quais as condições de saúde da criança/adolescente? Houve avaliação ou há acompanhamento médico? Se não, por quê?

R:

1.3 – A criança/adolescente recebe visitas? Caso positivo, de quem com que frequência? Caso negativo, por quê?

R:..

11.4 – A criança/adolescente permanece na entidade de acolhimento nos finais de semana e feriados? Caso negativo informe o local e nome da pessoa que acolhe a criança/adolescente, no período mencionado. Caso positivo, informe as atividades desenvolvidas no período mencionado.

R: ..

11.5 – Qual a opinião da criança ou adolescente quanto à situação de acolhimento e propostas para restabelecimento da convivência familiar?

R:

12 – Plano de Metas:

12.1 – Há indicativos da possibilidade de restabelecimento da convivência familiar?

R:

12.2 – Caso positivo:

12.2.1 – Quais atividades serão desenvolvidas com a criança/adolescente acolhidas, inclusive com a fixação de datas e prazos, com vistas à reintegração familiar?

R:

12.2.2 – Quais atividades serão desenvolvidas com os pais ou responsáveis da criança/adolescente acolhido, inclusive com fixação de datas e prazos, com vistas à reintegração familiar?

R:

12.2.3 – Há necessidade de inclusão em programas, serviços ou fornecimento de recursos que possam garantir o restabelecimento ou manutenção da convivência familiar? Quais?

R:

12.3 - Caso Negativo:

12.3.1 – Existe a possibilidade de colocação da criança/adolescente em família extensa? Justifique.

R:

12.3.2 – Existe a possibilidade de colocação da criança/adolescente em família substituta? Justifique.

R:

12.3.3 – Quais atividades serão desenvolvidas com a criança/adolescente acolhida, inclusive com a fixação de datas e prazos, com vista à colocação em família extensa ou substituta?

R:

12.3.4 - As metas estabelecidas levaram em consideração a opinião da criança/adolescente, bem como de seus pais ou responsáveis? Justifique.

R:

Procedimentos acordados:

Cientes:

Assinatura dos Profissionais Responsáveis.

ANEXO B**EOCA – ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APENDIZAGEM**

EPISTEMIOLOGIA CONVERGENTE –

JORGE VISCA

EOCA-

ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

OBSERVAR OS MATERIAIS COLOCADOS EM SUA CAIXA EOCA:

MENOR DE 5 ANOS- folhas coloridas, almaço, sulfite, borracha, vareta, tudo sempre nas embalagens.(caneta, lápis sem apontar, apontador, canetinhas, lápis de cor, cera etc)

MAIOR QUE 5 ANOS- massa, cubos, jogos de encaixe, livro, revistas , caderno, cola, tinta guache, toalha pincel, borracha, tesoura, cartões de 15 cm, diversos tipos de papel, jogos- soletrando, quebra-cabeça(fácil) cola colorida etc)

OBJETIVOS:

Consiste em solicitar ao sujeito que mostre ao entrevistador o que ele sabe fazer, o que lhe ensinaram a fazer e o que aprendeu a fazer, utilizando-se de materiais dispostos sobre a mesa(caixa)

Análise do sujeito quanto a aprendizagem (primeiro contato a sós com o aprendente.) Focada no fracasso escolar.

Observar a sua reação, organização, apropriação, imaginação, criatividade, preparação, regras utilizadas, etc.

Observar se sabe os nomes dos materiais.

Qual/Quais prefere? _____

Lápis sem ponta é para provocar a atitude normal que é fazer a ponta.

- Queixa- ouvir – tentando saber se a queixa condiz com o que ele faz.

PRIMEIRO PASSO:

Mostre-me o que sabe fazer, o que lhe ensinaram a fazer e o que aprendeu a fazer, utilizando-se de materiais dispostos sobre a mesa[ou na caixa fechada]
 Você pode fazer alguma coisa de matemática, desenhar, escrever ou qualquer coisa que lhe venha à cabeça, o que prefere fazer . "Esse material é para que você o use como quiser".

