UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ESCOLA PÚBLICA COMO FATOR PROTETIVO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

ALZEIR MARTINS BERTAZZO

PRESIDENTE PRUDENTE/SP
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALZEIR MARTINS BERTAZZO

A ESCOLA PÚBLICA COMO FATOR PROTETIVO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente - SP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude

Orientadora: Profª. Drª. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

PRESIDENTE PRUDENTE/SP
2023

Bertazzo, Alzeir Martins.
B536e A escola pública como fator protetivo de crianças em situação de vulnerabilidade social / Alzeir Martins Bertazzo - Presidente Prudente, 2023
110 p.: tabs

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador(a): Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

1. Educação. 2. Vulnerabilidade Social. 3. Crianças. 4. Proteção. I. Título. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia.

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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **A ESCOLA PÚBLICA COMO FATOR PROTETIVO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

AUTOR: ALZEIR MARTINS BERTAZZO

ORIENTADORA: ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Participação presencial)
Departamento de Educação / FCT-UNESP/ Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN (Participação presencial)
Departamento de Educação / FCT-UNESP/ Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. CAMÉLIA SANTINA MURGO (Participação presencial)
Programa de Pesquisa e Iniciação Cientifica do Curso de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente

Presidente Prudente, 19 de outubro de 2023

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL
Data: 13/12/2023 23:57:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

gov.br Documento assinado digitalmente
FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN
Data: 15/12/2023 06:45:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

CAMELIA SANTINA MURGO (Professor)
camelia@unoeste.br
Recebido em 18/12/2023 17:17
Assinado em 18/12/2023 17:18
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 200.0.431.cfe0.daf7.9811.ca2b.4e66.bc70
ID da assinatura: 266750
Este documento: https://www.unoeste.br/ar/204c200
Assinatura digital do documento: ef19e3aef8f8e4e0cb3b4ea1ac5b7/8a80b3da3b4864e72d7458f3ea458add8
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista
Mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura - APEC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à todas as crianças e adolescentes, principalmente aquelas que vivenciam situações de vulnerabilidade. Também aos profissionais da área da Educação, Psicologia, Direito e Sociologia, que depositam tempo e dedicação, trazendo reflexões críticas e construtivas em busca de um sistema escolar libertador, com educação de qualidade e a defesa dos direitos humanos sob um olhar pautado no indivíduo enquanto ser pensante autônomo, buscando igualdade entre cidadãos dignamente socializados. Desta feita, anseio que estes estudos contribuam para uma sociedade melhor e com um sistema de educação que resplandeça esperança.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à *fé na vida*, pois é ela que traz sustentação para o alicerce da esperança de uma sociedade melhor. Além disso, agradeço à mim pelo interesse e dedicação na busca pelo conhecimento que liberta a alma e traz uma compreensão reconfortante sobre quem eu mesmo sou, assim como, à ancestralidade, que sou grato, pois foram as vivências do passado que traçaram o caminho para que a humanidade pudesse contemplar a sua evolução.

Agradeço a minha orientadora Prof.ª Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel, que não negou esforços ao me guiar e apoiar no desenvolvimento deste trabalho, que, de forma profissional contribuiu para a expansão do meu conhecimento e na construção desta importante etapa enquanto cientista/pesquisador da área, portanto, sou grato pelos incentivos que foram fundamentais para realizar e prosseguir com este estudo. Diante disso, saliento minha admiração ao respeito, carinho e apoio incondicional prestado, a forma interessada, extraordinária e pertinente como me acompanhou, de tal modo como sou grato pelas críticas, discussões e reflexões construtivas indispensáveis. Assim, deixo aqui a minha gratidão eterna pela confiança construída em nossa relação neste processo.

Além disso, expresso minha gratidão às Professoras e Doutoras Camélia Santina Murgo e Fátima Aparecida Dias Gomes Marin que compõe a banca examinadora deste estudo, visto o valor de seus apontamentos, direcionamentos para correções e outras contribuições que foram enriquecedoras para o desenvolvimento e conclusão dos processos desta dissertação.

Agradeço ao meu pai, Edvaldo Junior, por assumir esse papel em minha vida, que com muito respeito forneceu aquilo que eu necessitava para seguir e encontrar o meu próprio caminho. Ademais, sou grato à minha mãe, Vera Lucia, pela sua fé, orações e todo afeto demostrado em detalhes que não cabem em palavras. Aos meus irmãos e sobrinhos, minha gratidão por trazerem amparo e leveza no decorrer deste processo, por meio da diversão. Também agradeço à minha avó, Dogalina (*in memorian*), que sempre foi e será inspiração na busca pelo conhecimento e na libertação do ser.

Por fim aos meus amigos e primas que agregaram muito à todo processo do mestrado, contribuindo com discussões e reflexões profundas acerca da temática, além do apoio

em momentos de lazer que foram importantes para manter minhas energias, saúde mental e foco em alta.

Assim, concluo meus agradecimentos expressando-o à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente/SP, por me conceder e proporcionar grandes momentos de aprendizado e oportunidades que me levaram ao crescimento pessoal e profissional e ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES), pelo presente trabalho realizado.

“Temos que falar sobre libertar mentes,
tanto quanto sobre libertar a sociedade”.
(Ângela Davis)

A ESCOLA PÚBLICA COMO FATOR PROTETIVO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

RESUMO

Esta pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa 03 - Processos Formativos, Infância e Juventude da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente/SP. É vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Educação Infantil – PROFEI e tem por problema de pesquisa: Como a escola pode se configurar, do ponto de vista protetivo, junto a crianças em vulnerabilidade social? O objetivo geral consistiu em analisar, do ponto de vista teórico, como a escola se constitui enquanto fator protetivo junto a crianças em situação de vulnerabilidade social. A partir deste objetivo buscou-se compreender o conceito de vulnerabilidade social e a ideia da escola como fator protetivo, identificando as possíveis dimensões que envolvem este fator na escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa de natureza bibliográfica, analisando aspectos conceituais e contextuais de materiais científicos relacionados à temática da pesquisa. Os dados foram levantados e analisados conforme as seguintes categorias: educação e vulnerabilidade social; escola, vulnerabilidade e proteção. Os resultados poderão subsidiar ações junto a crianças expostas à situações de risco, visando seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, com pensamento autônomo para melhor compreensão do mundo e de sua realidade.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Vulnerabilidade Social. Crianças. Proteção.

THE PUBLIC SCHOOL AS A PROTECTIVE FACTOR FOR CHILDREN IN SOCIAL VULNERABILITY SITUATIONS

ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education, in research line 03 - Formative Processes, Childhood, and Youth of the São Paulo State University (UNESP) - Faculty of Science and Technology - Presidente Prudente/SP Campus. It is affiliated with the Research Group on Teacher Training in Early Childhood Education - PROFEI, and its research problem is: How can the school establish itself, from a protective perspective, in relation to children in situations of social vulnerability? The general objective consisted of theoretically analyzing how the school constitutes itself as a protective factor for children in situations of social vulnerability. From this objective, the aim was to understand the concept of social vulnerability and the idea of the school as a protective factor, identifying the possible dimensions that involve this factor in the school context. The methodology used was a bibliographic research, analyzing conceptual and contextual aspects of scientific materials related to the research topic. Data were collected and analyzed according to the following categories: education and social vulnerability; school, vulnerability, and protection. The results may support actions for children exposed to situations of risk, aiming at their cognitive, social, and emotional development, fostering autonomous thinking for a better understanding of the world and their reality.

KEYWORDS: Education. Social vulnerability. Children. Protection.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas para a pesquisa.....29

Quadro 2 - Fatores de risco e fatores de proteção.....46

Quadro 3 - Tipos de violências que podem levar crianças a vulnerabilidade.....54

Quadro 4 - Intervenções profissionais para uma educação protetiva.....95

Quadro 5 - Intervenções a crianças/adolescentes de uma educação protetiva.....97

LISTA DE SIGLAS

BNCC = Base Nacional Comum Curricular

CF = Constituição Federal

CMDA = Conselho Municipal da Criança e do Adolescente

COVID-19 = Corona Vírus Disease/2019

CONANDA = Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DPCA = Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente

ECA = Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio

FNCA = Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente

FNDE = Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB = Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HIV = Vírus da Imunodeficiência Humana

IVS = Índice de Vulnerabilidade Social

LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAP+ = Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero

LOAS = Lei Orgânica de Assistência Social

MP = Ministério Público

PDDE = Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAE = Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNBE = Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE = Plano Nacional de Educação

PNLA = Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD = Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLDEM = Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNLT = Plano Nacional de Logística e Transportes

PROUNI = Programa Universidade para Todos

SDH/PR = Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

STF = Supremo Tribunal Federal

UNICEF = Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

MEMORIAL **15**

1. INTRODUÇÃO **21**

2. PERCURSO METODOLÓGICO **25**

3. DA VULNERABILIDADE **34**

3.1. Conceito e Contexto Histórico 35

3.2. Fatores de Risco e Fatores de Proteção ao Desenvolvimento Infantil 43

4. VULNERABILIDADE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA **50**

4.1. Contexto Histórico Social 50

5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PROTEÇÃO À VULNERABILIDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES 61

6. A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: FATOR PROTETIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTE EM VULNERABILIDADE SOCIAL? **74**

7. A ESCOLA COMO FATOR PROTETIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE **84**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **98**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **102**

MEMORIAL

O ponto de partida desta exposição é pautado no fato de que vulnerabilidade não é sinônimo de fraqueza, mas qualifica-se na incerteza e no receio, nos riscos e danos causados pela exposição emocional e física rotineira e impassível de escolha. Assumirmos e abraçarmos nossa própria história é uma tarefa difícil, mas não se equipara à dificuldade e o desgaste de passar toda uma vida fugindo dela. O acolhimento das vulnerabilidades existentes em nossa própria realidade é muito desafiador, mas nos livra dos perigos gerados pela desistência, pois o enfrentamento dos fantasmas da vulnerabilidade que nos assombram é na verdade o caminho para cura e melhora na qualidade de vida.

A partir disso, é possível afirmar que a mudança social que busco e espero parte do pressuposto da singularidade existente nas vivências humanas, pois o contexto de "realidade" varia completamente de pessoa para pessoa, logo, o enfrentamento e a luta advinda de análise, reflexões e compreensões do passado existente é de extrema necessidade, visto que o objetivo principal é escrever novas histórias banhadas na esperança de uma sociedade mais justa e melhor, com menos riscos e menos situações que colocam pessoas no patamar de vulnerabilidade todos os dias.

Diante disso, por ter relação com este estudo, sendo o ponto de partida que me motivou a desenvolve-lo, é indispensável a exposição da minha experiência de vida, pois eu venho sendo o meu objeto de estudo assíduo desde 1989.

Eu sou Alzeir Martins Bertazzo, nasci em Presidente Prudente/SP, em 17 de março de 1989. Sou filho de Alzir (1927-1993) e Vera (1967), mas, a minha história é a extensão da história da minha mãe, o que faz ser necessário que eu a conte.

Minha mãe nasceu como filha caçula de um casal que já possuíam 11 filhos, minha mãe, Vera, foi a 12ª. Era uma família extremamente humilde, que residiam numa propriedade na zona rural de Alfredo Marcondes/SP, das terras de onde advinham os seus próprios sustentos. Assim, decorrente da realidade triste e difícil em que Vera estava incluída, a mesma possuía o desejo de ir para a cidade de Presidente Prudente/SP, que mesmo ainda sendo uma pequena cidade do interior, era bem maior e oferecia muito mais oportunidades do que onde nascera.

Diante disso, a mesma conseguiu, aos 14 anos, ser contratada como empregada doméstica por uma família rica, de grandes posses e poder na cidade, recebendo como "salário"

apenas moradia, alimentação, e produtos de higiene pessoal. No entanto, um tempo depois, lhe foi ofertado um trabalho como babá de 3 filhos do segundo casamento de Alzir, um homem também detentor de riquezas e poder.

Com isso, conforme minha própria mãe me contou, de forma involuntária, ela se viu encantada pelo patrão e em reciprocidade, os dois se envolveram, gerando assim, anos depois, uma gravidez. Diante disso, ao descobrir que estava grávida de seu primeiro filho, eu, comunicou aos pais e irmãos, mas se viu completamente frustrada ao ser menosprezada e retirada do convívio, por ser "mãe solo", o que era ainda menos aceito naquela época, principalmente decorrente do conservadorismo religioso que regiam suas vidas muito mais do que o próprio Deus que serviam.

Durante o período gestacional, além de passar pelas vulnerabilidades emocionais e físicas características da gravidez, Vera não tinha qualquer apoio e decidiu então, morar só pela primeira vez na vida. Então, eu nasci, mas alguns anos depois, meu pai foi acometido de enfisema pulmonar e veio a falecer.

Com o falecimento de meu pai, sua fortuna passou a ser inventariada e repartida entre os filhos "legítimos" dele, enquanto, eu, filho tão legítimo como os demais, sequer possuía seu sobrenome. Assim, incomodada com isso e a injustiça existente na exclusão de seu filho, que inclusive, já sabiam da existência, minha mãe decidiu lutar pelos meus direitos, conseguindo me registrar com o sobrenome de meu pai, aos 6 anos de idade, entretanto, com a entrada de mais um filho no testamento, houve uma demora maior no processo, decorrente das tentativas de retirar-me dele, tendo durado cerca de 13 anos até sua conclusão.

Durante esse período, como minha mãe continuou só, ela necessitou trabalhar e naquele momento, com o ensino fundamental incompleto, conseguiu um trabalho simples e mal remunerado, no comércio. Nesse período, mesmo diante das exclusões que passamos dentro da família, minha avó se disponibilizou para cuidar de mim enquanto minha mãe trabalhava. Minha avó, Dogalina, tentava suprir, de certa forma, a ausência da minha mãe.

Com isso, algum tempo depois, minha mãe passou a trabalhar em uma lavanderia hospitalar, período em que conheceu e casa-se com Edvaldo, que trabalhava como eletrotécnico no mesmo hospital. Assim, decorrente desta nova união, aos meus 12 anos, minha mãe deu a luz ao seu segundo filho e diante da necessidade ainda maior, agora com mais um integrante na família, meus pais passavam o dia trabalhando, e no período da noite faziam supletivo, pois

ambos não haviam terminado o ensino médio. Dessa forma, passou a ser necessário que eu cuidasse dos afazeres domésticos e de irmão pequeno, além dos estudos na parte da manhã.

Eu estudava na escola pública e ainda mais naquela época, os professores e a instituição educacional pública não tinham o conhecimento e dedicação as questões de vulnerabilidade de seus alunos, não havendo qualquer tipo de compreensão do sistema educacional de que os fatores externos influenciavam diretamente no processo formativo dos alunos.

Naquela época, eu era um garoto introvertido, sem muita visão e conhecimento social e cultural, por também ter crescido inserido em um ambiente banhando à doutrinas religiosas e vazias, que me oprimiam e me manipulavam cada vez mais a medida em que eu fui crescendo. Diante disso, tinha extrema dificuldade de socializar na escola, esta, que interpretava meus comportamentos como um simples desinteresse. E assim foi, até eu concluir o ensino médio, conciliando-o com o trabalho.

Neste período, eu trabalhei como garçom aos finais de semana, estagiário em supermercado e posteriormente, em um escritório de contabilidade, com o propósito de auxiliar minha família financeiramente e ao mesmo tempo em que planejava minha independência. Assim, recebi meu primeiro registro como menor aprendiz em departamento pessoal de um frigorífico, me encantei pela área e ao concluir os estudos decido ingressar na universidade com a intenção de fazer psicologia e me conectar ao ser humano de maneira a compreender melhor suas vivências. Talvez, sem perceber, decorrente da minha dificuldade de interagir com as pessoas, eu cultivei a vontade de quebrar essas barreiras por mim mesmo.

Dentro de todo esse contexto, eu passei por um processo de descoberta da minha sexualidade, onde, mesmo tendo tido meu primeiro relacionamento com uma mulher, eu sabia da minha homossexualidade, que então, tentei de todas as formas oprimir. Claramente, a família não reagiu nada bem a isso e eu passei a sentir o reflexo disso de forma ainda mais forte, sendo alvo, novamente, da exclusão, julgamento e dos preconceitos de natureza cultural e religiosa, o que me fechou em uma caixa.

Com o tempo, a convivência passou a ser pacifica, mas completamente superficial emocionalmente, pois não existia (e ainda não existe, da parte de alguns) uma real “aceitação” daquilo que realmente sou. Assim, o acolhimento e o apoio apenas partiram de uma parte

minoritária da família, e, atualmente entendo que esse acolhimento veio por parte daqueles que também se sentiam como eu.

Neste ponto, destaco que a família deveria ser uma espécie de rede de solidariedade em que o jovem encontre apoio e receba estímulos para um desenvolvimento saudável. No entanto, a família, a sociedade, a escola, a religiosidade e suas normas preestabelecidas podem se revelar como mecanismos que buscam "corrigir" o indivíduo que não se adequa ao padrão esperado, de forma completamente abusiva e manipuladora, de forma que, quem é submetido a essa triste realidade, acaba por vivenciando altas vulnerabilidades emocionais e as vezes até físicas/sexuais.

Assim, minha relação com os familiares acabou sendo marcada por conflitos que interferiram no modo como me sentia, fazendo-me uma criança, um adolescente, um jovem e um homem inseguro, sem amparo, vulnerável e com a sexualidade oprimida. Assim, vivenciei a rejeição, preconceitos, limitações da liberdade, entre outras coisas que, juntamente com o caminho que trilhei profissionalmente, me fizeram chegar a conclusão que será exposta neste estudo.

Mesmo diante de tudo isso, tornei-me bacharel em psicologia (2012) pela Universidade do Oeste Paulista. Assim, passei a atuar como psicólogo clínico, realizando atendimentos psicoterapêuticos com crianças, adolescentes, adultos e idosos, focando na abordagem Psicodramática, que busca através de recursos verbais, simbólicos e artísticos, atender as necessidades do paciente, por meio do pensar e refletir na busca de formas criativas de lidar com as dificuldades, conflitos e emoções, visando amenizar o sofrimento psíquico, construindo valores, amplificando a consciência, o potencial intelectual, emocional e criativo.

Assim, pude notar que nos atendimentos clínicos principalmente de crianças e adolescentes, as questões psíquicas individuais estão fortemente ligadas as condições sociais, culturais e afins dos quais esses pequenos indivíduos estão inseridos, pois não é novidade de que nosso sistema segrega.

Vale citar que, tornei-me especialista em gestão estratégica de pessoas (2015), pelo Centro Universitário SENAC, onde atuei no desenvolvimento de pessoas no ensino e aprendizagem na qualificação profissional. Assim, na área de gestão de pessoas, eu era responsável pelos processos seletivos de recrutamento interno e externo, organização de banco de dados, projetos desses processos seletivos, integração apresentação da empresa, saúde e

bem-estar do colaborador, organograma, descrição de cargos e salários, também contando com uma ampla habilidade em conteúdos envolvendo treinamentos de equipes, feedback individuais, sempre no intuito de capacitação e desenvolvimento do ponto de vista motivacional.