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO:

1-TEMÁTICA(é o que diz) O SIGNIFICADO DO CONTEÚDO DAS ATIVIDADES-MANIFESTO (ATITUDES)E LATENTE(demonstra):

- ☐ Fala muito durante todo o tempo da sessão
- ☐ Fala pouco durante todo o tempo da sessão
- ☐ Verbaliza bem as palavras
- ☐ Expressa com facilidade
- ☐ Apresenta dificuldades para se expressar verbalmente
- ☐ Fala de suas ideias, vontades e desejos(Quais?)
- ☐ Mostra-se retraído para se expor
- ☐ Sua fala tem lógica e sequência de fatos(COMEÇO, MEIO E FIM)
- ☐ Parece viver num mundo de fantasias
- ☐ Tem consciência do que é real e do que é imaginário
- ☐ Conversa sem constrangimento
- ☐ Não possui atitudes esperadas para uma criança de sua faixa etária, sempre respondendo excêntricamente.
- ☐ Respondeu a tudo que lhe foi perguntado
- ☐ Omitiu-se a alguma(s) perguntas que lhe fora feita.

1.1.CONTEÚDO MANIFESTO(atitudes):

- ☐ Não demonstra capacidade de realizar tarefas sem ser solicitado e orientado
- ☐ demonstra ser capaz de realizar a tarefa
- ☐ não gosta de ir a escola (fracasso nas avaliações, não gosta do meio escolar, falta de motivação para aprendizagem
- ☐ pega o material e começa a desenhar , escrever, pintar, ler, etc...
- ☐ começa a falar...(assunto:
- ☐ pede que lhe diga o que fazer
- ☐ ficou paralisado
- ☐ abandona o ambiente

- () Fica irritado
- () Dobra-se às vezes sobre seu próprio corpo
- () Indiferença com ansiedade
- () Desligamento da realidade
- () Evitação fóbica= ansiedade intensa
- () usa a borracha muitas vezes

1.2 CONTEÚDO LATENTE:

- () Não tem comportamento esperado para uma criança de sua faixa etária. Precisa de muita compreensão.
- () corresponde às expectativas do avaliador a seu respeito

2-DINÂMICA(ATRAVÉS DA POSTURA CORPORAL, GESTOS, TOM DE VOZ, MODO DE SENTAR E MANIPULAR OS OBJETOS) :

- () Sentado,
- () deitado
- () hora em pé
- () se mexendo muito.
- () Muito tímido
- () tem um comportamento de muito apreensivo.
- () suando
- () O tom de voz é baixo
- () O tom de voz é alto
- () Sabe usar o tom de voz adequadamente
- () Gesticula muito para falar
- () Não consegue ficar sentado
- () Tem atenção e concentração
- () Anda o tempo todo
- () Muda de lugar e troca de materiais constantemente
- () Pensa antes de criar ou montar algo
- () Apresenta baixa tolerância à frustração
- () Diante de dificuldades, desiste fácil
- () Tem persistência e paciência
- () Realiza as atividades com capricho

- () Mostra-se desorganizado e descuidado
- () Possui hábitos de higiene e zelo com os materiais
- () Sabe usar os materiais disponíveis, conhece a utilidade de cada um
- () Ao pegar os materiais, devolve no lugar depois de usá-los
- () Não guarda o material que usou
- () Apresenta iniciativa
- () Ocupa todo o espaço disponível
- () Possui boa postura corporal
- () Deixa cair objetos que pega
- () Faz brincadeira simbólicas
- () Expressa sentimentos nas brincadeiras
- () Leitura adequada à escolaridade
- () Interpretação de texto adequada à escolaridade
- () Faz cálculos
- () Escrita adequada à escolaridade
- () má postura, refletirá na letra.
- () evita algum material
- () termina o que faz
- () para na metade

Observação:

3-PRODUTO(A ESCRITA, O DESENHO, AS CONTAS, A LEITURA, o que deixa no papel):

- () Desenho pobre em detalhes
- () Desenho sem riqueza de detalhes para sua faixa etária,
- () não explorou todo material apresentado,
- () explorou todo material apresentado,
- () prefere usar material já conhecido.
- () Desorganizado com os materiais, não colocou de volta na caixa.
- () organizado com os materiais, colocou-os de volta na caixa.
- () Desenha e depois escreve
- () Escreve primeiro e depois desenha
- () Apresenta os seus desenhos com forma e compreensão
- () Não consegue contar ou falar sobre os seus desenhos ou escrita

- ☐) Se nega a descrever sua produção
- ☐) Sente prazer ao terminar sua atividade e mostrar
- ☐) demonstra insatisfação sobre os seus feitos
- ☐) Sente-se capaz para executar o que foi proposto
- ☐) Sente-se incapaz para executar o que foi proposto
- ☐) Os desenhos estão no nível da idade do aluno
- ☐) Prefere matérias que lhe possibilite construir, montar e criar
- ☐) Fica preso no papel e lápis
- ☐) Executa a atividade com tranquilidade
- ☐) Demonstra agressividade de alguma forma em seus desenhos e suas criações
- ☐) Demonstra agressividade de alguma forma no comportamento
- ☐) É criativo(a)
- ☐) observar a fala e troca de letras-
- ☐) observar se evita algum material

4-DIMENSÃO AFETIVA:

- ☐) Para fazer qualquer atividade precisa receber ordens de alguém, explicando o que deve ser feito.
- ☐) Não tem boa coordenação motora, desenhou e descreveu.
- ☐) Tem boa coordenação motora
- ☐) Demonstrou pouca incapacidade intelectual.
- ☐) Necessita de estímulos diretivos que indiquem o que deve fazer e como fazer.
- ☐) Não tem iniciativa.
- ☐) Tem iniciativa, não fica esperando dizer o que deve ser realizado
- ☐) queixou-se de algo ou alguém _____

5-NÍVEL PEDAGÓGICO OU DIMENSÃO COGNITIVA:

- ☐) Leitura silábada com retrocessos.
- ☐) não respeita a pontuação.
- ☐) compreende somente as palavras, não percebe o significado do texto.
- ☐) Na escrita pula as letras.
- ☐) O nível pedagógico está bastante abaixo de sua escolaridade, sua produção corresponde ao nível do _____ ano/série.
- ☐) Baixo nível de atenção, dificuldade na concentração.
- ☐) Boa coordenação motora, traços firmes.

- () Não tem habilidade para traçar linhas retas
- () Suspirou antes de começar a tarefa , indicando uma antecipação e planejamento do que iria realizar.
- () Descreveu o que desenhou
- () compreensão do texto é muito pobre
- () apresenta baixo rendimento na área de ortografia
- () apresenta ansiedade e medo na hora de ler em voz alta
- () comete erros frequentes na leitura(omissões, substituições, inversões de fonemas- vogais e consoantes sonoras.
- () Compreende o significado das palavras, porém demora um pouco para assimilá-las.
- () -Na escrita, troca as letras: d/t, m/n, p/b, o/u, a/e. Tem facilidade na compreensão da letra cursiva e de imprensa, já no script encontra dificuldades.
- () Tem noção de número, mas encontra dificuldades em resolver a divisão e subtração. Desse modo, não internalizou bem adição.
- () O nível pedagógico está abaixo de sua escolaridade. Sua produção corresponde ao nível de série(primeira, segunda, terceira, quarta, quinta, sexta).
- () ele/a tem compreensão desse fato, porque nos relatou que se soubesse ler direito, já estaria na ____ série.

6- HIPÓTESES / Hipóteses sobre causalidade histórica

- () vínculo positivo ou negativo?
- () verificar o que sabe fazer(ler, , números, letras espelhadas , desenhos
- () necessidade de compreensão
- () atitude de quem está muito apreensivo e inseguro
- () o medo de arriscar prefere utilizar materiais que já conhece, bem como realizar atividades já feitas em outras ocasiões
- () tem alto grau de dependência e ansiedade
- () demonstrou capacidade intelectual , porém, necessita de estímulos diretivos que indiquem o que deve fazer e como agir. Não consegue tomar decisões sem consentimento ou diga que está certo ou errado
- () ele(a) recebeu as consignas com ansiedade. Demonstrou grande interesse em corresponder às expectativas e como mecanismo de defesa, contou muitas histórias no intuito de chamar a atenção.
- () Conforme (CHAMAT 2004 P.78) o sujeito não cria algo novo, repete conhecimentos adquiridos anteriormente, utilizando esquemas de pensamento empobrecidos, demonstrando falta de envolvimento com o objeto de aprendizagem e, conseqüentemente, com o conhecimento e

com quem o transmite. Uma modalidade Hipoassimilativa/tipoacomodativa é criança com deficiência intelectual em grau leve, não foi estimulada adequadamente.