Diante disso, ao trabalhar por anos na com a psicologia organizacional, me questionei sobre o real papel do psicólogo nas empresas, se realmente estão a favor da saúde mental das pessoas ou se acabam colaborando para manutenção do sistema abusivo que coloca os indivíduos em situações vulneráveis, decorrente da mão de obra barata, condições precárias de trabalho, cargas horarias exacerbadas e ainda o enfrentamento de julgamentos sociais, que sabemos que exclui e diferencia as pessoas com base em sua condição financeira.

Dessa forma, após eu decidir não pactuar diretamente com esse processo exploratório do sistema, cursei licenciatura em pedagogia (2018) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho". Participei do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), criado pela fundação coordenação de aperfeiçoamento do ensino superior (CAPES), no proposito da formação inicial do professor licenciado, proporcionando enquanto futuro professor participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar na busca de superar os problemas sérios no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, minha visão era/é de que a faculdade de pedagogia servisse como complemento, agregando-me conhecimento da área da educação e amplitude da visão social, porque foram aspectos que me geraram incomodo enquanto psicólogo, aumentando meu desejo de que, através da mudança na educação, os indivíduos pudessem passar por uma mudança de vida.

Por esse mesmo motivo, mas agora atrelado ao meu novo desejo de ser professor, ingressei no Mestrado (2021) no Programa de pós-graduação em educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, isto, porque acredito na importância do conhecimento intelectual e emocional no decorrer do desenvolvimento das pessoas, pois, para mim, não há desconexão entre eles.

Diante disso, quero expor três frases que fizeram parte de todo esse processo.

> “Estudar evolui e liberta a alma, nunca deixe de buscar o conhecimento, utilize-o com sabedoria e vá “falanu cum Jesuis”, Santinho.” (Vovó Dogalina)1
>
> “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.” (Carl Jung) 2
>
> “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses, sobre desafios dessa realidade e procurar soluções” (Paulo Freire)3

Essas falas marcaram toda minha formação enquanto ser humano e me ajudaram a me compreender para chegar até aqui. A primeira delas foi dita por minha avó materna, aquela que auxiliou em minha criação, uma mulher de descendência indígena e de muita fé, sem escolarização, com grandes saberes, tendo sido mãe de 12 filhos dos quais manteve o sustento, auxiliando seu marido no trabalho de roça, além de cumprir com os afazeres domésticos e criação dos filhos, que naquela época, pior do que atualmente, eram papéis vistos como exclusivos da mulher.

Minha avó é outro exemplo de exposição a situações de vulnerabilidade, isto porque, veio de uma linhagem onde indígenas eram tiradas a força de seu convívio cultural natural para casar-se com desconhecidos. Entretanto, mesmo com tantas histórias e experiências difíceis, a fé não foi retirada de minha avó Dogalina. Esta fé, por mais que ela não associasse dessa forma, vinha, além das condições religiosas que estava inserida, de características de curandeira, deixadas por sua cultura ancestral, que conhecia o poder da natureza e das plantas e a importância de cada uma delas em nossas vidas enquanto ser vivo e a manutenção do cuidar vinha com amor, leveza e ensinamentos enquanto fazia um chá com biscoitos de água e sal para me oferecer antes de ir para escola, mencionava a importância da educação, momentos que me marcaram muito, como a frase que mencionei, que era costumeiro ouvi-la me dizer.

Essa afetividade que ela me dera em meio aquele caos de minha vida, influencia até os dias de hoje, pois, desde aquela época foi uma espécie de impulso para eu ser forte e lutar pelo o que quero e acredito.

---

[1]Dogalina de Souza (1927-2011), avó de Alzeir Bertazzo, mulher, descendente indígena, sem acesso a estudos, teve 16 gestações com 12 filhos sobreviventes; vivia do trabalho braçal, auxiliando o marido em plantações.
[2] Carl Jung (1875-1961), psiquiatra e psicoterapeuta suíço, fundador da psicologia analítica.
[3] Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

Já a segunda frase, mencionada pelo psicanalista Jung, utilizei-a também no trabalho de conclusão do curso de psicologia, pois, de alguma forma inconsciente me inspirou e abriu minha visão no momento dos atendimentos clínicos como psicoterapeuta de crianças que enfrentavam situações de vulnerabilidade.

Por fim, a terceira frase, dita pelo educador Paulo Freire, utilizei-a no meu trabalho de conclusão de curso de pedagogia, pois a mesma me motiva desde a primeira vez que a li, a buscar soluções para os problemas enfrentados em nossa sociedade, usando como ferramenta, a educação. Assim, posso afirmar que essas premissas refletem nas problemáticas que irei levantar, criticar, refletir e desenvolver neste estudo, na busca constante de influenciar positivamente na formação dos seres humanos;

Assim, deixo minha história, não apenas para apresentar-me profissionalmente, mas também para demonstrar onde estão as raízes que construíram este estudo, pois, sou o exemplo de exposição à vulnerabilidade que mais possuo intimidade, podendo concluir com propriedade as razões e soluções que enxergo e defendo neste estudo, pois o que busco nessa pesquisa é enxergar a dimensão em que a vulnerabilidades afeta no desenvolvimento do ser humano, sob a perspectiva intelectual e social do individual sob o olhar amplo do indivíduo, onde acredito na necessidade de lança o olhar não somente para as crianças de forma isolada, mas também, observando com atenção e considerando sua realidade e contextos vividos e portanto, que influenciam em seu desenvolvimento, visto que, apenas a partir deste olhar, que será possível a criação de ações de intervenção necessárias, criando-se uma educação protetiva.

Diante disso, início a exposição das minhas ideias, pesquisas e estudos, que buscam a compreensão e debate acerca do ser humano exposto a vulnerabilidades, sob uma perspectiva ampla, incluindo o social na dinâmica da educação e desenvolvimento emocional individual, sob o olhar aguçado da psique humana, contexto social, englobando o propósito das escolas, que além do conhecimento conteudista, precisa abranger o conhecimento quanto a essência do ser humano, pois só assim podemos falar sobre um desenvolvimento saudável.

1. INTRODUÇÃO

A princípio é importante destacar que as muitas facetas da vulnerabilidade infantil mantem-se superficialmente ou não são abordadas nas propostas de formação de professores.

No entanto, o estudo das vulnerabilidades traz destaque às fragilidades inerentes à criança e adolescente, que tornam-se ainda mais acentuadas por causa da rotineira incidência. Isto porque, no ambiente escolar as crianças expressam o que vivem, o que experimentam, o que sofrem, o que sentem, manifestando-se de diversas formas, como um pedido de socorro, muitas vezes silencioso, aos adultos que possam lhe acolher.

A escola caracteriza-se como um espaço social no qual a maioria das crianças passa a maior parte do tempo. Diante disso, por estarmos em uma sociedade repleta de problemas ambientais, econômicos, políticos e sociais, a escola tem sido invocada a debater diversas questões, entretanto, sabemos que é um fato que mesmo sendo reconhecida a necessidade de temas sociais importantíssimos fazerem parte da rotina da sala de aula, não é uma realidade na grande maioria das escolas brasileiras que se mantém com as raízes presas num sistema de ensino completamente conteudista, repercutindo em aulas meramente pautadas na sequência do livro didático, ignorando até mesmo a didática e metodologias necessárias de serem aplicadas.

Diante disso, é importante defendermos que mesmo que os profissionais se deparem com o desconforto que alguns temas podem trazer para si mesmos e para a sociedade, evitar discussões acercas deles é sinônimo de privar a comunidade discente de refletir sobre a realidade à qual está inserida, fazendo-a acreditar que há um erro em si mesma, o que sabemos ser, na verdade, um grave problema do sistema de ensino, que no geral desconsidera os papéis principais da escola em formar cidadãos com autonomia de pensamento e interesse no conhecimento.

Arriscamos a dizer que a educação escolar é a fonte para formação humana e neste ambiente é necessário observar que existem as mais diversas necessidades humanas que deveriam determinar os objetivos da educação, de maneira em que o currículo escolar, a rotina e o planejamento devem estar incluídos nessas necessidades (SAVIANI, 2004). Com isso, mesmo que não seja o suficiente para resolver todas as demandas dos alunos, a educação básica deve considerar o desenvolvimento analítico e crítico dos estudantes, pois é uma enorme possibilidade de desenvolvimento não apenas intelectual de aprendizagem conteudista, mas também preparando o futuro da nação para lidar com os aspectos sociais e emocionais que estão rotineiramente mais presentes do que as matérias fixas da grade escolar.

Considerando isto, Nunes (2021), explica que a expressão “vulnerabilidade social” se refere às pessoas que se encaixam na proteção social básica, compreendemos que se a situação de vulnerabilidade social das famílias sofre qualquer tipo de agravamento, estas passam a serem

caracterizadas como famílias em situação de risco, reais destinatárias da proteção social especial. Dessa forma, é possível notarmos que cada uma das características citadas está presente no contexto das escolas públicas brasileiras, com predominância nas realidades com os maiores índices de desigualdades socioeconômicas, isto porque a sociedade tem experimentado os mais diversos sofrimentos advindos da desigualdade, motivo pelo qual essa demanda passar a ser vista e agora, não mais ignorada, pelo ambiente escolar.

Diante dessa realidade, os docentes no dia a dia da sala de aula deparam-se com situações recorrentes e dignas de atenção, como por exemplo, nas escolas públicas, uma enorme parte dos alunos passa por situações como o abandono escolar, indisciplina, dificuldade de aprendizagem decorrente da falta de acompanhamento dos pais, a falta ou o excesso de interação, dificuldades na fala, repetência por faltas no ano letivo, entre muitas outras coisas que acabam ocasionando não apenas o atraso na educação, mas também no aumento de situações de vulnerabilidade.

O desenvolvimento da atual pesquisa e estudo nasceu a partir de experiências vivenciadas na prática da psicoterapia clínica que atende demandas de crianças que trazem até o profissional as suas condições psíquicas e implicitamente as influências negativas de uma sociedade moldada em um educação neoliberal, com grandes dificuldades de compreensão do comportamento dessas crianças e adolescentes diante de suas vivências com ausência de uma rede de proteção, ocasionando um maior distanciamento entre a base educacional e o propósito de transformar humanamente e socialmente.

Neste viés, há a suplica pelo depósito do olhar para a necessidade de se entender os impactos das situações de vulnerabilidade na educação, assim como, o impacto da educação protetiva nas situações de vulnerabilidade, visando direcionar cada vez mais o olhar de toda a sociedade, da equipe gestora e do corpo docente em relação a essas situações na busca de trabalharmos esta compreensão quanto a amplitude e variedade da realidade para que seja possível as práticas protetivas nas instituições de ensino.

Por este ponto de vista, pautamos das situações de vulnerabilidade de crianças no Brasil como um instrumento de movimentação de análises e reflexões a partir do ponto de vista das desigualdades sociais, através de referências da psicologia social e das políticas públicas, que englobam a área da educação, trazendo a possibilidade de analisarmos o quanto situações causadoras de vulnerabilidade são fenômenos já socialmente costumeiros e construídos, ao ponto de tornarem-se culturais, fato que apenas potencializa não só a manutenção dos estados

de vulnerabilidades, como acentuando ainda mais a exclusão social das minorias, que não são chamadas assim decorrente da definição no sentido de “menor quantidade”, mas sim no sentido de maior desvalor na escala valorativa do ser humano, onde, quanto menos a pessoa adequa-se ao padrão imposto, menos valor esta vida possui e mais vulnerável esta pessoa se torna.

Nessa perspectiva, mediante pesquisas profundas, notou-se a existência de legislações que regulam e investem no olhar de uma escola que tenha a função protetiva, em uma proposição fundamental entre educação e sociedade, abraçando as demandas das crianças em situação de vulnerabilidade que precisam e anseiam por uma educação mais acolhedora, associada a fatores protetivos e pautada em direitos humanos, para que tenham uma formação básica de qualidade para um bom desenvolvimento enquanto cidadãs que consigam construir o próprio caminho longe da presente realidade cruel que não escolheram estar inseridas

Feitosa, Santos e Silva (2022), compreendem, conceitualmente, que o acesso à escola, teoricamente, pode ser um fator de proteção à criança. A educação pode ser fortalecida com a libertação do indivíduo oprimido cultural, social e emocionalmente, tornando-os menos vulneráveis, pois a presença de uma melhor compreensão de mundo, pode levar ao pensamento analítico crítico social, econômica, política e cultural, o que pode propiciar a libertação das amarras destes indivíduos.

Além disso, Feitosa, Santos e Silva (2022) ainda pontuam que a parcela da sociedade que está inserida à contextos de vulnerabilidade sofre diretamente com o sistema capitalista e a formação escolar que não ensina e capacita verdadeiramente os jovens cidadãos para o futuro mercado de trabalho, ou seja, professores tradicionais reforçam tal pensamento e replicam o ensino mecânico, cujos sintomas repercutem de forma negativa e depreciativa, o que traz consequências sociais e emocionais aos estudantes após o término da escola (para aqueles que de fato terminam), como: desalojamento, desemprego, pobreza, fome, sentimento de impotência, medo, apatia, tédio, decadência cultural, perda de identidade, perda de liberdade de expressão, encarceramento decorrente do envolvimento em uma vida de crimes por falta de oportunidades e apoios, racismo, homofobia, misoginia, reproduzindo todo um sistema falho para as gerações seguintes.

Observando isto, é notável que esses sintomas são alimentados por uma sociedade desigual, que normaliza a violência em todos os sentidos e a manutenção de ideologias capitalistas patriarcais e religiosas. Assim, a partir dessas reflexões levantou-se a seguinte

questão: Como a escola pode atuar em prol das crianças em situação de vulnerabilidade social, como um real mecanismo protetivo?

Por meio disto, o atual estudo e pesquisa tem como objetivo geral compreender o conceito de vulnerabilidade social e a ideia da escola como fator protetivo, identificando as possíveis dimensões que envolvem este fator na escola.

Diante disso, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira: a primeira e segunda seção aborda aspectos gerais da pesquisa no que concerne à introdução e metodologia; na terceira seção conceitua-se historicamente o termo "vulnerabilidade", correlacionando-o aos fatores de risco e fatores protetivos no desenvolvimento infantil. Com isso, após a compreensão destes conceitos, a terceira seção traz a abordagem da vulnerabilidade na infância e adolescência: fatores contextuais.

Posteriormente, a quarta seção traz as importantes leis que regulamentam e visam garantir o direito da criança e do adolescente enquanto pessoa social digna de uma educação e abrace suas necessidades.

Logo após, a quinta seção é pautada na abordagem histórica da escola pública brasileira do ponto de vista do fator protetivo de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e, na sexta seção, exploram-se ideias e soluções para a problemática abordada, observando as instituições de ensino como formadoras e construtoras de indivíduos que merecem e precisam ser humanizados diante de um olhar que enxergue suas necessidades existentes diante das vulnerabilidades.

Por fim, fecharemos a pesquisa trazendo a viabilidade da aplicação do ponto de vista defendida neste estudo, como uma metodologia não apenas possível de ser praticada, mas também necessária e de indispensável aplicação ou ao menos a discussão diante do trágico contexto em que vivemos que nos exige não apenas falas que são vazias em palavras se delas não advirem ações.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A produção científica e a sistematização de ideias que adentram o conhecimento é um dos pontos importantes para o desenvolvimento da educação na sociedade, logo, para a evolução desse passo é necessário acompanhar as demandas, anseios e necessidades existentes nesta área da investigação. Com isso, acredita-se que a busca pelo conhecimento é a chave para as soluções dos problemas e desafios que se manifestam em meio ao sistema educacional, sendo

esta a intenção do pesquisador, que visa apresentar resoluções de questões por meio da compreensão, análise e debate.

O estudo em questão é de tipo bibliográfico com abordagem qualitativa que, segundo Vergara (2007), envolve análises qualitativas exploratórias, visando extrair os pensamentos produzidos acerca de um tema, objeto ou conceito específico. A investigação em questão envolve uma pesquisa teórica, neste caso, identificando possíveis caminhos que levam a amenização de questões de vulnerabilidade social, através da escola como fator protetivo. Diante disso, a presente pesquisa é pautada na compreensão sobre o que leva a escola ser ou não uma instituição que possa proteger crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, por meio de referências teóricas e casuística.

A temática a ser estudada exige uma metodologia de pesquisa que adeque-se e possibilite a análise de fenômenos sociais, psíquicos e culturais. Diante disso, o presente deste trabalho adequa-se à pesquisa bibliográfica, tendo sido a modalidade escolhida, também, decorrente das restrições e limitações das quais os pesquisadores foram submetidos durante a pandemia de COVID-19.

Desta maneira, é importante nos apoiarmos no conceito de que a pesquisa bibliográfica, para Gil (1987), é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico em questão, o que exige uma dedicação, estudo e análise por parte do pesquisador que irá executa-lo, que assim deverá reunir uma ampla coleta de informações sobre as temáticas tratadas, sendo assim, desenvolvido a partir de conteúdos de materiais já elaborados em forma de livros, textos, conteúdos de qualidade e veracidade disponibilizados via internet, assim como artigos, teses, dissertações científicos/acadêmicos.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica trata-se de pesquisa dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos (DEMO, 2000, p. 20).

Assim como, para Lima e Mioto (2007) a pesquisa bibliográfica se envolve em uma dialética que implica em uma revisão e reflexão crítica e totalizante, pois submete a análise interpretativa pré-existente sobre o objeto de estudo, logo, é correto afirmarmos que existe a necessidade de uma revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador que busca sempre o aspecto evolutivo da intelectualidade.

Dessa forma, o conhecimento da realidade não é apenas uma simples transposição fatídica material para o imaterial dos pensamentos, mas consiste na busca pela reflexão crítica, constante e atualizada em busca de novas ideias e formas de pensar pautada na liberdade e no

conhecimento, alicerçada em linhas de raciocínios já existentes, assim, gerando uma síntese que se desenvolverá com a junção de toda a pesquisa e estudo na formação de algo novo.

> Por ser basilar na formação educacional de qualquer indivíduo, a pesquisa bibliográfica deve se rotinizar tanto na vida profissional de professores e de pesquisadores, quanto na de estudantes. Essa rotinização se faz necessária pois esse conjunto amplo de indivíduos possui o interesse de conhecer as mais variadas, plurais e distintas contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema. É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final. (FONTANA, 2018, p. 66).

Por outro lado, quando tratamos da abordagem qualitativa, Richardson (2012), afirma que apesar de ser uma opção do investigador em adota-la, justifica-se, sobretudo, como a forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social para assim encontrarmos soluções eficazes. Neste mesmo viés, Godoy (1995), explica que a pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que tem como foco o estudo subjetivo de um objeto ou sujeito analisado, ou seja, esta abordagem tem como objetivo de estudo compreender o porquê de determinados comportamentos, no contexto social e psicológico, por meio da análise das particularidades e experiências individuais de cada ser humano, entre outros aspectos relacionados ao objeto de estudo.

Ainda, em adição, o conceito da pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2009), é pautado na preocupação com um nível de fatos que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, prioriza-se a natureza dos significados, dos motivos, dos anseios, das crenças, dos valores e das atitudes, buscando compreender a complexidade dos fenômenos, fatos e processos específicos. Assim, compreende-se que a pesquisa de abordagem qualitativa é fundamentalmente interpretativa, por meio da interpretação dos dados partindo de um olhar holístico dos fenômenos sociais.

> “Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo”. (Creswell, 2007, p. 187).

Diante disso, o que se defende neste estudo é que na área da educação, a abordagem qualitativa é empregada em pesquisas que têm como objetivo fundamental esclarecer a conexão

que permeia a prática social que efetivamente ocorre na realidade, pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21). Ou seja, a pesquisa qualitativa permite a compreensão de múltiplos aspectos da realidade, viabilizando a estimativa e assimilação da dinâmica interior do indivíduo socialmente.

Diante disso, este estudo, utilizou-se como base de dados para o levantamento bibliográfico a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazendo parte, os seguintes descritores: educação e vulnerabilidade e escola e proteção, não foram delimitados parâmetros temporais, tendo em vista obter o maior número possível de produções para análise. Assim, como resultado geral deste levantamento foram obtidas 12 dissertações, 94 artigos e 19 livros. Dessa forma, após a leitura analítica dos resumos dos referidos trabalhos, no que concerne à adequação aos objetivos desta pesquisa, foram selecionadas 2 dissertações, 20 artigos, 19 livros e 15 leis ordinárias e seus complementos para composição deste trabalho. Além dessas referencias, foram levantados dados referentes as políticas públicas pertinentes aos temas escolhidos.

Com isso, o material definido para esta pesquisa encontra-se organizado e apresentado por meio do quadro que será exposto na folha a seguir, tendo sido elaborado pelo pesquisador com base no levantamento bibliográfico utilizado neste estudo (2023), dessa forma, o referido material foi lido e analisado no intuito de agregar conhecimento e informações, estas que contribuíram diretamente no estudo e pesquisa, por meio das categorias. Este material foi enriquecido pelas abordagens e dados encontrados nas políticas públicas de proteção à infância e nas políticas públicas educacionais, com a premissa de visualizar as instituições de ensino para aplicabilidade do fator protetivo.

Diante disso, eis:

Quadro 01- Produções Selecionadas Para a Pesquisa:

ÁREA	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Educação	Artigo	Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita do Brasil	Feitosa, Danilo; Santos, Geisa Ferreira e Silva, Sandra R. Paz	2022
Educação	Artigo	Quando Paulo Freire e o Marco Legal da Primeira Infância dialogam: novas narrativas de comunicação de direitos e emancipação de vozes de crianças no Brasil	Nassar, Paulo; Andreucci, Ana Claudia P. T. e Farias, Luiz Alberto	2023
Direito	Artigo	Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil	Rezende, Kamila; Cappellari, Heloísa C. L. e Pagani, Lucas A. G.	2022
Psicologia	Artigo	Psicanálise e educação escolar: contribuições de Freud e Winnicott à compreensão do fenômeno da violência escolar	Almeida, Alexandre Patrício e Neto, Alfredo Naffah	2022
Educação	Artigo	Os conselhos de defesa de direitos das crianças e adolescentes e o direito à educação	Falsarella, Ana Maria	2021
Educação	Artigo	Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade	Loureiro, Carine; Kramer, Graciele e Lopes, Maura Corcini	2021
Educação	Artigo	Agressividade na Escola: projeto de intervenção protagonizado por professores	Wiezzel, Andréia Cristiane	2020

Educação	Artigo	A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira	Santos, Émina	2019
Educação	Artigo	Contexto histórico da educação brasileira	Souza, José Clécio e Santos, Matheus	2019
Educação	Artigo	Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação	Souza, Larissa B; Pinto, Maria Paula Panúncio e Fiorati, Regina Célia	2019
Psicologia	Artigo	Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis?	Dias, Carolina Nascimento; Guzzo, Raquel S. Lobo	2018
Direito	Artigo	O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para políticas públicas de saúde e assistência social	Carmo, MichellyEustáquia e Guizardi, FranciniLube	2018
Educação	Artigo	O conceito de vulnerabilidade e educação em saúde fundamentada em Paulo Freire	Sevalho, Gil	2018
Psicologia	Artigo	O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil	Scoot, Juliano Beck; Prola, Caroline de Abreu; Siqueira, Aline Cardoso e Pereira, Caroline Rubin	2016
Educação	Artigo	Risco ou vulnerabilidade social?	Janczura, Rosane	2012
Educação	Artigo	A concepção de infância na visão de Phelippe Ariès e sua relação com as políticas públicas	Barbosa, Analedy Amorin e Magalhães, Maria das Graças S. Dias	2008

Direito	Artigo	A vulnerabilidade como impeditiva restritiva do desfrute de direitos	Figueiredo, Ivanilda e Noronha, Rodolfo	2008
Psicologia	Artigo	Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área	Maia, Joviane M. D e Williams, Lucia C. A.	2005
Psicologia	Artigo	Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente	Sapienza, Graziela e Pedromônnico, Marcia Regina M.	2005
Psicologia	Artigo	Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas	Yunes, Maria Ângela e Szymanski, Heloísa	2001

ÁREA	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Educação	Dissertação	Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade intervenções possíveis por meio da ludicidade	Nunes, Angélica Krause	2021
Educação	Dissertação	A vulnerabilidade social da escola pública e a formação dos professores do 6º ano do ensino fundamental	Benatto, Maristella Elisabete Cosmo	2016

ÁREA	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Direito	Lei	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente	Brasil	2019
Direito	Lei	Fundo Nacional para Criança e ao Adolescente	Brasil	2018
Direito	Lei	Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental	Brasil	2017

Direito	Lei	Marco Legal da Primeira Infância	Brasil	2016
Direito	Lei	Introdução à abordagem baseada em Direitos Humanos	UNICEF	2015
Direito	Lei	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	Brasil	2012
Direito	Lei	O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades	UNICEF	2011
Direito	Lei	Violência intrafamiliar: orientações para práticas de serviços	Brasil	2002
Direito	Lei	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Brasil	1996
Direito	Lei	Lei Orgânica da Assistência Social	Brasil	1993
Direito	Lei	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente	Brasil	1991
Direito	Lei	Estatuto da Criança e do Adolescente	Brasil	1990
Direito	Lei	Constituição da República Federativa do Brasil	Brasil	1988
Direito	Lei	Código de Menores	Brasil	1979
Direito	Lei	Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Brasil	1961

ÁREA	**TIPO DE PRODUÇÃO**	**TÍTULO**	**AUTOR**	**ANO**
Educação	Livro	Técnicas de pesquisa	Fontana, Felipe	2018
Educação	Livro	Pesquisa social: métodos e técnicas	Richadson, Roberto Jarry	2012

Educação	Livro	Pesquisa social: teoria, método e criatividade	Minayo, Maria Cecília de Souza	2009
Sociologia	Livro	Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara	Saviani, Dermeval	2008
Educação	Livro	Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto	Creswell, John W.	2007
Educação	Livro	Política e educação	Freire, Paulo	2007
Educação	Livro	Projetos e relatórios de pesquisa em administração	Vergara, Sylvia Cosntant	2007
Psicologia	Livro	Brincando na escola, no hospital ou na rua	Azevedo, Antônia C. P.	2006
Psicologia	Livro	Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas	La Taille, Yves	2006
Direito	Livro	Violência na infância: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam	Alberton, Mariza Silveira	2005
Sociologia	Livro	Escola Pública no Brasil: história e historiografia	Saviani, Demerval	2004
Educação	Livro	Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habernas	Demo, Pedro	2000
Educação	Livro	Pedagogia do oprimido	Freire, Paulo	1997
Educação	Livro	Pedagogia da autonomia	Freire, Paulo	1996
Educação	Livro	A sombra da mangueira	Freire, Paulo	1995
Educação	Livro	Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades	Godoy, Arilda Schmidt	1995
Educação	Livro	Como elaborar projetos de pesquisa	Gil, Antônio Carlos	1987
Psicologia	Livro	A criança e seu mundo	Winnicott, Donald Woods	1982
Sociologia	Livro	História social da infância e da família	Arriès, Phelippe	1978

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base no levantamento bibliográfico (2023).

3. DA VULNERABILIDADE

3.1. Conceito e Contexto Histórico

É notável que a sociedade tem vivido diversos problemas que, consequentemente, se fazem presentes no contexto escolar. Nessa perspectiva, a questão da vulnerabilidade social torna-se ponto de discussão pertinente, tendo em vista que os docentes deparam-se com situações recorrentes a tal fenômeno social.

Assim, para melhor compreendermos o conceito de vulnerabilidade, adentraremos, inicialmente, nos estudos referentes à criação das condições de moralidade e ética no indivíduo, que, de acordo com La Taille (2006), um importante estudioso da psicologia moral, em seu livro "Moral e Ética" explica as dimensões intelectuais e afetivas, e, as noções conceituais do desenvolvimento moral e ético, através do ponto de vista de que a origem da moral se dá a partir do superego humano como instância psíquica interna capaz de agir de forma silenciosa no comportamento e julgamento de uma pessoa na sociedade.

Desse ponto de vista, a moralidade originada a partir do superego se subdivide em dois grupos: o primeiro sendo o pessoal e verdadeiro, e o segundo sendo o não pessoal, portanto, falso. No entanto, o que defendemos é que quando falamos de moralidade, não é correto afirmarmos que existe uma verdadeira e outra falsa, isto porque a diferença entre elas se dá através das experiências únicas do ser humano singular, consistindo assim, a verdadeira como aquela que surge a partir da própria criança e de seu contato (instintivo) com o ambiente, e, a falsa, como aquela advinda do externo, influenciando diretamente, a criança, de fora para dentro.

Diante disso, é possível defendermos que a "educação moral" necessariamente precisa ocorrer naturalmente, sendo construída na criança pelos seus processos individuais de desenvolvimento natural, que é extremamente favorecido quando acompanhado dos cuidados adequados.

La Taille (2006) descreve, de acordo com o pensamento de Piaget no que se refere ao desenvolvimento moral, três estágios necessários para o desenvolvimento da consciência moral:

Primeiramente, ao nascer, a criança encontra-se no estágio de anomia (sem regras constituídas); passando para o segundo estágio: o processo de heteronomia (a primeira

constituição de regras por meio das figuras que exercem a autoridade sob a criança); para enfim chegar à terceira fase: a autonomia (fase que traz uma reflexão crítica relação ao dever de obedecer que se tem na heteronomia, pautada na justiça e respeito mútuo).

Considerando isto, o desenvolvimento moral ocorre devido ao desenvolvimento da razão e do saber, logo, ao educar socialmente um indivíduo, ainda que não se remeta à educação direta, é necessário que busquemos o desenvolvimento o julgo moral através do (*auto*)respeito, permitindo e dando abertura para experienciar o sentimento de culpa, questionamentos e reflexão, trabalhando constantemente a empatia e simpatia de forma natural, para que assim, seja possível respeitar o outro de acordo com a sua necessidade.

Apesar dos três estágios, o autor dimensiona sua percepção sobre uma gama da sociedade composta por indivíduos que permanecem no estágio da heteronomia, que se apoia até mesmo em uma força superior que lhes ditem regras. No entanto, se esses indivíduos chegassem a evoluir para o estágio da autonomia, teriam uma consciência natural de "respeito", aplicando a moral a partir deste princípio do respeito ao outro e, também, a si mesmo. Diante disso, é notável que para o sistema ser sustentado como vem sendo, é necessário para manutenção de poder e domínio, que os indivíduos não tenham uma moral autônoma, por isso, tem-se tão facilmente uma sociedade cheia de indivíduos seguidores de ordens, que permanecem presos em questões que levam a situações de vulnerabilidade que sequer entendem.

Nesse sentido, Ribeiro (2008) aponta que a sociedade está pautada em reproduzir uma ética de privilégios ao privilegiado, reforçando a exclusão dos "inadequados". Há uma moral prescrita, em que se dita o que deve ser feito: o certo é o certo e o errado é errado, sem uma reflexão sobre os possíveis motivos para tal definição. Com isso, a ética deveria vir da busca por compreensão, por meio do questionamento e reflexão crítica existencial, que são verdadeiros guias para os caminhos que levam um indivíduo à autonomia.

Além disso, Ribeiro (2008) continua, defendendo, que os valores sociais na atualidade estão pautados em politicagem e religiosidade, pelos quais há uma moral pré-estabelecida para ser cumprida, sem dar espaço para que o indivíduo tenha consciência de uma realidade robótica que está inserido, assim, o domínio e poder conduzem o pensar moral a partir da heteronomia, para que não se corra riscos de que a classe dominada passe a ser pensante e reflexiva sobre sua própria moral e torne-se autônoma.

Partindo da análise do que é domínio e poder, é possível afirmarmos que estes contradizem as próprias leis e direitos humanos como forma de manter o sistema, para que não corra risco de evolução social dos grupos compostos pelas minorias, desfavorecidos. Neste contexto, os indivíduos incluídos em contextos que os levam a situações de vulnerabilidade social são vistos de modo pejorativo, pois em uma sociedade capitalista são considerados como desimportantes, além de serem taxados como fracos e/ou desinteressados pela busca de "oportunidades", reforçando a ilusão pregada pela "meritocracia".

Diante disso, ao refletirmos sobre a ética e a moral, é notório que os Direitos Humanos e as leis são criadas para que haja um cumprimento e uma condução do ser humano, dessa forma, assim como discorre Ribeiro (2008), a vulnerabilidade está associada à defesa de direitos dos grupos ou indivíduos fragilizados jurídica e/ou politicamente, podendo ser compreendido como "vulnerável", todos aqueles que estão suscetíveis à exposição a danos físicos ou morais devido às fragilidades advindas do contexto social do qual estão inseridos. Assim, a construção dessa moralidade em nossa sociedade permeia valores voltados ao acúmulo de capital e não ao respeito da vida e cidadania dos indivíduos.

Scott (2018), pontuam que a corrupção de valores da qual é imposta durante a aprendizagem, transpõe o indivíduo e o expõe, sem que ele perceba, a uma situação de exclusão social. Esse pensar ético e moral de modo mecânico é concebido de acordo com o fenômeno econômico integrante de uma relação direta entre capital e trabalho, entendida como parte das relações sociais contemporâneas, expressas pela precarização do trabalho, desqualificação social, desagregação indentitária e desumanização do outro.

Os autores afirmam que, isso ocorre em processos de exclusão produzidos no mundo neoliberal, mais que controlar ou negar o acesso ao trabalho ou ao consumo, como parte de uma sociedade capitalista, que controla e nega a própria condição de subjetividade do indivíduo. Assim, com base nessa lógica, identificamos os vulneráveis que seriam os que se encontram de certa forma à margem do sistema, apenas como modelo de reprodução.

Para que a sociedade tenha lucratividade e acúmulo de capital é ofertado pelo sistema uma educação mecanicista e conteudista, com uma formação de moral pautada apenas no cumprir e não refletir. Assim, Ribeiro (2008) acrescenta que a formação do indivíduo tem sido baseada na ordem do medo e da obediência para que possa pensar somente através parâmetros de instruções, pois, se houver um pensar em si e no outro com respeito, corre-se o risco de termos a responsabilidade real de nossos atos, logo, implanta-se valores doutrinários pela

cultura da culpa e do medo, por conservadores, aliando-se a um individualismo voltado à celebração de si próprio, a favor da máquina do sistema capitalista.

Com essas ideias em tela, busca-se as historicidades e conceituações que abrangem o termo vulnerabilidade, para melhor compreendê-lo em suas diversas facetas. Dessa forma, de acordo com Scott (2018), a vulnerabilidade surgiu na década de 1980, como uma resposta à epidemia de Human Immuno-Deficiency Virus (HIV)/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). O conceito se relaciona à área da saúde, como resultado entre o ativismo suscitado pela epidemia e o movimento dos Direitos Humanos em defesa da Saúde Pública. Assim, naquele momento fora questionado aspectos individuais, coletivos e contextuais que ocasionaram maior e menor disposição ao vírus, chegando assim à diferentes contextos sociais dos grupos mais fragilizados. A epidemia trouxe à observação das subsequências populacionais mais atingidas, abrangendo o conjunto social em que se enquadra, sendo vista como uma vulnerabilidade epidêmica e, também, como fator ocorrido socialmente, afetando os menos favorecidos socioeconomicamente.

Carmo e Guizardi (2018), apontam que o termo *vulnerabilidade* durante o processo epidêmico (HIV) passou a ser incluído em conceituações dos Direitos Humanos, abarcando, assim, novas características em uma percepção das variáveis socioeconômicas que trouxeram a redefinição das ideias individualizantes e de risco. Diante disso, ao pensarmos na etimologia da palavra, enxergamos ideias dos riscos e conceitos que existem no próprio termo.

A origem da palavra "vulnerabilidade", de acordo com Nunes (2021), vem do vocábulo latim *"vulnerare"*, que significa ferir, lesar, prejudicar; e *"abilis"* que significa suscetível. Assim, o conceito em si nos leva ao pensamento de que a vulnerabilidade é uma condição inerente ao ser humano, ou seja, do estado de ser/estar em perigo ou exposto à potenciais danos em razão de uma fragilidade atrelada à existência individual, eivada de contradições.

Para Sevalho (2018), etimologicamente, "vulnerável" refere-se à ferida, dano físico, emocional e/ou social, que metaforicamente remete ao significado de magoar, ofender, ferir sentimentos ou moral. A vulnerabilidade traz à consciência da nossa condição de ser humano e de vida, visto que todo sofrimento leva a uma radicalidade de finitude enquanto ser, assim o sentido de vulnerabilidade vem da percepção de que a vida é preciosa, porém, precária.

Ainda neste viés, o mesmo autor pontua que a vulnerabilidade antropológica supõe uma fragilidade intrínseca do ser humano. Já o ser vulnerável socialmente, aponta suas condições mutáveis pelo funcionamento da sociedade a qual se encontra involuntariamente inserido, além do contexto moral e ético, que permeia a condição de sensibilidade diante do sofrimento humano, da solidariedade, da identificação de relações de direitos e justiça entre pessoas diferentes, além da construção de relações de poder estabelecidas por meio da dominação, intimidação e manipulação, sendo estes os mecanismos de comando da sociedade hierarquicamente, fundada na competição que estrutura a privação da potência de agir aprisionando populações em situações de vulnerabilidade.

Em adição, quando tratamos do campo da psicologia, Scott (2018) destaca a vulnerabilidade social em uma condição associada a fatores de risco emocional, que afetam as pessoas diretamente em seu cotidiano. Dessa forma, os fatores de risco neste campo são as situações associadas as condições inevitáveis ou indesejáveis que o indivíduo possa vir a enfrentar e que comprometa a saúde e o bem-estar quanto a estar inserido na sociedade.