() Tem obstáculo epistemológico (segundo a CHAMAT são obstáculos de fora do sujeito, ou seja, algo ou alguém que possa estar impedindo o sujeito de aprender).

() Nível intelectual normal com baixa concentração de atenção em primeira vista.

() Estágio de pensamento: Operatório Concreto com algumas oscilações.

() Dificuldade de atenção e raciocínio.

() Os seus maiores problemas de compreensão em relação às matérias escolares estão no fato de que não sabe ler e consequentemente não consegue interpretar.

() Dificuldades em realizar operações matemáticas.

() Espera aprovação para realizar uma tarefa.

() Etiologia emocional.

() Problemas de ensino aprendizagem no processo de alfabetização.

() Falta de estímulos por parte da família.

() Insucesso escolar.

MINI-EOCA

TABELA- RESUMO:

Vínculo com o ambiente escolar	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Vínculo com a aprendizagem da matemática	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Vínculo com a aprendizagem da linguagem escrita	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Desempenho acadêmico em relação à série em curso	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Desempenho na leitura	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Desempenho na escrita	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Desempenho na matemática	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Controle da atenção observado durante a triagem	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Organização e planejamento das ações	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Comunicação verbal	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Expressividade e tônus corporal	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Autonomia e criatividade no uso dos materiais	(1) Alterado	(2) Não-alterado

PERGUNTAS DURANTE A
ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM (E.O.C.A.)

Nome: _____ Turma: _____

Alguma repetência? () sim () não _____

Questionar sobre o que está fazendo: _____

Durante a produção :

1-O que você mais gosta de fazer? _____

2-O que mais gosta na escola? _____

3-Gosta da sala de aula? _____

4-Do professor? _____

5-O que te ensinaram? _____

6-Você sabe escrever o que você está vendo nessa gravura- revistas., gibis ? _____

7-Solte esta palavra para mim: _____

8- E o que mais você aprendeu? _____

9- E o que mais você sabe fazer de matemática? _____

10 - O que mais? _____

11-Notas ? _____

12-colegas que gosta _____

13- Por que? _____

14-Disciplina favorita: _____

15- Por quê? _____

16-Desde quando? _____

17-Disciplina que não gosta: _____

18- Por quê? _____

19-Desde quando? _____

20-O que deseja fazer quando crescer? _____

21- Por quê? _____

22-Como foi sua entrada na escola atual? _____

23-Em sua casa como é a tarefa? _____

Ao acabar a atividade

1-O que te ensinaram, além disso tudo que aprendeu? _____

2- Ainda falta alguma coisa na sua atividade? _____

3-Perguntar o significado de cada um deles _____

4-Instigá-lo a escrever- o que faz na escola? _____

5-Você sabe escrever o que você está vendo nessa gravura- revistas, gibis ? _____

6-Soietre esta palavra para mim: _____

7- E o que mais você sabe "Você já me mostrou como lê e desenha, agora eu gostaria que você me mostrasse outra coisa".

8- Leitura (reconhecimento do alfabeto, decodificação de palavras e pseudopalavras, compreensão e fluência leitora);

9- Escrita (ditado, cópia e produção de texto);

10- Operatórias (Serição, classificação e conservação de quantidades);

11- Conhecimentos da matemática (contagem, notação numérica, resolução de operações e de problemas orais e escritos). _____

12- Você sabe por que está aqui comigo hoje? () sim () não

13-O que achou da ideia? _____

14-Você quer estar aqui ou está por obrigação?

15-Se pudesse e tivesse que fazer algo para um aluno que se parecesse com você em sala de aula, o que aconselharia, a fazerem?