Essas ações fazem com que haja o aumento das consequências negativas que influenciam o desenvolvimento psicossocial, podendo agravar ou até mesmo desencadear danos psicológicos por haver uma interferência invasiva e negativa nas bases socioculturais, não viabilizando condições saudáveis para viver a vida.

O conceito de vulnerabilidade, de acordo com Carmo e Guizardi (2018), ganha forma social a partir da década de 1990. Neste momento pós Constituição (1988), a área da assistência social passa a compreender a origem das privações e desigualdades na pobreza, de acordo com enfoques puramente econômicos de um sistema capitalista.

Considerando o exposto até o momento, já podemos observar que a vulnerabilidade é um termo abordado de forma interdisciplinar, que, para Sevalho (2018), é aplicável a diferentes campos temáticos, remetendo à amplitude do sentido de “fragilidade”. Diante disso, o conceito amplo da palavra nos leva as áreas como da: bioética, saúde mental, saúde ambiental, saúde social, epidemiologia, Direito e uma das mais importantes, a Educação, pois esta pode ser usada como um fator protetivo diante de suas perspectivas em todo seu campo dimensional de atuação.

Considerando isso, diante da perspectiva apresentada pelo Direito, a vulnerabilidade é enxergada nos casos de pessoas que não possuem a capacidade de agir e se defender, ou já

nascem inseridas em realidades cruéis e desfavorecidas, que colocam essas pessoas em patamar de “enfraquecidas” diante das demais, seja por razões biológicas ou sociais no sentido amplo. Diante disso, a área do Direito busca uma postura que procura garantir os direitos para quem necessita de proteção diferenciada, partindo da premissa pregada por Aristóteles, sobre o dever de tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente para que haja um equilíbrio de direitos, colaborando para a igualdade em sua essência.

Diante disso, compreende-se que os Direitos Humanos parte da busca por zelar por princípios de igualdade e não discriminação, como valores sociais essenciais. Assim, desta perspectiva existe o dever do Estado por meio de ações afirmativas de promover a inserção social dos fragilizados e não sua exclusão.

Para Carmo e Guizardi (2018), o termo “sociedade de risco”, que originou-se após o acidente nuclear de Chernobyl, Ucrânia (1986), passou a definir como “risco” algo que se expande de forma indistinta pela sociedade, através de uma ecologia política que discute questões socioambientais na perspectiva da desigualdade social, que traz um profundo desiquilíbrio entre o poder decisório. Além disso, os autores pontuam que ao estudarem as pessoas mais atingidas no acidente nuclear, percebeu-se que estas se encontram em situações de vulnerabilidade, sendo em sua grande maioria, populações lançadas à margem da sociedade. Logo, esses indivíduos, considerados economicamente desfavorecidos, estão em sua grande maioria, alojados em habitações em locais que muitas vezes os colocam em situação de risco, dessa forma, é possível afirmarmos que deste aspecto compreendemos que as relações estão concentradas em um só poder social, que se omite e estabelece exclusão social daqueles que não o compõe.

Seguindo este viés, Sevalho (2018), defende que a representação conceitual de vulnerabilidade, articula-se no componente individual referente as informações que as pessoas têm sobre o problema e a capacidade de operá-lo mediante da construção de práticas protetoras integradas ao cotidiano. Logo, há de falarmos que o componente social, está relativo à obtenção de informações e ao poder de influir social e politicamente para alcançar a livre expressão, segurança e proteção. Enquanto o componente programático, está pertinente à qualidade e ao funcionamento efetivo dos programas de controle e serviços.

Carmo e Guizardi (2018), enfatizam, que na sociedade de risco o acesso à renda é mediado de forma precária, fazendo com que os indivíduos sejam privados ou acessem com mais dificuldades os meios de superação das vulnerabilidades. Assim, esta dinâmica torna-os

incapazes de atingir - como forma garantida por lei - seus direitos à proteção e garantias sociais, ficando privados não apenas dos meios materiais, mas também são privados de alcançar a autonomia, liberdade e autorrespeito, visto que todo este processo gera incertezas e inseguranças quanto o valor de suas próprias existências, e, a partir deste processo, destacam-se três tipos de vulnerabilidade: a individual, a social e a programática.

Os autores destacam que a vulnerabilidade individual diz respeito ao conjunto de informações que a pessoa possui e sua capacidade de elaboração das mesmas, bem como, de tomar decisões práticas para sua vida. Já a vulnerabilidade social é definida como o resultado de fatores morais, culturais e socioeconômicos, colocando grande parte da população em patamar de exclusão, colocando-as, sem qualquer poder de escolha, como vítimas de preconceitos raciais, históricos, de gênero, de orientação sexual, além das discriminações advindas das condições precárias de moradia, trabalho, acesso à educação e poucos recursos financeiros, que engloba, consequentemente, a ausência de acesso aos serviços e bens culturais e de saúde. Já a vulnerabilidade programática, por sua vez, refere-se a oferta e acesso a políticas públicas e privadas ao grau de compromisso e monitoramento dos programas nos diferentes níveis de atenção.

Assim, diante deste contexto de políticas públicas, a UNICEF (2015), destaca a definição dos Direitos Humanos como normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Ou seja, os Direitos Humanos regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que este possui em relação a eles, buscando sempre o mínimo necessário para que os cidadãos possuam uma vida digna.

Entretanto, como Scott (2015) ressalta, apesar da existência universal dos Direitos Humanos, a vulnerabilidade é um termo originado de discussões sobre os próprios Direitos Humanos que surgiram diante da necessidade de “resgatar” pessoas das situações de vulnerabilidade. Assim, a visão sobre este termo abre brechas para o não cumprimento das leis devido ao formato que encontra-se no modelo social global, pois mesmo que cada nação tenha em sua Constituição a defesa dos Direitos Humanos, o sistema hierárquico que busca a lucratividade de uma parcela minúscula da sociedade que é detentora de poder, oprime as pessoas vulneráveis antes mesmo de suas próprias consciências compreendessem a existência de seus direitos. Assim, torna-se cada vez mais difícil tornar visível o invisível, sobretudo

quando o excluído é o indivíduo dessa relação que é o detentor de menor conhecimento e informações.

Nesse contexto social, Sevalho (2018) pontua, que a educação corrobora com o sistema para reproduzir o pensamento por meio de intervenções paternalistas e assistencialistas, orientadas por um sentido de tutela e cuidado que busca proteger e fazer valer os direitos dos vulneráveis. No entanto, a "tutela" tem funcionado, na verdade, como um exercício de dominação por parte do Estado, instituições e agentes econômicos e políticos comprometidos com a exploração das populações sociais e economicamente fragilizados.

Desse ponto e vista, Scott (2018) destaca que a exclusão social pode ser entendida como parte das relações de poder de uma sociedade neoliberal que traz a precarização do trabalho, a desqualificação social, desagregação identitária e desumanização, pois negar o acesso de diversas formas à itens básicos de sobrevivência, parte de um princípio estrutural da sociedade capitalista, em que se coloca o indivíduo desfavorecido de privilégios em situações ainda mais vulneráveis.

Neste sentido, Scott (2018) destaca que a educação de forma mecânica e conteudista, desmotiva o pensar e faz com que o indivíduo permaneça em condições de baixa escolarização, relações familiares violentas ou conflituosas, insuficiência ou até mesmo ausência de recursos financeiros, falta de acesso aos serviços de saúde mesmo que públicos, devido as altíssimas demandas, além de proporcionar poucas perspectivas profissionais de futuro. Portanto, podemos afirmar que a educação poderia colaborar positivamente enquanto fator individual, coletivo e contextual para amenizar os riscos inerentes da vulnerabilidade social.

Diante do exposto, Scott (2018) destaca que o conceito de vulnerabilidade social está associado a uma política social com lacunas, que sobressaltam leis e Direitos Humanos, onde procuram incidir especialmente sobre uma parcela de cidadãos, inseridos precariamente ou alienados decorrentes de uma política pautada em desigualdade, que retifica relações sociais, colocando muitas pessoas nessas situações. Sendo assim, podemos dizer que a falta do acesso a recursos sejam eles materiais ou morais, como oportunidades sociais, econômicas, culturais que deveriam prover o Estado, são retidos diante de quem controla ou detém o poder.

Se retomarmos a questão do desenvolvimento moral podemos analisar através da perspectiva de Sevalho (2018), que acredita que a vulnerabilidade e autonomia estabelecem uma relação paradoxal de oposição e composição, pois a autonomia é uma condição

amplamente vista como uma “tarefa à cumprir”, enquanto a vulnerabilidade contém a supressão dessa autonomia através das limitações que a impedem de desenvolver, onde o curso das coisas é ditado e regido sem qualquer forma de controle por parte da parcela vulnerável da sociedade.

Desse ponto e vista, o conceito de vulnerabilidade não surge de forma isolada, isto porque, como Freire menciona, “não é possível autonomia sem levar em consideração a vulnerabilidade dos sujeitos.” (Freire, 1997, p. 123). Assim, reforçamos esta posição na interpretação de que a vulnerabilidade implica na necessidade de assumir a dependência cruel e radical derivada de nossa finitude e necessidades existenciais como seres humanos. Assim, diante da leitura freiriana do mundo, autonomia é a abertura do ser, cultural e histórica, para a solidariedade relacionada com a capacidade de decidir, sendo o processo histórico que vai se constituindo através das experiências vivenciadas e inúmeras decisões que vão sendo tomadas.

Em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, adverte Freire (1997) que, sufoca-se a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto pela existência da vida quando temos uma educação hegemonicamente estabelecida, pois esta é imobilizadora e ocultadora das verdades, professando que progressos são aceitáveis somente quando são neutros e não revolucionários, por isso, utilizam-se dessa abordagem também na área da educação no intuito de criar uma consciência passiva e de submissão, conformando os indivíduos com o processo de domesticação, que leva à internalização dos valores dominantes e aceitação, sem o levantamento de qualquer questionamento voltado à ordem social imposta.

Com base nesse pensamento, Sevalho (2018) afirma que a educação conservadora tem o propósito de domesticar o presente, para tornar o futuro uma simples repetição do que já está estabelecido e controlado. As pessoas captam a realidade em partes, e cabe ao educador, humanista, dialógico e problematizador, o reforço de apresentar aos indivíduos as dimensões significativas de sua realidade, cuja a análise crítica, possibilite reconhecer a interação integral do indivíduo em sociedade, pois a forma existencial de realidade não se concretiza somente em fatos e dados tomados por si mesmos, mas a partir da percepção da população sobre o contexto em que vive, visto que a realidade concreta se dá ao observador, de fato, em sua relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Segundo Freire (1997) cabe o reforço da curiosidade, da capacidade crítica e da insubmissão do educando, pois “educação” não é transmissão, mas sim construção do conhecimento por meio da relação do educando com o educador democrático. Assim, esta construção compartilhada do conhecer, pode ter a finalidade da busca por conquistas pelos

indivíduos que sofrem com os contextos sociais de suas vulnerabilidades, pois a consciência do ser faz com que as relações sociais possam influenciar a qualidade de suas vidas, visto que a construção compartilhada em um processo de comunicação entre os indivíduos de saberes diferentes, pode gerar situações mais democratizadas na interação e operação de uma sociedade mais justa e de forma mais igualitárias, podendo diminuir os processos de exclusão e vulnerabilidades sociais existentes.

Nota-se que pensar é ser humano, pensar é ser moral, pensar é ser político, pensar é ser social, pensar é ser cultural, pensar é ser histórico, pensar é ser vulnerável, ou seja, pensar é olhar, captar, analisar e compreender, sem se submeter à ilusão construída por outros do entendimento sobre as próprias vulnerabilidades subjetivas.

Além disso, é importante destacarmos que o ser vulnerável não necessariamente sofrerá danos, mas está suscetível uma vez que possui desvantagens para a mobilidade e interação social, não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida na sociedade em função de uma vida mais fragilizada.

O ser humano vulnerável pode ser apoiado para criar capacidades necessárias para mudar sua condição, não pautado nas ideologias pregadas pela meritocracia, mas sim, na esperança e fé em acreditar que é merecedor de uma realidade melhor, por isso, a conscientização dessas possibilidades e a abertura desses leques pode funcionar como fator protetivo relevante ao desenvolvimento do ser humano.

3.2. Fatores de Risco e Fatores de Proteção ao Desenvolvimento Infantil

Quando falamos sobre os fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil, é importante destacar a importância de que profissionais que atuam junto à infância e adolescência conheçam tais fatores de forma que possibilite a atuação preventiva frente a questões que interferem negativamente na infância e adolescência, bem como, apresentar e respeitar os direitos das populações em vulnerabilidade.

Sapienza e Pedromônico (2005), explicam que antes do termo “risco” ser utilizado pelas áreas das Ciências Humanas, este termo estava associado ao modelo biomédico, sendo frequentemente relacionado ao contexto de mortalidade. No entanto, a partir de 1980, com a

publicação de diversas pesquisas, o termo foi associado aos estudos do desenvolvimento humano de forma ampla.

Os mesmos autores definem e identificam os fatores de risco ou adversidades, investigando de forma social e emocional, questões que atrapalhem o desenvolvimento de crianças e adolescentes, que necessitam de um apoio emocional por meio de intervenções voltadas à redução de danos ao comportamento do indivíduo. Vale ressaltar que os riscos atuam e podem atuar não só na infância, mas em qualquer etapa do ciclo vital, mudando a direção do desenvolvimento saudável e desorganizando de diversas formas o indivíduo.

Para Maia e Williams (2005), fatores de riscos envolvem prejuízos ao desenvolvimento infantil, neles podemos dimensionar condições ou variáveis ambientais, biológicas, genéticas ou sociais que corroboram para o aparecimento de uma desordem emocional, que podem interferir negativamente no desenvolvimento da criança em qualquer área deste processo sendo de fator sensorial, perceptiva, psicológica, cognitiva, intelectual, motora, física, social e/ou de linguagem.

Segundo Yunes e Szymanski (2001), o risco, além dos aspectos mais objetivos, deve ser entendido, também, como algo subjetivo, pois depende muito do indivíduo, de como ele percebe, interpreta e como atribui sentido à eventualidade estressora. Assim, os fatores de risco geralmente se relacionam a eventos negativos da vida de uma pessoa, considerados estes como riscos físicos, psicológicos, sociais ou emocionais. Desta forma, pode-se dizer que cada campo é interpretado de acordo com aquilo que a pessoa sente como risco, o que é "apenas" um desafio para uns, pode ser algo de extremo risco a outros.

Yunes e Szymanski (2001, p. 25) afirmam que, "não é possível fazer inferências do tipo de causa/efeito, com raciocínio linear, quando se trata de riscos psicológicos. É preciso identificar que tais processos influenciam o que ligam o risco, à consequência em um determinado ponto da história do indivíduo." Logo, o indicador de uma situação de risco tem um significante interno para o indivíduo de acordo com sua realidade e seu mecanismo de defesa, envolvendo uma rede complexa de acontecimentos anteriores e posteriores àquilo que o desencadeou.

Maia e Williams (2005) mencionam que, crianças em situação de risco podem desenvolver transtornos do desenvolvimento infantil, pois as negligências no "cuidar" podem fazer com que estas tenham maior dificuldade em seu curso de vida, ocasionando dificuldades extremas e deixando lacunas em seu desenvolvimento cognitivo, de linguagem e

socioemocional. Dessa forma, é constatado que a probabilidade dessa defasagem está conectada à presença de fatores de risco como: conflitos familiares, perda do vínculo paterno, práticas parentais indevidas, abusos, estressores, depressão parental ou outros tipos de violência física ou emocional vivenciadas diante das vulnerabilidades existentes em seu ambiente.

Os autores definem a violência física como o envolvimento de maus tratos corporais, de forma que a criança seja violentada (espancada, queimada, fraturada, contusões). Esse tipo de violência leva crianças a condições de rua, como modo de tentativa de defesa, pois, por meio do instinto de sobrevivência, elas acabam fugindo de seus lares pelas condições hostis em que sobrevivem.

Ainda de acordo com os autores, os pais ou responsáveis que praticam esses abusos físicos tendem a ter as seguintes características: baixa tolerância à frustração, baixa autoestima, rigidez, ausência de empatia, abuso ou dependência de substâncias, depressão, problemas físicos ou emocionais de saúde. Estes pais possuem uma menor compreensão de seu papel parental, dificultando a identificação das necessidades humanas, principalmente de crianças e adolescentes. A não identificação pode ser entendida, também, pela falta de recursos sociais (socioeconômico) que levam as famílias a situações vulneráveis, favorecendo fatores de risco como a aprovação de violência, punição corporal e distribuição desigual de poder dentro da família e sociedade.

Além disso, Maia e Williams (2005) apontam que, a violência psicológica é uma das mais difíceis de serem identificadas, de maneira a levar o indivíduo ao enfrentamento de situações de humilhações, ameaças e privações emocionais, podendo induzir a pessoa a sentir-se sem valor, facilitando o desenvolvimento de transtornos como os de ansiedade e depressão, adoecendo com facilidade.

Neste viés, os autores destacam, através do Conselho Americano de Pediatria (American Academy of Pediatrics, 2002), os prejuízos ao desenvolvimento humano causado por fatores de risco em pessoas em situações de vulnerabilidade, são: pensamentos intrapessoais (medo, baixa autoestima, sintomas de ansiedade, depressão, pensamentos suicida); saúde emocional (instabilidade emocional, problemas para controlar impulsos e raiva, transtorno alimentar e abuso de substâncias); habilidades sociais (comportamentos antissociais, falta de apego, baixa disposição social, baixa empatia pelos outros, delinquência e criminalidade); aprendizado (baixa realização acadêmica, prejuízo moral); saúde física (queixa somática, falha no desenvolvimento, alta mortalidade).

Além disso, os autores defendem que a negligência de ordem social pode ser ocasionada pela privação de recursos necessários à criança e seu desenvolvimento sadio

(alimentação, educação, saúde, segurança). Assim, esses fatores, que são de responsabilidade do Estado, quando ausentes, favorecem a criação de situações que colocam a criança em patamar de vulnerabilidade, por crescer em meio a um ambiente precário e estressante. Dessa forma, analisa-se que a população de crianças expostas ao risco tem como denominador comum os fatores de ordem econômica, social e política.

O Ministério da Saúde (2002) ainda identifica como fatores de risco ao desenvolvimento infantil: famílias baseadas em uma distribuição desigual de autoridade e poder; famílias nas quais não há uma diferenciação de papéis; famílias com nível de tensão permanente, manifestando por dificuldades de diálogo e descontrole emocional e da agressividade; famílias para as quais não há abertura para contatos externos; famílias nas quais há ausência ou pouca manifestação de afeto; famílias que se encontram em situação de crise, perdas, como por exemplo o luto, separação do casal, desemprego e etc.)

No contraponto aos fatores de risco estão os fatores de proteção, que são condições ou variáveis ambientais, biológicas, genéticas ou sociais que agem a favor do desenvolvimento da criança e atuam na prevenção de aparecimento de prejuízo emocional. Esses fatores de proteção podem ser resumidos em um bom relacionamento familiar, existências de vínculos afetivos saudáveis, apoio e acompanhamento parentais e extrafamiliar, ideias essas também encontradas em Winnicott (1982), importante psicanalista que estudou o desenvolvimento emocional infantil.

Os fatores de proteção podem ser conceituados, de acordo com Sapienza e Pedromônico (2005), como recursos pessoais ou sociais que atenuam o impacto de risco. Os fatores protetivos podem atuar, ainda como proteção para o desenvolvimento humano. A não esperança do indivíduo por sua experiência intensa e prolongada de exposição ao risco, pode ser suplantada por uma rede de proteção contra os efeitos estressantes, que o coloca em uma situação de vulnerabilidade social.

Diante deste exposto, abaixo, apresenta-se um quadro elaborado pelo próprio pesquisador por meio de uma análise profunda e com base em Sapienza e Pedromônico (2005), no qual encontram-se os fatores de risco e os fatores de proteção associados:

Quadro 02- Fatores de Risco e Fatores de Proteção

Fatores de Risco		Fatores de Proteção
Distribuição desigual de autoridade e poder		Educação libertadora
Famílias sem diferenciação de seus papéis		Autonomia do pensar crítico
Famílias com nível de tensão permanente		Orientação social
Falta de habilidades sociais		Autoestima/Afetividade
Ausência ou pouca manifestação de afetividade		Atributos da família em harmonia
Crise socioeconômica		Apoio socioeconômico
Perdas e abandonos familiares		Acolhimento
Falta de políticas públicas		Conscientização dos direitos humanos
Privação (alimentação, saúde, educação e segurança)		Acesso a recursos e instituições protetivas
Violência física ou psicológica		Acesso a atendimentos especializados (multiprofissionais e escola)
Preconceito com as diferenças e diversidades		Inclusão sociocultural

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base em Sapienza e Pedromônico (2005).

A partir da visualização deste quadro fica perceptível a família como elemento central nos processos de socialização da criança. Para Maia e Williams (2005), é através do meio familiar que a criança desenvolve comportamentos, habilidades e valores aproximados de sua cultura. Pode-se mencionar que a criança é capaz de desenvolver valores que possibilitem sua socialização com mais autonomia de sua moral e as práticas educativas podem ser concebidas neste contexto como fator protetivo, no qual existe a possibilidade do desenvolvimento da empatia, do senso de justiça, da responsabilidade, do trabalho e da generosidade. Outro fator de proteção são os vínculos afetivos (família, amigos, professores) que podem contribuir com o desenvolvimento da autonomia e da confiança da criança diante do mundo.

Os autores pontuam que a Associação Americana de Psicologia (APA), aponta a prática da resiliência também como fator protetivo de jovens que vivem em situações adversas

e a desenvolvem de forma protetiva a sua sobrevivência. A resiliência é associada a relações afetivas que incluam ao menos um adulto significativo (parente ou não), além da existência de um aporte religioso ou espiritual (fornecendo senso de significado), expectativa acadêmica realista e adequada, ambiente familiar com limites claros, entretanto, que respeite a autonomia do adolescente; habilidade para suportar ou lidar com os eventos estressores ou adversidades. Ressaltam, também, que esta última habilidade tende a ser uma forte manifestação da resiliência no enfrentamento de adversidades e situações que as expõem ao risco.

O conceito de resiliência, para Sapienza e Pedromônico (2005), são condições desenvolvidas socialmente para suportar eventos estressores, não se tornando a criança, resignada às adversidades enfrentadas. A resiliência está relacionada ao manejo, pelo indivíduo, de recursos pessoais e contextuais para enfrentar fatores de risco e usufruir dos fatores protetivos, logo, crianças resilientes suplantam situações que percebem que podem prejudicá-las.

Crianças e adolescentes consideradas resilientes, para os autores, tiveram acesso a fatores protetivos, tais como um ambiente escolar favorável, um adulto significativo em seu processo de desenvolvimento, a manifestação de seus sentimentos e a dimensão do conhecimento de acordo com a sua realidade, em um papel reflexivo, crítico e com a capacidade de buscar novas alternativas para sua vida.

As características específicas de crianças/adolescentes que desenvolveram resiliência são: habilidade social, flexibilidade, sensibilidade, demonstra suas emoções, comunica suas dificuldades, usa o bom humor diante das adversidades, além da coerência na resolução de problemas, pensando de forma crítica e reflexiva para elaborar alternativas, também, busca soluções ou pede ajuda para atender suas necessidades, assim, com autonomia, a criança desenvolve o senso de moral, ética, identidade, autoestima e autocontrole, além de sentir-se segura na busca de realizações futuras, estabelecendo objetivos em sua vida que sejam reais e alcançáveis, incluindo aspirações educacionais, visto que essas características as tornam persistentes, esforçadas, vendo o futuro com êxito.

De acordo com Maia e Williams (2005), as práticas educativas que produzem autonomia e liberdade ao pensamento, o uso adequado da atenção e empatia, o afeto seguro e contínuo, o acompanhamento de atividades escolares e de lazer, a postura familiar que desenvolva senso de justiça, de responsabilidade, de trabalho, de generosidade e de valores, o vínculo afetivo com outros cuidadores que sejam significativos, a espiritualidade, a presença de amigos, a frequência escolar e bons vínculos com professores, são elementos cujos resultados advindos de suas práticas são inequívocos na vida da criança e adolescente.

Ao finalizar a discussão acerca do processo de proteção, Yunes e Szymanski (2001) explicam que mesmo que haja ações de proteção aos indivíduos em situação de risco ou os encorajem a se engajar socialmente, o enfrentamento do risco se mantém de forma social. Dessa forma, a sociedade necessita de uma melhor compreensão da realidade que produz as vulnerabilidades sociais, assim como o conhecimento e ações de intervenção que formam redes de apoio, que podem favorecer a proteção, integrando as relações e a vida social, mas, por outro lado, não podemos fechar os olhos para a grande possibilidade de que o suporte social de indivíduos marginalizados ou excluídos socialmente podem vir a falhar por condições pautadas em atributos do sistema de uma sociedade capitalista, com o desemprego, a exclusão e o retorno constante de condições desfavoráveis socioeconomicamente.

Assim, compreendendo os aspectos históricos e teóricos de fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento infantil, percebe-se a necessidade de mais qualidade no engajamento e conscientização acerca das condições que levam os indivíduos as situações de risco, permeando suas vulnerabilidades.

Dessa forma, o conhecimento a partir da autonomia em práticas refletivas através da criticidade dos conteúdos, propõe o despertar em educadores, conselheiros tutelares e profissionais da saúde, em colaboração para amenizar os riscos, pois tais condições são colocadas como proteção para desenvolvimento sadio de crianças e adolescentes. Isto porque, o acesso à escola, tendo em conta o posicionamento exposto e aqui defendido, é um dos fatores de proteção à criança, pois, neste contexto, a escola se caracteriza como fator protetivo indireto, ao proporcionar mecanismos que delimitam seu papel como ação protetiva.

A falta de conscientização social e educacional sobre a temática desta seção, somente reforça a exclusão de crianças em vulnerabilidade social. Portanto, conceituar, conhecer e se pautar em novas ações pode ser um fator de grande contribuição à área educacional, para que a escola seja um dos fatores de proteção às crianças de classes desfavorecidas, que constitui uma grande parte dos alunos das escolas públicas no Brasil.

Diante disso, é de nosso conhecimento que as condições sociais que se enquadram em situações de risco geralmente interferem no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança e adolescente, logo, a escola e o docente deve comprometer-se de formas que contribuam quanto os aspectos emocionais e no modo como essas crianças e adolescentes compreendem a sua realidade, desenvolvendo uma perspectiva de futuro, podem favorecer não somente a formação, mas a permanência das crianças no sistema educacional, principalmente aquelas que continuam sem qualquer meio de proteção.

4. VULNERABILIDADE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:

4.1.Contexto Histórico Social

Ao falarmos de crianças e adolescente, não podemos nos referir somente a uma etapa da vida, mas a um conjunto de fatores de extrema importância ao desenvolvimento do ser humano, que instituem posições e formas de serem incluídas em seu meio a sociedade, da família, da escola.

Neste contexto, Barbosa e Magalhães (2008), enxergam que desde o século XII até o século XX, a sociedade vem criando conceitos sobre a infância, conceitos esses, que classificam a criança como ser social, valorizando esta etapa de vida, dando voz à infância na sociedade.

Além disso, de acordo com estudos pautados na teoria de Philippe Ariés, na obra a História Social da Criança e da Família (1978), a concepção de infância começa a ser pensada por diversos historiadores europeus e americanos, meios em que a criança passa a ser compreendida no seu contexto social e econômico a partir de diferentes idades. Neste sentido, o autor e pioneiro nesta discussão, defende que a compreensão deste conceito adveio das necessidades inerentes a idade, como um período distinto da vida, algo que, até então, nenhum estudioso havia dedicado sua atenção, por isso, o olhar do autor voltado às questões morais e econômicas, deve ser abordado, pois o mesmo defende que a falta de atenção de adultos e responsáveis pode levar muitas crianças a situações de riscos e vulnerabilidades, principalmente às pertencentes as parcelas das populações menos favorecidas.

De acordo com Ariès (1978), historicamente as mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado. Inclusive a duração da infância era reduzida, para que assim pudesse engrenar mais rapidamente a máquina do capitalismo, com o trabalho e o casamento precoce, onde as crianças eram vistas como objetos de manipulação ideológica dos adultos.

Para o autor, a preocupação e cuidado com o comportamento da criança e do adolescente, estava ligada ao modelo de civilização da época. Isso significava que a criança tinha que ter boas maneiras e regras de etiqueta, favorecendo a ideia de classe social. No entanto, com o desenvolvimento acelerado do capitalismo, o uso da mão de obra infantil continuou a aumentar essas desigualdades, assim, o valor dado às crianças era dos mais diversos e variava de acordo com sua classe social. Com isso, as políticas, de certa forma, adotaram padrões discriminativos para a classe infantil, sobretudo na primeira infância, onde eram

socialmente consideradas fracas, frágeis e/ou incapazes, principalmente aquelas pertencentes às classes vulneráveis.

Já Nunes (2021) define em sua pesquisa, a infância como simples descrição de uma etapa da vida do homem adulto, sendo esta palavra de origem do latim *"in-fale"*, etimologicamente, "não fala". Logo, a interpretação dada à infância é a incapacidade de contribuição socialmente, acreditando-se que a criança, por não saber como verbalizar suas necessidades, deve ser ouvida com a devida importância, pois compreende-se que há outras formas de expressões, em que ela comunica o seu pensar e sentir, merecendo e precisando ser escutada seja qual for sua forma de comunicar.

Esta reflexão nos faz pensar que, universalmente, as crianças sofrem consequências de fatores de risco e vulnerabilidade na representatividade social impostas a elas.

> A criança pode manifestar diferentes expressões e sensações diante de múltiplas experiências que lhe são ofertadas e delas usufruir com alegria, felicidade, ludicidade no conforto de um lar com adultos presentes: a criança que se traz, de outro lado, é aquela que foge da polícia nas favelas, que trabalha e é explorada, que vive a maior parte do tempo sem a presença amorosa de adultos apoiadores, que escutam, cuidam e educam; crianças que aqui se traz é aquela que não compreende a escola e vice versa, que é excluída da escolarização quando a escola não a vê como é e não a partir de um modelo criado no imaginário de certos professores. (NUNES, 2021, p. 17).

Dessa forma, é visível que as vulnerabilidades infantis, de acordo com o mesmo autor, traduzem as fragilidades inerentes ao sujeito criança e adolescente, assim formam feridas que as mantém muitas vezes na vida adulta sem perspectivas, reproduzindo um ciclo contínuo em suas condições de vida. Assim, o cenário de vida da maior parte das crianças no Brasil tem se diversificado diante das culturas estabelecidas em suas vivências, história de vida, relações familiares, nível de escolarização, formação profissional, oportunidades profissionais, culturais, condições habitacionais e de territórios habitados, transitórios ou permanentes.

Além disso, o autor menciona que a vulnerabilidade em crianças no Brasil é uma realidade acentuada, onde manifestou-se no período atual, principalmente durante a pandemia, atingindo diversos grupos sociais.

O inúmeras de crianças órfãs aumentou entre as 70 mil famílias que presenciaram o luto decorrente da pandemia, fato que aumentou os fatores de riscos no desenvolvimento dessas crianças, por isso, pontuamos que é de extrema urgência que se crie uma política estruturada para uma nova rede de proteção à criança diante desta situação, tendo em conta que a

vulnerabilidade pode ser definida a partir de condições de fragilidades desencadeadas por uma causalidade ou evento externo, como já exposto.

Além disso, Nunes (2021) acrescenta que, as crianças no Brasil tem sido o público que mais tem sofrido com a violência e as mortes diante da pandemia. Logo, aqueles que tanto necessitam de uma rede de apoio e proteção para o seu desenvolvimento, são os mais vulneráveis, pois, além de ficarem órfãos, acabaram sofrendo vários tipos de violência (física/sexuais e psicológica), pela falta de proteção dos familiares e do isolamento das instituições que possivelmente agiriam neste momento conforme os direitos instituídos.

De acordo com IPEA (2021), com o agravamento da Pandemia de COVID-19, não apenas o Brasil, mas no mundo fez incontáveis vítimas silenciosas, agravando a vulnerabilidade de crianças e adolescentes. O número de desigualdade social aumentou para mais de 300 mil crianças e adolescentes que foram submetidos a exploração e situações de trabalho infantil.

O Brasil conta com 1,8 milhões de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 17 anos em situação de trabalho infantil. Podemos dizer que 45,9%, cerca de 706 mil enfrentam ocupações consideradas altamente nocivas ao seu desenvolvimento.

Para a UNICEF (2021), embora não existam estudos nacionais consolidados sobre o impacto da pandemia do COVID-19 nas práticas de trabalho infantil, relatos de conselheiros tutelares, fiscais do trabalho, profissionais dos centros de referências da assistência social e colaboradores em geral expressam a percepção empírica de que houve impacto negativo da pandemia sobre os direitos das crianças.

Dados coletados pelo UNICEF em São Paulo, apontam para o agravamento da situação de trabalho infantil neste período em pelo menos duas das consideradas piores formas de trabalho infantil: o trabalho urbano no mercado informal e o trabalho doméstico. A pandemia parece ter afetado, ainda, formas de exploração sexual e a participação de menores no tráfico de drogas.

Ainda seguindo este levantamento, no conjunto dos domicílios em que reside pelo menos uma criança ou um adolescente, a incidência do trabalho infantil que era cerca de 17,5 por 1.000 antes da pandemia, passou a ser 21,2 por 1.000 após a pandemia, o que representa um aumento de 21% desses casos, isso porque os dados dessa pesquisa limitam-se à cidade de São Paulo, não abrangendo o restante do país que em um geral apresenta uma problemática ainda maior, principalmente porque, passada esta crise, existe um grande risco de as crianças não retornarem ao convívio escolar e, com isso, estarão sujeitas a caírem na pobreza e na violência, afundando-as ainda mais em situações de vulnerabilidade.

No intuito de potencializar os dados para que por meio deles possamos criar uma visão mais clara a respeito do panorama de vulnerabilidade social no Brasil, buscou-se o índice de vulnerabilidade social - IVS, que tem como intuito informar o estado de vulnerabilidade social no Brasil. O referido índice, entre 2010 e 2019, se manteve em queda até 2014, voltando a ter uma alta em 2015 e diminuindo até o ano de 2019. Existe uma instabilidade, que leva a supor que, dependendo do tipo de política pública em vigor, é possível que haja melhora ou piora nas situações de vulnerabilidade em nosso país. O índice não revela dados sobre o período de 2019 a 2022, no momento desta pesquisa.

Para Nunes (2021) a avaliação de vulnerabilidade é examinada de acordo com as condições individuais da pessoa e o local por ela ocupado. A vulnerabilidade pode ser individual, o que diz respeito ao conjunto de informações que a pessoa possui e sua capacidade de elaboração ao tomar decisões para sua vida. A vulnerabilidade social, por sua vez, resulta de diversos fatores, que, ao identificar grupos minoritários, causa exclusão social devido ao olhar preconceituoso, colocando estes indivíduos em situação de vulnerabilidade.

Neste contexto, Carmo (2016) acredita que as pessoas que apresentam vulnerabilidade emocionais são: crianças e adolescentes, grupos ético raciais, devido as questões enfrentadas principalmente pela população afro-brasileira, a fim de sair do impasse e da postura dicotômica entre os conceitos raça e etnia; a comunidade LGBTQIAP+, que é composta de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queers, intersexuais, assexuais, pansexuais e demais orientações sexuais e de identidades de gênero; ainda, incluem-se as mulheres, decorrente da cultura machista, misógina, que alimentam a cultura do estupro e do feminicídio; também, as pessoas com deficiência e/ou sofrimento mental; inclui-se também a parte da sociedade que é composta por indígenas, idosos, imigrantes, ciganos. Todos os citados, de certa forma, são excluídos socialmente por não se igualarem aos padrões constituídos a partir da colonização de nosso país, que invadiu e impôs uma cultura de segregação, opressão e hierarquia social em todos os aspectos.

As diferenças e diversidades acoplam uma sociedade completamente intolerante à manifestação aberta de preconceitos, e este contexto adentra o cenário da educação, onde, crianças e adolescentes muitas vezes ficam expostas ao *bullying* escolar, tendo em vista a causalidade de danos psíquicos e sociais que desfavorecem pessoas e as colocam em situações de vulnerabilidade emocional.

A autora apresenta a ideia de que pessoas que sofrem por suas especificidades, são vítimas de um preconceito cultural vinculado a manutenção de um sistema que exclui e invisibiliza os diferentes, através de julgamentos pautados na cor da pele, religião, local, cidade,

estado ou país de origem, na aparência física, gênero, sexualidade e etc. Qualquer forma de preconceito nas relações humanas é prejudicial para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e igualitária, principalmente porque pessoas que sofrem com qualquer tipo de discriminação, estão suscetíveis a vulnerabilidade social.

Para Nunes (2021) o preconceito causa discriminação, que leva a um julgo, pelo qual, aquilo que for diferente do padrão, não cabe e é excluído pelo sistema. Com isso, esses indivíduos são afetados e colocados em situações de risco, pois, por vezes, o que deveria proteger à criança/adolescente, torna-se mais um contexto de rupturas e vulnerabilidades por meio de seus próprios vínculos e afetos.

A autora compreende que existem famílias que não entendem a dor e o sofrimento da discriminação, colocando crianças e suas diferenças, expostas as dores que a sociedade impõe, pelos fatores preconceituosos como o tradicional estima. Juntamente a este fator, no contexto das instituições educacionais, elencam-se as situações de pobreza pela falta de recursos, e a não proteção quanto ao *bullying*, que pode levar à evasão escolar. Assim, o indivíduo, ao tornar-se adulto, acaba sendo limitado pela falta de acesso e oportunidade, assim, dando continuidade a um sofrimento discriminatório imposto pelo tradicionalismo, e, aquilo que está fora da norma acaba sendo excluído socialmente.