Aos pais:

Aos professores

16- Vamos terminar a nossa sessão? Porque já está ficando tarde. Nessa semana ainda voltamos a nos encontrar.

AVALIAÇÃO – E.O.C.A.

Aspectos	Ação do sujeito	Possíveis causas
Temática		
Dinâmica		
Produto		
Obstáculos que emergem na relação com o conhecimento		
Hipóteses		
Delineamento da investigação:		

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

ANEXO C
ANAMNESE

Anamnese

Data: ____/____/____

Dados Fornecidos por: _____

1-

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: _____

2-

Endereço

Rua: _____ Número: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____

Telefones () _____ () _____

Queixa: _____

Encaminhamento: _____

Quanto tempo esta no acolhimento:

3-Filiação

Mãe: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Desempenho: _____

Profissão: _____

Faz uso de álcool, fumo, drogas:

Faz uso de medicação:

Pai: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Desempenho: _____

Profissão: _____

Faz uso de álcool, fumo, drogas:

Faz uso de medicação:

Conheceu os pais () Sim () Não - Mãe () Pai ()

Pais falecidos () Sim () Não - Mãe () Pai ()

Obs: Companheiro Ou Companheira: (caso Tenha)

Irmãos:

(1) _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Faz Uso de álcool,fumo,drogas: _____

(2) _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Faz Uso de álcool,fumo,drogas: _____

(3) _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Faz Uso de álcool,fumo,drogas: _____

(4) _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Faz Uso de álcool,fumo,drogas: _____

(5) _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Faz Uso de álcool,fumo,drogas: _____

Algum irmão falecido: () Sim () Não

4-Sono

Como era o sono quando bebe/criança?

Tinha horários para dormir?

Dormia onde?

Atualmente:

Como é seu sono?

Tem horário para dormir?

Dorme onde?

Qualidade do sono: (sonambulismo, bruxismo, sonhos, acorda a noite, rituais, etc)

Faz xixi na cama?

5-Manipulação

Usou chupeta (quanto tempo, como parou)?

Chupou dedo (quanto tempo, como parou)?

Roeu ou rói unha?

Tem alguma mania, tiques?

6-Escolaridade:

Escola que estuda _____ Série _____ Horário _____ as _____

Predominância escrita: Mão direita () Mão esquerda () Noção de Lateralidade () S () N

Gosta de onde estuda?

Gosta de Estudar?

Como vai a escola (sozinho)? _____

Já mudou de escolas? Por quê?

Tem problemas de comportamento:

Já reprovou:

7-Sociabilidade

É uma criança/ adolescente sociável? _____

Tem amigos ? Qual idade ?

Rotinas de vida

Tem horários para refeições?

Tem horário para tomar banho?

Tem horário para dormir?

Respeita Horários?

Realiza a rotina (banho,comer,vestir) ou necessita de ajuda?

Ajuda nas atividades domesticas?

Quais suas responsabilidades?

Segue as regras?

8-Saúde

Já menstruou? Idade menarca?

Tem orientação quanto métodos anticoncepcionais?

Já teve alguma doença? (idade, prognóstico, cirurgias)

Já fez exames?

Já teve convulsões ? desmaios? Em que situação?

Faz acompanhamento médico?

Toma remédios ?

Apresenta algum problema de visão/audição/fala?

Na família existem casos de deficiência/ doença mental/alcoolismo/drogradição?

ANEXO D
DOCUMENTOS ÉTICOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FCT - Campus de Presidente Prudente

Exma. Dra. **Flávia Alves Medeiros**

MM Juíza de Direito da Vara do Jûri da Infância e Juventude da Comarca de Presidente Prudente/SP

*Set 10
07/06/2019
[Handwritten signature]*

Respeitosamente, vimos solicitar a autorização de Vossa Senhoria para realizar uma pesquisa científica sobre o processo de acolhimento em uma instituição filantrópica. Os dados quantitativos a serem levantados serão fundamentais à pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação, nível de Mestrado, da FCT/UNESP/Pres. Prudente.