De acordo com Janczura (2012), a vulnerabilidade de vínculos de trabalho, situações precárias de moradia, alimentação, saneamento básico, saúde e educação, mantém uma rede frágil de proteção e suporte social. Ainda, aponta que quanto mais esses vínculos se rompem, mais em situação de risco e exclusão essas pessoas se encontram. Nesse sentido pode-se pensar na situação de vulnerabilidade social com amplitude em diversos cenários e contextos para uma estrutura específica, em que se pode entender melhor a situação de pessoas em vulnerabilidade e as implicações no seu cotidiano.

> A saúde mental é determinada por fatores sociais, psicológicos e biológicos. Um exemplo de riscos para a saúde mental de pessoas e grupos se encontra nas pressões socioeconômicas vividas constantemente, ligadas aos indicadores de pobreza somados à baixa escolaridade. Prejuízos na saúde mental podem ainda estar relacionados a estilos de vida não saudáveis, condições de trabalho estressantes, rápidas mudanças sociais, exclusão social, risco de violência, discriminação de gênero e violação dos direitos humanos, ou seja: exposição a eventos potencialmente adversos ao longo do curso de vida. (SOUZA, PANUNCIO, FIORATI, 2019.p. 51)

Falsarella (2021) aponta as formas mais comuns de maus tratos e violências enfrentadas pelas crianças e adolescentes e que as colocam em situação de vulnerabilidade. Estas, serão destacadas no quadro abaixo:

Quadro 03- Tipos de violências que podem levar crianças a vulnerabilidade:

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Violência Física	Agressões com uso da força física, de forma intencional e não acidental, deixando ou não marcas evidentes.
Violência Sexual	Qualquer atividade com a criança, antes da idade de consentimento legal, que vise à gratificação sexual de um adulto ou de uma criança muito maior.
Violência Psicológica	Todas as formas de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobrança ou punição exagerada utilizadas em crianças e adolescentes podendo causar danos ao seu desenvolvimento.
Negligência	Ato de omissão do responsável pela criança ou adolescente em prover as necessidades básicas para o seu desenvolvimento.

Fonte: elaborada pelo pesquisador de acordo com Falsarella (2021).

Seguindo nesta linha de raciocínio, Nunes (2021), localiza que os contextos sociais de vulnerabilidade ocorrem em espaços geograficamente habitados por determinadas classes, afetando a formação do indivíduo enquanto ser social e cultural, de acordo com fatores socioeconômicos, pois as dificuldades de acesso, a inexistência de recursos e serviços, a baixa infraestrutura de suporte e redes sociais são elementos representados pelos processos das situações fragmentadas das próprias relações humanas. Assim, a divisão de classes, a segmentação de sistemas e as ofertas divergentes de trabalho são pautadas na exclusão dos indivíduos considerados “marginalizados”, o que dificulta ainda mais a reestruturação e inserção social nas mais diferentes parcelas da população, causando a manutenção dos meios e situações de vulnerabilidades.

Para Scott (2018), a própria localização do acontecimento da vida cotidiana apresenta característica dos contextos sociais de vulnerabilidade. Logo, a depender do espaço geográfico habitado, será, injustamente imposto, as condições e definições das classes sociais, o que

influenciarão diretamente no acesso público ou privado. Assim, é possível concluirmos que a constituição, a localização e a configuração de um território influenciam o indivíduo na sociedade em que se insere, tendo em conta fatores socioeconômicos e culturais.

Além disso, o autor também pontua que as famílias precisam se desgastar para ter o mínimo do mínimo para sobreviverem, onde, os responsáveis por famílias acabam priorizando os mais vulneráveis de sua convivência, seus filhos, aceitando condições de trabalho precárias, o que acaba deixando a criação de seus filhos por eles mesmos, assim, tal situação coloca a criança/adolescente em risco, o que abre um leque de possibilidades de que esses indivíduos aceitem receber qualquer tipo de atenção que compense esse vazio emocional.

De acordo com Nunes (2021), as principais vulnerabilidades que atingem crianças e adolescentes estão correlacionadas com a família. A afetividade pode ser considerada uma das principais características para a criança sentir-se protegida, crescer e se desenvolver de forma saudável. No entanto as famílias passam por uma fragilidade nas relações, as crianças, muitas vezes, são vítimas de agressividade que resulta em um convívio de ódio e rancor. Naturalizam-se comportamentos de um ambiente hostil, facilitando o envolvimento com drogas, prostituição, gravidez precoce e até a prática de furtos ou roubos.

> A vulnerabilidade infantil atinge vários pontos de vida social da criança, e dependendo do que acontecer na sua infância, ela vai carregar para vida toda o trauma adquirido. Muitas vezes sofrem por discriminação social, abuso sexual, pobreza, falta de acesso à educação e principalmente a falta de afetividade entre a família, que é essencial desde o seu nascimento. (NUNES, 2021 p. 14)

A autora aponta que a criança precisa de atenção, brincadeiras, observação, diálogo, interação e que a ausência destes instrumentos pode acabar afetando sua formação emocional e social. Dessa forma, a ausência destes fatores, acaba permitindo que a criança fique vulnerável a ponto de serem submetidas a abusos sexuais, praticadas em sua maioria das vezes, pelos sujeitos do próprio núcleo familiar e convívio social. Além disso, o acesso facilitado às mídias e internet e a exposição a pornografia, é outro fator que impacta o desenvolvimento social e psíquico da criança.

> A visão macro da desigualdade no território brasileiro indica o quanto a realidade micro torna-se frágil, vulnerável e de risco, tanto para adultos quanto para crianças. A família, como instituição de proteção à criança, encontra dificuldades no desempenho desses cuidados. Situação de miséria e empobrecimento configuram famílias e

> contextos que propiciam rupturas e vulnerabilidades de vínculos de afetos. Famílias desestruturadas, encontram-se em condições socioeconomicamente degradantes, proporcionando cuidados precários e básicos à infância, criam fatores de risco ao desenvolvimento saudável do infante. (NUNES, 2021, p. 14).

Em adição, para Alberton (2005), esses fatores podem configurar em uma negligência do cuidado, que resultar em falhas e podem causar lacunas na saúde físicas e emocionais da criança/adolescente, pois estes necessitam de uma vida saudável, que inclui alimentação, vestuário, saúde, educação, higiene, afeto, acolhimento, atenção e lazer em suas atividades cotidianas de modo a prevenir riscos e danos, logo, a inexistência desses princípios básicos ocasiona em situações de risco.

Neste viés, as famílias marginalizadas e desestruturadas, segundo Azevedo (2006) apresentam, muitas vezes, elementos de baixo nível de expectativa em relação aos filhos, más relações entre o casal, negligências, uso de substâncias psicoativas, falta de acesso a lazer e cultura. Estas características equipam um ambiente de grandes contradições, desfavorável ao desenvolvimento saudável da criança, assim, diante de fatores de risco, faz-se necessário a criação e aplicação de fatores de proteção, a fim de se minimizar os impactos destas condições no desenvolvimento infantil/adolescente.

Assim, é perceptível, de acordo com Scott (2018) que a dificuldade de acesso aos direitos sociais facilita as situações de vulnerabilidade social, pois, como apresentado anteriormente, as famílias inserem-se e conformam-se dentro de espaços inter-relacionais do indivíduo com a sociedade em constante movimento. Dessa forma, as dificuldades de acesso, a defasagem ou inexistência de recursos e serviços, a baixa infraestrutura de suporte e redes sociais são elementos representados pelos processos das situações fragmentadas das próprias relações humanas. Logo, através da educação, pode existir uma evolução desse aspecto, por meio da conscientização das famílias e da sociedade quanto a importância de sua inserção de crianças/adolescentes em espaços que tragam conhecimento e abertura sobre seus direitos e posição social que se encontram, estimulando análises e reflexões críticas, buscando a movimentação e posicionamento desses indivíduos, socialmente e politicamente contra as situações que os coloquem em vulnerabilidades.

Com isso, adentra-se o pensamento de Souza, Panuncio e Fiorati (2019), que se propuseram a investigar as condições de vida das famílias em situações de vulnerabilidade social e a potencial relação com o bem estar, saúde mental e participação escolar das crianças e adolescentes, pelo qual notou-se que a percepção da escola para a criança na sociedade atual

envolve apenas o educar e o aprender. Diante disso, os autores definem que o papel da escola é, também, atuar na formação crítica e de valores dos alunos.

Ainda com base nessa investigação, os autores, destacam que a escola é vista por crianças e adolescentes como local de convivência, manifestação de vínculos afetivos, comunitários e de relações sociais. Os pais ou responsáveis pela criança veem a escola como uma atividade secundária, onde podem depositar seus filhos enquanto trabalham, para que possam garantir o sustento. É notório que não existe a visão de reconhecimento da escola como lugar de transformação, do preparo para a vida e cidadania ou mesmo de formação para o exercício de uma profissão.

> Em relação ao desempenho das crianças na educação, ficou claro que, apesar do acesso e frequência à escola, a mesma não é reconhecida como espaço de transformação e formação humana, ética e de inclusão social. Além disso, está ausente o reconhecimento da família sobre a importância da educação escolar para a formação integral de seus filhos e, nesse sentido, o estímulo da família no que diz respeito à educação é extremamente frágil. Em perspectiva complementar, a escola não oferece ambiente de aprendizagem estimulador, uma vez que os professores não parecem preparados para lidar com o sofrimento e as dificuldades dessas crianças e adolescentes, tampouco para criar um ambiente mais estimulante e acolhedor. (SOUZA, PANUNCIO E FIORATI, 2019, p. 266)

Souza, Panuncio e Fiorati (2019), mencionam também a percepção dos pais sobre questões comportamentais ou de aprendizagem: quando não existe sucesso escolar tendem a culpabilizar a criança a partir de uma suposta falta de “esforço ou vontade”, por não compreenderem a realidade como um fator que influencia fortemente no desempenho dessas crianças e adolescentes. Assim, neste mesmo sentido, alguns profissionais da área da educação, muitas vezes sem compreensão, responsabilizam os pais pelo fracasso ou mau desempenho dos filhos na escola, logo, estamos diante de um ciclo vicioso, para o qual não se encontram soluções, e as crianças permanecem sem apoio, porque os dois lados responsáveis se desresponsabilizam e criticam um ao outro em busca de um responsável, continuando a negligenciar o apoio necessário para o desenvolvimento dessas criança e adolescentes.

Os autores ainda apresentam condições de vulnerabilidades que certas famílias vivenciam e que as obrigam a se afastarem da atenção necessária a seus filhos. As desigualdades gritantes entre os gêneros e a tripla carga de trabalho da mulher, gerado pelo machismo e a misoginia que prevalece também nas relações familiares, o que acaba ocasionando em um

acúmulo de estresse e insatisfações a essas mães, devido a não conseguirem prover uma vida melhor e ainda faltar recursos a seus filhos (comida, roupas, lazer, cultura), uma causalidade que afeta a mulher colocando-a em situação de vulnerabilidade devido ao fato de ser responsável pela casa, trabalho e filhos. Diante disso, essa situação tende a refletir nas crianças e adolescentes, deixando suas relações cada vez mais fragilizadas, agravando ainda mais este quadro quando o homem não faz parte da luta diária ou então não provém financeiramente e/ou ainda faz uso de álcool e/ou outras drogas, colocando todos da família em situação de risco.

Souza, Panuncio e Fiorati (2019) apontam que tais situações são, até que percebidas pelos professores em sala de aula, pois, mesmo em meio a dificuldade do aluno em expor o que sente ou falar de seus problemas, estes acabam por manifestar comportamentos inadequados, como uma forma de pedir ajuda e sinalizar de que há algo errado, e, diante disso, os professores, muitas vezes se limitam diante das necessidades desses alunos por não conseguirem agir oferecendo atenção especializada e cuidado ao caso, por isso, destaca-se, assim, o despreparo de alguns profissionais:

> Na escola, ainda que sejam observados déficits no desempenho destas crianças e adolescentes, não existem estratégias para enfrentar essa realidade. Percebe-se certo sentimento de impotência por parte dos professores, uma vez que relatam sobre políticas e recomendações provenientes do Governo e que não são passíveis de adequações à realidade encontrada, e também a consciência do próprio despreparo e dificuldade em lidar com as situações de vulnerabilidade. Tratar da vulnerabilidade social desses estudantes e relacionar a condição de vida iníqua ao seu comportamento e desempenho na escola trouxe aos professores um outro olhar. (SOUZA, PANUNCIO E FIORATI, 2019, p. 253)

Nesse ínterim, nota-se a dificuldade em traçar estratégias de cuidado para criança e adolescente e para suas famílias, seja pela dificuldade de adesão, seja pela falta de profissionais qualificados e da falta de ações políticas favoráveis à educação pública. Neste sentido, Nunes (2021) aponta o distanciamento de políticas públicas ou investimentos na educação, principalmente na primeira infância, período de extrema importância para o desenvolvimento infantil, mas que historicamente fora negado ou visto apenas de forma assistencialista. Diante disso, a infância e adolescência tem sido um dos núcleos sociais que mais tem permanecido de fora dos espaços de discussões sociopolíticas, sendo uma das categorias de pessoas que mais sofrem a exclusão e desigualdade social.

O sofrimento de pessoas em situação de vulnerabilidade social tem pouca visibilidade, o que contribui negativamente nas ações de apoio:

> A abordagem às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, seus familiares, professores e educadores deu visibilidade a um possível sofrimento emocional, presente nas famílias e decorrente de suas precárias condições de vida e trabalho. Neste sentido, a inserção dessas famílias nos eixos do trabalho e de redes de suporte social, se mostrou enfraquecida. Ficou evidente uma clara dificuldade em reconhecer esse estado de sofrimento e, em decorrência disso, a impossibilidade de atuar para minimizar os efeitos dessa situação, seja na família, seja na escola. (SOUZA, PANUNCIO E FIORATI, 2019, p. 266)

Para Nunes (2021), todas as situações de vulnerabilidade que ocorrem na vida da criança e adolescentes, desestabilizam a sua vida adulta, permanecendo suas vivências e ideias estruturalmente enfraquecidas, sem a conscientização sobre sua realidade no mundo. Entretanto, é dever garantir uma infância saudável e segura, baseada em estudos e brincadeiras que são principais direitos destas crianças. Por esse motivo, existem o Concelho Tutelar, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDA), a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), todos com o intuito de investigar, fiscalizar, defender e proporcionar segurança a todos os jovens e crianças que estão em situação de risco e vulnerabilidade.

A busca por formas de enfrentamento à vulnerabilidade parte do reconhecimento das desigualdades sociais e da compreensão dos processos que as ocasionam. Dessa forma, tendo essas ideias como princípios, é importante que estejam presentes na formação docente, desde a educação infantil até o ensino médio, pois, é notável que por trás da desigualdade social e da própria vulnerabilidade em todos os aspectos, existe um abandono por parte do estado, visto que cuidar das minorias é desinteressante a ele, pois aqueles que realizam a manutenção desse poder, estão longes de precisar dos direitos básicos, pois isso, não movimentam-se em prol disso.

Com isso, ante este exposto, exploraremos na próxima seção os diversos pontos em relação às políticas públicas voltadas à proteção e direitos das crianças e adolescentes, não apenas no intuito de apresentar a verdade e critica-la, mas também no intuito de sustentar e provar que as escolas devem cumprir o papel como instituição protetora.

5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PROTEÇÃO À VULNERABILIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A vulnerabilidade dos direitos humanos está se apresentando como objeto de pesquisa e de reflexões das mais diversas áreas do conhecimento sobre os direitos da criança e do adolescente, a violência na escola e o papel da rede de proteção social para o acesso a esses direitos, nos levou a dar enfoque para a violação dos direitos da criança e do adolescente que não se situam num campo específico, mas abrangem desde a família e a sociedade, bem como a forma de organização das políticas públicas no contexto contemporâneo.

Cappellari, Pagani e Rezende (2022), afirmam que é possível propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade, trazendo um entendimento de que todos somos sujeitos de direitos, garantias e deveres. Assim, a educação em Direitos Humanos não acontece somente nos limites da sala de aula, ela está em constante movimento, podendo ser um caminho para a construção de uma sociedade mais livre, igualitária, solidária e digna.

Os autores apontam que o principal fundamento dos Direitos Humanos é a garantia da Dignidade da Pessoa Humana, o que inclui, para a concretização e manutenção dessa dignidade, o acesso aos direitos básicos a saúde, a educação, o emprego, a moradia, ao saneamento básico, a justiça e etc. Desta forma, qualquer tipo de violência no campo físico, moral, psíquico, social e cultural, são inaceitáveis. Porém, os princípios que norteiam a Dignidade da Pessoa Humana estão longe de serem a realidade social, visto que ainda temos diversos grupos sociais privados do direito à vida com dignidade e justiça. Desta forma, pontua-se a relevância de políticas de proteção aos Direitos da criança e adolescente.

Cappellari, Pagani e Rezende (2022) esclarecem que Direitos Humanos envolvem direitos inerentes a todas as pessoas, independente de raça, religião, crença política ou religiosa, cor, pelo simples fato de pertencerem à raça humana. Os autores pontuam que a criação e proteção legal destes direitos tão importantes à existência humana, se deu justamente a fim de prevenir e acabar com qualquer conduta abusiva, lesiva, vexatória, que remeta a tortura, maus tratos ou atente contra a dignidade dos indivíduos.

Historicamente, Cappellari, Pagani e Rezende (2022) pontuam que, após a Segunda Guerra Mundial, que foi extremamente marcada por muito sofrimento, tortura e violência, a

humanidade adotou a Declaração Universal de Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948. Este documento foi assinado pelos mais diversos representantes de todo mundo, tendo a Organização das Nações Unidas (ONU) como órgão fiscalizador a fim de que não houvesse mais, na história da humanidade, qualquer conduta que ferisse a integridade física ou psicológica do ser humano.

De acordo com os autores, a Constituição Federal de 1988 incidiu, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a defesa dos direitos de todos os cidadãos, possibilitando o convívio igualitário e a proteção à vida. Dessa forma, no artigo primeiro da nossa Constituição, é posto que o Brasil é um Estado Democrático de Direito, que tem o dever de preocupar-se com a Dignidade da Pessoa Humana. Assim, os objetivos deste Estado envolvem acatar as inópias de seus cidadãos, zelando pela convivência em uma sociedade justa, considerando a liberdade igualitária, tranquilidade, paz e o respeito aos Direitos Fundamentais de todos os cidadãos que a integram.

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
>
> I - A soberania;
>
> II - A cidadania;
>
> III - a dignidade da pessoa humana;
>
> IV - Os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
>
> V - O pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Neste sentido, mesmo que hajam os Direitos Constitucionais que devem ser garantidos a qualquer cidadão, para Figueiredo e Noronha (2008), solucionar essa dicotomia entre o discurso dos marginalizados e dominantes em prol da defesa dos Direitos Humanos nem sempre é algo fácil, possível e desejável. Assim, mesmo que seja defendida uma norma jurídica, ela pode conter diversas regras e princípios com um grau de variabilidade de interpretações, de forma que aquele que a interpreta pode compreender o indivíduo de acordo com a sua formação cultural e não por meio de um julgamento imparcial e personalíssimo que leve a equidade de direito ao cidadão.

Cappellari, Pagani e Rezende (2022), reafirmam que além de vivermos em um estado democrático, temos como Direitos Fundamentais a vida, a honra, a segurança, a dignidade, a justiça, a saúde, a educação, a cultura e o domicílio. Logo, atender às necessidades básicas da população, visa alcançar a convivência social justa e igualitária, que preze pela liberdade, tranquilidade, paz e respeito. Diante disso, eis a exposição do artigo que apresenta e impõe os direitos afirmados, sendo o artigo 5º, com enfoque no inciso III e X, da nossa Constituição Federal, que diz:

> Art.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
>
> III – ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
>
> X – São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. (BRASIL,1988).

Cappellari, Pagani e Rezende (2022) pontuam que a Dignidade da Pessoa Humana engloba todos os direitos necessários a um indivíduo. Assim, ressaltam que a criança e o adolescente também estão incluídos, possuindo os mesmos direitos que qualquer cidadão adulto, ainda devendo ser levado em consideração o fato de serem pessoas em constante processo de desenvolvimento.

Apesar destas legislações, Falsarella (2021) pontua que os índices de violação dos direitos da criança e dos adolescentes no Brasil são extremamente elevados, tendo em vista que somos um país que historicamente viola os direitos das crianças/adolescentes. As principais formas de transgressão dos direitos contra esse grupo, ocasionam em riscos ao desenvolvimento, sem que a sociedade perceba estes fatores enquanto direitos protetivos a vulnerabilidade.

As diferenças sociais, como já apontado, são geradas por meio do sistema capitalista. Conforme pontua Falsarella (2021), conectada as políticas neoliberais essas desigualdades assumem feições diversas de acordo com as determinações políticas e sociais produzidas a cada ciclo histórico e em cada particularidade contextual, mas sempre estão presentes, caracterizando esse modo de produção e reprodução social, configurando as diversas expressões da questão social, variando em intensidade, grau e escala em cada país. A fome, a miséria, o desemprego, a violência e as más condições de habitação, saúde, educação e inserção social são alguns dos

aspectos que configuram a problemática das desigualdades e privação de direitos, suscitando crises estrutural, social, política, econômica e humanitária sem precedentes.

O vulnerável, para Figuiredo e Noronha (2008), é aquele que está na parte de baixo da gangorra, do lado mais fraco da relação. Esta concepção de Direitos Humanos é dada inclusive, de modo universal. Os fenômenos da desigualdade, questão social e privação de direitos estão mutuamente implicados e relacionados ao processo de produção e reprodução da ordem do capital e apresentam múltiplas implicações para as classes trabalhadoras. Assim, ao pensar nos Direitos Humanos como direitos dos mais fracos, o movimento de tornar visível os invisíveis se tornam mais eficaz.

Cappellari, Pagani e Rezende (2022), pontuam que, a dignidade traz ao Estado o dever de garantir a justiça e os direitos de liberdade individual. Atribui unidade aos direitos e garantias fundamentais, inerente às personalidades humanas, afastando a ideia de predomínio das concepções transpessoalistas de Estado e Nação. A dignidade é um valor espiritual e moral intrínseco à pessoa, que se manifesta singularmente na sua autodeterminação consciente e responsável, trazendo consigo a pretensão a respeito das demais pessoas, edificando um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, sem menosprezar o merecimento das pessoas enquanto seres humanos. Dessa forma, a definição de dignidade aqui atribuída, contempla a todos os indivíduos, ou seja, leva-se em consideração a criança e ao adolescente enquanto cidadãos de direitos, como os reais representantes do futuro da nação, de maneira a preservar seu desenvolvimento.

Pode-se mencionar que a política de atenção à criança e a adolescência no Brasil sofreu profundas alterações com a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996), da Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8724/1993) e do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016).

Falsarella (2021) pontua que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Brasil, representa a incorporação, nas legislações brasileiras, pautado na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. O ECA (1990) define, em seu artigo 4º, alínea de “a” a “d”, os seguintes direitos:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:
>
> a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
>
> b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
>
> c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
>
> d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (ECA, 1990)

O referido ordenamento ainda impõe que nenhuma criança ou adolescente será privado de seus direitos ou poderá tê-los negligenciados:

> Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (ECA, 1990).

Além disso, a própria Constituição Federal (1988), em seu Art. 227, atribui a responsabilidade quanto a criança e o adolescente não apenas ao âmbito familiar, mas também ao escolar e da sociedade como um todo, logo, todos somos detentores da obrigação de preservar os direitos existentes no ECA (1990):

> Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

De acordo com Nassar, Andreucci e Farias (2023), foi criada uma lei que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano (Lei nº 13.257/2016).

O Marco Legal da Primeira Infância, teve o objetivo de elevar o papel da criança à condição de sujeito de direitos, tendo as mesmas prerrogativas dos demais e, por isso, devem ter o seu processo de desenvolvimento respeitado. Dessa forma, toda criança tem o direito de

brincar, de falar e de ser escutada. Marca-se a importância desta lei como parte da determinação de que a criança ostenta a condição de cidadã, criando algumas soluções que sejam voltadas para as necessidades específicas dessa faixa etária.

Para os autores a referida lei assume o compromisso da prioridade absoluta na articulação de políticas públicas para crianças da primeira infância com intuito protetivo ao seu processo de desenvolvimento. Diante disso, o Marco Legal da Primeira Infância se estabelece incluindo solidariedade nas esferas de uma sociedade participativa, prevendo a criação de políticas públicas, planos, programas e serviços que visam garantir o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Nassar, Andreucci e Farias (2023) as diretrizes normativas que enfatizam o direito ao protagonismo de crianças já na primeira infância, dando voz ativa a esta na sociedade, é uma das formas de garantir seus direitos e evitar situações que as levem a risco:

> Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:
>
> I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
>
> II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
>
> III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
>
> IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
>
> V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;
>
> VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;
>
> VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;
>
> VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;

> IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social.
>
> Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016)

Para Nassar, Andreucci e Farias (2023), a participação ativa de crianças e adolescentes deve ser estabelecida de acordo com suas necessidades de desenvolvimento. Assim, a comunicação clara e participativa torna-se uma questão de exercício e reivindicação para uma cidadania ativa, aprimoramento, dando voz as necessidades de acordo com suas demandas, logo, ao entendermos este fator de forma democrática e justa, deve existir a participação da criança em sua dimensão cidadã, equilibrando o direito de sua participação e de proteção, para que estes sejam adequadamente compreendidos por ela.

Ainda, do ponto de vista dos autores, esse diálogo proporciona ao cidadão a probabilidade de horizontes críticos e a produção coletiva dos saberes, os quais serão capazes de ensejar o rompimento de opressões e a ressignificação de espaços de ambiência coletiva. Assim, como já pontuado, diante do conhecimento podemos aprimorar nossa cultura, incentivando a prática da lei, que existe, no entanto, apenas na teoria, pois a desimportância dada as crianças e adolescentes faz com que negligenciem seus direitos, os mantendo e até mesmo os inserindo em situações de risco, portanto, a tentativa de assegurar os direitos e modificar parâmetros culturais que foram impostos a criança em um processo em que a mesma se via desprotegida e sem voz ativa na sociedade, se faz primordial.

Falsarella (2021) pontua mudanças que vieram com intuito de proteger aquilo que era jogado como responsabilidade a crianças e adolescentes. Assim, para a Agência Nacional dos Direitos da Infância (ANDI), é importante que seja adotada a terminologia alinhada com paradigmas pelas normas de direito internacional e nacional quando se refere às crianças e adolescentes, neste sentido, um exemplo a ser citado, é o termo *“menor”*, que define a pessoa com menos de 18 anos, no entanto, este caiu em desuso porque o seu sentido mostrou-se subjetivo, vago, inapropriado e pejorativo, reproduzindo discriminação em uma postura de exclusão social.

Ainda neste viés, a mesma autora traz a ideia de “maioridade”, que diz respeito a quem usufrui de seus direitos, exerce obrigações e deveres e tem responsabilidade civil e criminal por seus atos. Já, “menoridade” significaria crianças e adolescentes que não gozariam de seus direitos plenos como cidadãos. Diante disso, extinguir este conceito abre caminhos para novas perspectivas de atendimento às vítimas de violação de direitos.

Falsarella (2021) pontua ainda, que o reconhecimento dos direitos de cidadania de crianças e adolescentes corresponde à evolução dos direitos humanos no Brasil, porque introduz um novo paradigma que os consagra como pessoas em desenvolvimento biopsicossocial, sujeitos de direitos. Desta maneira, suprime-se o Código de Menores (BRASIL, 1979) que vigorou até o final da década de 1980, com base em pressupostos que criminalizavam crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou exclusão social, ao associar pobreza com delinquência.

Nassar, Andreucci e Farias (2023), enfatizam que o Marco Legal da Primeira Infância declara, em seu artigo 36, que irá garantir nova redação ao artigo 265-A, do Estatuto da Criança e do Adolescente no sentido de que os produtores de comunicação devem utilizar uma linguagem acessível, para que crianças e adolescentes possam compreender e refletir sobre seus direitos:

> Art. 265-A. O poder público fará periodicamente ampla divulgação dos direitos da criança e do adolescente nos meios de comunicação social. Parágrafo único. A divulgação a que se refere o caput será veiculada em linguagem clara, compreensível e adequada a crianças e adolescentes, especialmente às crianças com idade inferior a 6 (seis) anos. (BRASIL, 2016)

Falsarella (2021) pontua que é necessário que existam formas de garantir que estes direitos sejam respeitados e tenham um acesso eficaz por toda a população. Neste sentido, o art. 87 do ECA propõe, de acordo com Rudge, (2019) três eixos: O primeiro consiste no estabelecimento de políticas sociais básicas consistentes que garantam as necessidades primordiais de saúde, educação, cultura, alimentação, esporte, lazer e profissionalização. Já o segundo, determina o estabelecimento de políticas de assistência social para aquelas crianças e adolescentes que delas necessitam. Por fim, o terceiro, propõe a organização de uma rede de serviços especiais de prevenção e atendimento às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, abuso crueldade e opressão, divulgando-a amplamente à população na tentativa de cobrar do estado o cumprimento de suas funções.

Cappellari, Pagani e Rezende (2022) pontuam que mesmo com a existência do ECA, persistiam as transgressões de direitos ao grupo de crianças e adolescentes. Diante disso, se fez necessário o surgimento do Conselho Tutelar, em caráter municipal, para ser capaz de fiscalizar os cumprimentos de seus respectivos direitos e deveres. Assim, com o objetivo de garantir e atender o cumprimento do direito ao bem-estar a esta minoria, o ECA atribui em seu artigo 136, as seguintes funções ao Conselho Tutelar:

> II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
>
> III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
>
> a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
>
> b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.
>
> IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
>
> V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência; VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
>
> VII - expedir notificações;
>
> VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
>
> IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
>
> X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;
>
> XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009)
>
> XII - promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014)

> 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. (ECA, 1990)

Condizente com esta política, o ECA propõe a criação do conselho nacional e de conselhos estaduais e municipais dos direitos da criança e ao adolescente através do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). De acordo com Falsarella (2021), o Conanda está vinculado a dois processos sociais: o primeiro, em um contexto de redemocratização e de incentivo à ampliação da sociedade nas decisões não governamentais sobre políticas públicas. Já o segundo, se refere a uma nova visão sobre os direitos da criança e adolescente, que visa concretizar uma prioridade de proteção integral a partir da implantação de sistemas que garantam os direitos baseados na CF e no ECA. Foi criado pela Lei n. 8242/91, sendo regulamentado pelo decreto n. 5.089/2004 e pela resolução n. 105/2005.

Falsarella (2021) aponta, conforme consta no Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente, as seguintes atribuições ao CONANDA: definir as diretrizes para Política Nacional de Promoção Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente; fiscalizar as ações executadas pelo poder público no que diz respeito ao atendimento da população infanto-juvenil; fazer a gestão do Fundo Nacional da Criança e do Adolescente (FNCA); definir as diretrizes para criação e o funcionamento dos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares.

Considerando isso, para que estas atribuições se concretizem, Nassar, Andreucci e Farias (2023), enfatizam que deve-se adotar uma postura como a de crianças que indagam, questionam, e buscam soluções detalhadas por não se conformar com respostas evasivas, portanto, a ampliação de mundo deve ocorrer com a sede de conhecimento que advém muitas vezes das condições existentes do ser, pois, sabemos que crianças não se sentem satisfeitas com respostas curtas, buscam compreender cada vez mais a linha de pensamento filosófico que coexiste em sua essência.

Diante disso, podemos enxergar que questionarem seus direitos é um processo que traz a luz do conhecimento para exata dimensão do seu papel na sociedade, pois, ao conhecer os recursos, pode utilizar a voz ativa como forma de garantir aquilo que se tem como direito enquanto proteção, para minimizar brechas que concretizam situações de vulnerabilidades em

crianças e adolescentes. Assim, ao ter voz social, a criança começa a ser compreendida diante de suas várias dimensões, vista como um cidadão de direitos inicia-se um processo de criar políticas públicas que favoreça seu desenvolvimento integral enquanto ser social.

Falsarella (2021) menciona o Fundo Nacional da Criança e do Adolescente (FNCA), cuja criação foi disposta no art. 6º da mesma lei n. 8.242/1991, tem por objetivo captar e aplicar recursos que deverão ser destinados a ações de atendimento às crianças e aos adolescentes menos favorecidos ou que estão em situação de vulnerabilidade. Esses recursos são provenientes, principalmente, de doações de pessoas físicas e jurídicas, dedutíveis do imposto de renda, recursos consignados no orçamento da união e contribuições de governos e organismos internacionais.

O Conanda, instituído pela Lei Federal nº 8.242, de 1991, estava vinculado ao FNCA e fazia parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Entretanto, em 2019 sofreu alterações drásticas por meio do decreto presidencial n. 10.003, de 4 de setembro, reduzindo o número de participantes, principalmente da sociedade comum civil, dos conselhos.

Esta medida presidencial foi objeto de Arguição por Descumprimento de Preceito Constitucional, com pedido de Medida Cautelar por parte do Ministério Público, tendo sido suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, em 19 de dezembro de 2019.

O exemplo narrado acima fora citado no intuito de que percebamos que há a necessidade da participação ativa não só de crianças, mas o esclarecimento da sociedade em um propósito de conscientizar politicamente sobre os governantes que buscam somente a manipulação de poder e domínio, e, os que pretendem dar continuidade a evolução social a partir de medidas que tragam suas melhorias.

Cappellari, Pagani e Rezende (2022) apontam que o Estado foi buscando meios de subsidiar e garantir o mínimo necessário ao bem-estar e ao crescimento saudável deste grupo, e, exemplos disso é o fato de que foram promovidos programas como o Bolsa família e o Bolsa Escola como estímulo financeiro a famílias consideradas de baixa renda, a fim de diminuir o índice de crianças e adolescentes trabalhando ou envolvidos desde muito pequenos no crime. Além destes, foram inseridos programas de saúde nas escolas, proporcionando melhor qualidade de vida sentido nutricional, odontológico e suplementos alimentares.

Ao proporcionar esses auxílios o Estado pode possibilitar melhorias na forma protetiva ao desenvolvimento infantil, pois, como o ECA prontamente estipula, em seu artigo 227, é de responsabilidade da família, do estado e da sociedade o fator protetivo:

> Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A legislação infraconstitucional vem, no mesmo sentido, garantir a educação como direito subjetivo, como podemos observar na Lei de Diretrizes Brasileira (LDB):

> Art 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Paralelamente ao ECA, há outra lei infraconstitucional, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS –Lei nº 8.742/1993), cuja destinação é o subconjunto da população que se encontra em estado de necessidade, acatando os artigos 203 e 204 da CF/1988. Entender os direitos sociais é essencial para garantir que todos tenham acesso ao suporte de que precisam. Assim, entre os benefícios assistenciais brasileiros, o LOAS é uma fonte importante de ajuda para pessoas em situação de vulnerabilidade. No entanto, muitas pessoas deixam de procurar por não saberem que têm este direito, nem o que precisam fazer para conseguir sua devida assistência social.

Falsarella (2021), cita que o ECA, em seu art. 131, prevê a criação dos órgãos que compõem a política de atendimento, pressupondo a participação da sociedade no equacionamento das questões ligadas à infância e à juventude nos municípios. Neste contexto, o Conselho Tutelar vem sendo fundamental para a política de atendimento a crianças e adolescentes e famílias expostas à situação de pobreza e vulnerabilidade social. Diante disso, o conselho é um espaço para denunciar casos de negligências, opressão, abandono, exploração e discriminação. Assim, uma vez detectadas irregularidades, este conselho atua com medidas protetivas como encaminhar a criança e ao adolescente para atendimento em serviços de orientação, apoio e acompanhamento temporário.

Ainda neste sentido, a mesma autora pontua, que o papel da escola é fundamental na prevenção e na denúncia de casos de evasão escolar, violência física, psíquica ou sexual contra crianças e adolescentes. Portanto, quando crianças e adolescentes não estão frequentando regularmente as escolas, dificulta para os professores identificarem situações de violência psicológica, física ou sexual. Logo, é notável que a escola é uma importante referência para as crianças e muito comumente são os seus profissionais que se atentam às notificações de violência, visto que, ainda que distantes fisicamente, é relevante que os professores sigam, dentro do possível, em contato com os alunos e dediquem atenção especial aqueles já identificados como em situação de maior vulnerabilidade.

> Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (ECA, 1990)

> Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.” (BRASIL, 1990)

Diante desse contexto, a escola tem um papel fundamental como rede de proteção, notificando qualquer situação abusiva ou de maus tratos que coloque a criança em situação de risco ou prejudique o seu desenvolvimento. Dessa forma, outro fator importante no espaço escolar, é que essas crianças não passem despercebidas, assim, devemos garantir o direito de sua participação, trazendo uma amplitude de sua existência como cidadã possuidora de direitos e garantias.

Insta salientar, que, ao longo desta seção discutiu-se o surgimento do estado democrático de direitos, com ênfase aos dispositivos de proteção à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social. Foi destacado, de forma breve, a evolução destes dispositivos ao longo do tempo, seus fundamentos e princípios básicos relacionados aos Direitos Humanos e quais são as vozes ativas socialmente enquanto defensores de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade.

Esse diálogo sobre Direitos Humanos implica uma práxis social, que constitui compromisso entre palavra dita e a nossa ação humanizadora, ou seja, a teoria ser posta em prática. Neste sentido, a compreensão dos Direitos Humanos abre caminhos para que repensemos a vida em sociedade, para que possamos discutir sobre nossa moral e ética cultural

e social, sobre nossa educação, nossa política, também sobre respeito, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos com outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca em uma sociedade mais participativa e ativa.