Aproveitamos a oportunidade para explicar que essa pesquisa visa levantar dados de interesse acadêmico-científico, não visa fins comerciais/lucrativos e preservará a identidade da instituição e dos cidadãos acolhidos. O objetivo está em compreender o processo de acolhimento institucional na cidade de Presidente Prudente refletindo sobre as políticas públicas de acolhimento de crianças, jovens e adolescentes implantadas no país. Essa pesquisa é orientada e supervisionada pela Dra. Rosiane de Fátima Ponce (docente do Departamento de Educação e Programa de Pós graduação em Educação da FCT/UNESP).

Se possível, pretendemos conhecer o processo de acolhimento realizado em uma instituição da cidade e ter acesso ao instrumental utilizado, como o Plano Individual de Atendimento (PIA), dados de prontuários (como o histórico inicial de acolhimento, dados do desempenho e vivências escolares, perfil de seus genitores/familiares/responsáveis, a situação de saúde, idade dos acolhidos, etc.), registros do processo interno de socialização e ações das equipes da instituição ao longo do acolhimento. Salientamos que seguiremos os preceitos éticos e sigilosos de uma pesquisa científica e que cuidaremos para que não haja a exposição dos sujeitos acolhidos durante o levantamento de dados e no trabalho final da pesquisa a ser publicado, de acordo com a Constituição Federal e Estatuto da Criança e Adolescente.

Finalmente, solicitamos autorização de Vossa Excelência para acesso aos dados dos de Serviço de Acolhimento no âmbito da Assistência Social para crianças e adolescentes do município de Presidente Prudente referente à: Quantidade de acolhidos em cada um dos serviços por sexo, faixa etária, tempo de acolhimento e o motivo de acolhimento desde o ano de 2013.

Aguardamos o deferimento dessa proposta para que possamos anexar a autorização junto ao processo a ser protocolado na pesquisa

Sem mais, registramos nosso protesto de estima e agradecemos a vossa atenção.

Atenciosamente,

Jacqueline Tumitan Selmo

(Mestranda do PPGE/FCT-UNESP; e-mail jac_tumitan@hotmail.com)

Rosiane de Fátima Ponce

(Deptº de Educação e PPGE-FCT/UNESP; e-mail: rf.ponce@unesp.br)

A/C

Luzia Fabiana Macedo

Secretária da Assistência Social de Presidente Prudente

Venho, respeitosamente, solicitar autorização para o uso do Fluxograma para acolhimento de crianças e adolescente em Presidente Prudente-SP, que foi construído conjuntamente com os serviços que atuam no sistema de garantia de direitos das crianças e adolescentes deste município.

Os dados levantados serão fundamentais à pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós graduação em Educação, nível de Mestrado, da FCT/UNESP/Pres. Prudente.

Aproveito a oportunidade para explicar que essa pesquisa visa levantar dados de interesse acadêmico-científico, não visa fins comerciais/lucrativos e preservará a identidade da instituição e dos cidadãos acolhidos. O objetivo está em compreender o processo de acolhimento institucional na cidade de Presidente Prudente refletindo sobre as políticas públicas de acolhimento de crianças, jovens e adolescentes implantadas no país. Essa pesquisa é orientada e supervisionada pela Dra. Rosiane de Fátima Ponce (docente do Departamento de Educação e Programa de Pós graduação em Educação da FCT/UNESP).

Se possível, pretendo conhecer o processo de acolhimento realizado em uma instituição da cidade e ter acesso ao instrumental utilizado, como o Plano Individual de Atendimento (PIA), dados de prontuários, registros do processo interno de socialização e ações das equipes da instituição ao longo do acolhimento, etc.

Saliento que seguiremos os preceitos éticos e sigilosos de uma pesquisa científica e que cuidaremos para que não haja a exposição dos sujeitos acolhidos durante o levantamento de dados e no trabalho final da pesquisa a ser publicado, de acordo com a Constituição Federal e Estatuto da Criança e Adolescente.

Sem mais, registro protesto de estima e agradecemos a vossa atenção.

Atenciosamente,


Jacqueline TumitanSelmo
Secretaria de Assistência Social
Assistência Social
25/08/14

Jacqueline TumitanSelmo (Mestranda do PPGE/FCT-UNESP; e-mail:

jac_tumitan@hotmail.com)