A escola, neste contexto, se destaca por sua presença obrigatória na vida das crianças e, por esse motivo, se torna um importantíssimo espaço de observação e construção de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, sobretudo as de camadas sociais histórica e politicamente mais fragilizadas no Brasil.

Portanto, na próxima seção, serão exploradas diversas nuances em relação à atuação da escola enquanto fator protetivo às crianças em vulnerabilidade social, não apenas por sua posição inequívoca de denúncia, mas de formação libertadora, gratuita, democrática e de qualidade.

6. A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: FATOR PROTETIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTE EM VULNERABILIDADE SOCIAL?

Conforme visto anteriormente, a escola é uma das instituições que compõem a chamada rede de proteção à infância e adolescência. Juntamente com atores de outras áreas, como Saúde e Assistência Social, os profissionais da educação devem zelar pelos direitos da população dessa faixa etária. Assim, para uma melhor compreensão de como a escola pode se constituir como um dos fatores protetivos da infância e adolescência e como tem exercido esse papel na atualidade, é fundamental conhecer alguns aspectos que envolve a história da educação.

Considerando isso, ao se pensar em educação escolar, vislumbra-se o papel principal que existe na vida das pessoas, permitindo melhor qualidade de vida nos âmbitos social, político, econômico, cultural e psicológico, porém, a história da educação em nosso país ocasionou em uma educação planejada para o poder, domínio e perpetuação do sistema capitalista. Uma educação que ao invés de equalizar oportunidades e democratizar saberes para vida social, se mostra mais voltada a grupos hegemônicos, sendo utilizada como instrumento e legitimação das diferenças sociais.

Neste sentido, para Souza e Santos (2019), em cada período da história da educação no país fica evidente o movimento elitista e excludente das camadas populares, quanto a uma

educação que seja democrática, libertadora e transformadora. Assim, por mais que existam leis que defendam uma educação para todos, esta realidade pouco se altera. O fato é que a educação, com toda sua magnitude, se destinou a beneficiar a classe dominante em detrimento das classes populares, contribuindo a formação de pessoas para os meios de produção. Com isso, a partir destas considerações, os autores nos conduzem a uma linha do tempo como forma de construção de uma compreensão deste contexto.

Os autores mencionados, localizam a educação durante o Período Colonial (1500-1822), como início da dependência, exploração, violência, desrespeito às diferenças culturais e privilégio de alguns em detrimento da maioria da população, período marcado com a chegada dos europeus em terras brasileiras, momento em que houve um grande choque cultural, que rebaixou populações como as indígenas e africanas, em um processo de expansão territorial e econômica. Logo, historicamente percebemos a vulnerabilidade dos grupos considerados minorias, colocando-os em uma posição restrita em relação àquilo que pertence, suas origens e histórias sendo desmanteladas pela cultura do homem que tem poder social, o europeu explorador, que pertence à classe privilegiada.

Mediante disso, a Companhia de Jesus aparece como forma de contraposição ao movimento da Reforma Protestante. Souza e Santos (2019) apontam que a Companhia de Jesus realizava um trabalho de catequização dos índios para que estes se tornassem alvo fácil de exploração de mão de obra. Assim, os Jesuítas instruíam os descendentes de colonizadores e os indígenas, todos eram catequizados, ficando à margem de uma educação instrutiva e religiosamente doutrinada.

Em contraponto a este contexto que se arrasta historicamente, a ideia de educação defendida neste trabalho pauta-se na ideia de Freire (1995), pois acreditamos que ensinar não é apenas transmitir ou transferir conteúdos, mas sim, criar possibilidades para a própria construção do saber a partir da realidade vivenciada pelas pessoas em situações de vulnerabilidades. Logo, ao proporcionar um novo pensar/fazer na educação, desenvolvemos um processo de formação humana contextualizada à realidade, visando, a partir de uma reflexão crítica, a transformação do ser, do grupo e do mundo, libertando os indivíduos das amarras da ignorância e da passividade imposta pela sociedade.

Dando continuidade histórica, Souza e Santos (2019), afirmam que a educação no Período Imperial (1822-1889) foi influenciada pela chegada da Família real, em 1808. Neste

período observa-se uma sistematização do ensino, trazendo um desenvolvimento cultural, porém, o direito à educação permaneceu restrito.

A preocupação com a formação do quadro dirigente do país, trouxe, também, uma demanda com relação à implantação do ensino superior. Logo, quase no mesmo período, o ato adicional de 1834 e a Constituição de 1891, abriram o ensino público à iniciativa privada, incentivando que a formação da elite fosse direcionada a cursos secundários e superiores, enquanto a classe popular permanecia precariamente no ensino primário e profissional. Este modelo pode ser considerado elitista, em que a classe dominante conservar-se com acesso ao conhecimento e as não dominantes continuassem restritas para que pudessem apenas aprender a operar serviços mediante as necessidades sociais do momento.

Para Kraemer, Lopes e Loureiro (2021), o neoliberalismo mobiliza a sociedade para um avanço que considera apenas uma parcela da população. Desta forma, Feitosa, Santos e Silva (2022) refletem sobre uma proposta de educação que atenda a todos, por meio de uma escola que se posiciona como uma possibilidade de libertação dos indivíduos oprimidos cultural e socialmente, levando-os a pensar e a refletir criticamente quanto a realidade social, econômica, política e cultural das quais estão inseridos. Dessa forma, a educação deve ser vista enquanto ato político, tendo como base uma pedagogia que em sua prática seja libertadora, com os princípios que elevem as condições do pensar, criando a autonomia das crianças em vulnerabilidade social, para que possam reconhecer em si a capacidade de transformação daquilo que lhe fora imposto pela classe opressora, e a esperança de um futuro melhor.

Neste viés, acerca dos processos excludentes, Souza e Santos (2019) explicam que a educação, durante a Primeira República (1889-1930), envolveu diversas reformas no intuito de promover uma maior organização do sistema de ensino, no entanto, esta estruturação não trouxe uma aproximação das classes pobres ao nível de educação concebida para as elites, apenas reforçou as desigualdades de acesso ao conhecimento, levando em consideração a precária estrutura física das escolas e a ausência de formação de professores.

Ainda neste contexto, Souza e Santos (2019) mencionam a Revolução de 30 (1930-1937), que trouxe grandes transformações e discussões no campo educacional, pela qual, na tentativa de garantir a educação a todos como um direito básico, instituiu o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, abrindo portas à criação do Ministério e Secretarias da Educação. Assim, com a Constituição 1934, surgem projetos que respaldam a nova organização do ensino brasileiro, passando a ser papel do governo federal assumir novas atribuições para uma função

integradora e normativa nacionalmente, em que toda a população fosse contemplada em todos os níveis educacionais.

Diante disso, Souza e Santos (2019) ressaltam que, tanto no Estado Novo (1937-1945), como no governo populista (1945-1964), o estado pouco se interessou em ofertar às classes populares uma educação pública e gratuita. Isto ficou evidente na Constituição de 1937, em que à classe dominante estava destinada ao ensino público ou particular e as pessoas marginalizadas ao ensino profissionalizante. Assim, com o advento da constituição de 1946, foi possível estabelecer por meio do Art. 166, que o ensino seria ofertado pelos poderes públicos, embora fosse livre à iniciativa particular. Logo, tendo em conta este dever, o estado passou a orçar um percentual que destinaria a educação, como forma de cumprir novos requisitos para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Assim, a LDBEN/61 implicou por um longo período de lutas pela escola pública e gratuita, em que intensificou a participação popular, reivindicando o cumprimento da norma constitucional que dita que "a educação é um direito de todos" (BRASIL. 1961).

No entanto, mesmo que tenhamos a garantia da educação como um direito de todos, Feitosa, Santos e Silva (2022), pontuam que a educação legitimada no Brasil é alinhada aos princípios neoliberais da formação homogênea, adaptada à lógica de reprodução mecânica de uma sociedade de classes baseada na exploração do homem pelo homem. Entretanto, a pedagogia de Freire é contrária à política neoliberal, pois pressupõe a emancipação do sujeito em uma educação voltada a sua libertação e não à educação que não eleva o pensamento e o mantém escravizado ou explorado diante de sua mão de obra, colocando-o, em situações de vulnerabilidade sem que perceba.

Posteriormente, historicamente, a educação no Regime Ditatorial (1964-1985) veio com a suposta ideia de universalização e democratização, conforme Santos e Souza (2019) explicam. No entanto, destacam que esse foi o período na qual a educação mais se distanciou de seu verdadeiro ideal, já que se pautou na repressão e privatização do ensino. O privilégio da classe dominante com ensino de qualidade e a exclusão das classes populares oficializaram o ensino profissionalizante e tecnicista pedagógico, que visava unicamente preparar a população para mão de obra pesada e barata, desmobilizando o magistério com inúmeras legislações educacionais.

Desta forma, percebeu-se a criação dos grupos vulneráveis diante do contexto educacional, em que permanece com uma educação voltada a produção do sistema capitalista,

mediante a desumanização dos grupos que são colocados em risco para garantir o bom desenvolvimento da classe elitista.

Ainda, de acordo com Souza e Santos (2019), o ensino superior permaneceu com acesso limitado às classes dominantes, reforçado pela reforma universitária, que instruía o vestibular classificatório, pelo modelo da universidade como empresa e pela organização das universidades em unidades isoladas, multiplicando, ainda, as vagas em cursos superiores particulares. Neste contexto, ocorreu a reforma do ensino de 1º e 2º Grau, representados pela Lei nº 5692/71, aprovada sem participação da opinião popular.

As mudanças definiram oito anos seriados no 1º Grau e de três a quatro anos no 2º Grau, sendo obrigatoriamente profissionalizantes até 1982 e retirando disciplinas de natureza mais reflexivas da grade pertencente ao 2º Grau. Assim, ao retirarem as matérias que trazem consigo a reflexão do homem na sociedade, continuou-se mantendo a educação em uma perspectiva mecânica, deixando a reflexão e crítica de lado, retirando a possibilidade da criança e adolescente refletir sobre si mesmos enquanto sujeitos sociais, assim, permanecendo alienados e aprisionados pelo sistema, e, em situações ainda mais agravadas, estão os sujeitos marginalizados socialmente, que, consequentemente vivenciam mais características e situações de vulnerabilidade

Neste contexto, Feitosa, Santos e Silva (2022) defendem o posicionamento de Freire (1995), enfatizando que a educação não deve ser vista como ideia de decodificação de agrupamentos e letras, mas sim como a compreensão e problematização da vida social, visto que, o indivíduo que apropria-se de forma crítica e reflexiva quanto ao seu contexto social, pode ser considerado uma ameaça por aqueles que buscam o controle dos corpos e das mentes mais contextualmente fragilizados, na tentativa de julgá-los como desprovidos de interesses e de visão de mundo, os imputando uma responsabilidade que, na realidade, advém de um sistema de ensino elitista e falho.

Diante deste contexto, a educação brasileira, de 1985 até a atualidade, de acordo com os autores supracitados, experimentou grandes modificações, principalmente pós o advento da Constituição Federal de 1988.

As primeiras mudanças envolveram a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, além do ensino fundamental obrigatório e gratuito, atendimento em

creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade e a valorização dos profissionais de ensino, com plano de carreira para o magistério público.

Ainda, com base na nova Constituição, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, e, neste contexto, Santos e Silva (2019) analisam que a Constituição de 1988 e a LDB ofereceram suportes legais para uma educação de melhor qualidade, pois, situações como, no ano de 1996, em que o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecendo diretrizes para a estruturação dos currículos escolares em todo Brasil, passaram a surgir. Entretanto, mesmo com esse avanço legislativo que adveio com o propósito de garantir uma educação de qualidade a todos, os modelos tradicionais esvaziados de conteúdos críticos e que tragam a reflexão para o sujeito continuam sendo encobertos por uma educação do modelo bancário.

Feitosa, Santos e Silva (2022), enfatizam que a pedagogia bancária, condiciona ao invés de educar, limita ao invés de emancipar, escraviza no lugar de libertar. Assim, a educação do trabalhador é pautada em um receituário homogêneo, que lhe dará condições futuras apenas de aprender a fazer e desenvolver seu papel no trabalho. Assim, os seres humanos acabam sendo compreendidos como máquinas de reprodução coletiva, que devem ser explorados no intuito de atender as demandas da classe dominante, permanecendo preso a uma estratégia lógica e cíclica estrutural própria para aderir capital a estas classes, levando-o a trabalhar e não pensar sobre si socialmente e nem em suas condições de vulnerabilidades. Logo, ao pensarmos em algumas políticas públicas, durante todo esse processo extenso, na educação do nosso país, os mais vulneráveis podem buscar diante de seus direitos a equidade para educação.

Segundo Souza e Santos (2019), alguns programas são regulamentados na busca de minimizar os efeitos da vulnerabilidade por meio da educação, como por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado em 1968, mantém vários programas que visam suprir carências nas camadas populares, propiciando melhores condições de acesso à permanência na escola. Ainda, temos, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM), Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE).

Diante disso, esses programas tentam suprir as carências de pessoas em situações mais vulneráveis socioeconomicamente com o propósito de elevar a equidade social dos que não conseguem ter acesso ao básico de uma educação de qualidade e democrática.

Neste sentido, apesar de serem programas que contribuem de alguma forma as vulnerabilidades, na prática atuam mais como soluções paliativas, sobretudo se pesarmos na perspectiva apontada por, Feitosa, Santos e Silva (2022), na qual esse tipo de educação popular não eleva reflexivamente a condição do indivíduo oprimido a autonomia, diante de sua própria história.

Neste contexto, dimensiona-se as ideias de Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro que, em meados do século XX, trouxe o debate da educação das classes populares, definida como "educação libertadora". Decorrente disso, a pedagogia libertadora vem em prol da construção social de um mundo mais justo e humanizado, embalado na utopia da esperança de transformação de ideais dentro da educação como ato político revolucionário, principalmente às pessoas que vivem situações de vulnerabilidades.

> A democracia, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelado da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir da qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos... É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. (FREIRE, 2007 p. 103)

Ainda na mesma linha, Souza e Santos (2019) pontuam que, em 2005, foi promulgada a Lei nº 11.096, que inclui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concebe bolsa de estudos em instituições de ensino superior particulares em todo o país a estudantes de escolas públicas, utilizando a Nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mediante isso, as bolsas podem ser integrais, de 50% ou de 25%, visando o acesso de estudantes de baixa renda, democratizando o acesso ao ensino superior.

Em 2007, os autores mencionam a criação do FUNDEB, que cria fontes de recursos destinadas à educação, recursos estes, que são distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados. Assim, ainda no mesmo ano, houve o lançamento do Plano de Desenvolvimento

da Educação (PNE) que, por meio de inúmeros programas, também tentou suprir as deficiências e carências da educação brasileira, principalmente das pessoas que menos conseguem ter acesso a esse tipo de educação.

Dessa perspectiva, ao abordarmos os patamares de uma educação superior, esperamos prover os questionamentos dessas pessoas sobre si, de maneira que possam perceber a restrição que existia e ainda existe no acesso ao conhecimento superior. Com isso, ao elevarmos o nível intelectual social, podemos buscar e encontrar soluções tangíveis para solucionar os desfalques e desigualdades a partir do ponto de vista de sua própria realidade.

Freire (1996) na obra "Pedagogia da Autonomia", propõe uma educação que rompe esse modelo deformador do capital, pois a educação precisa ter um olhar extremamente crítico para toda a perversidade do sistema capitalista, maior fonte das mazelas sociais e de situações de vulnerabilidade. Assim, seguindo essa perspectiva, o autor faz um convite à libertação dos indivíduos, por meio de uma educação dialógica, que respeita a cultura e parta da vida real visibilizada para a compreensão, problematização e superação dessas realidades dos indivíduos em desvantagens sociais.

> A capacidade de aprender, não é apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Fala-se de nossa educabilidade, a um nível de adestramento de outros animais ou ao cultivo das plantas. (FREIRE, 1996 p. 28)

A despeito de todos os programas que visam oferecer suportes à educação, as políticas públicas na área, por outro lado, podem camuflar, a autonomia e liberdade de pensamento dos indivíduos. Neste sentido, Feitosa, Santos e Silva (2022), citam como estrutura norteadora a esta formação, atualmente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e a nova Reforma do ensino médio. Assim, essas reformas levam em conta o modelo de acumulação do capital, a partir da concepção instrumental com base em habilidades e competências curriculares minimalistas, esvaziadas de conteúdos científicos e socialmente relevantes, logo, ao serem submetidas a este modelo de educação, as crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, evidentemente, somente terão as condições às quais precisam se libertar, ainda mais reforçadas e enraizadas.

Como visto, leis e projetos que visam sanar questões de vulnerabilidade por meio da escola, existem, porém, em contrariedade, há um modelo educativo restritivo, representado por uma minoria privilegiada, que aprisiona e limita o desenvolvimento integral e crítico da maioria

da população. Tal modelo, no momento representado pela BNCC, traz, não apenas o esvaziamento de conteúdos críticos do sistema de ensino, como compromete o desenvolvimento crítico das crianças e adolescentes ao desviar a escola de um de seus maiores propósitos, que consiste em trabalhar conteúdos significativos do ponto de vista social, como afirma Saviani (2008).

Neste contexto ideológico, a escola acaba imprimindo o papel de formação nos seres como recorte de suas competências e habilidades, que serão exigidas de acordo com o capital, em uma lógica bancária de conhecimentos, tornando o ser uma mercadoria e o conhecimento a ser vendido literalmente de forma homogênea a todos, levando em consideração sua capacidade de concorrência no mercado competitivo, em que sua utilidade possa ser dimensionada através de sua formação escolar ou acadêmica.

Essa mercadoria humana, chamada de "trabalhador" ainda é posta a um crivo de concorrência no mercado, o que exige que se coloque na necessidade de se pré-moldar ao receituário do capitalismo para conquistar o mínimo para sua sobrevivência. Entretanto, na maioria das vezes, esse ajustamento envolve aspectos que afetam negativamente suas condições psíquicas, emocionais e sociais, deixando-o cada vez mais fragilizado e em permanentes situações de vulnerabilidade.

Para Freire (1996), a educação deveria caminhar com a pedagogia da autonomia, em que pode-se enxergar o ser humano como ser pensante, social, capaz de identificar suas origens históricas e condições de vivências na realidade que lhe é posta. Esta pedagogia exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, generosidade, reconhecer a educação como ideologia pela vida, disponibilidade para diálogo, saber escutar ativamente, dentre outros princípios para o ser humano que não condizem com a educação bancária ou aquela pautada apenas em competências e habilidades.

> O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996 p. 13)

Desta forma, Feitosa, Santos e Silva (2022), expõem, que a escola é lugar de socialização, de cultura e de ciência, onde o indivíduo deve se apropriar do saber sistematizado, no sentido de refletir criticamente a respeito do objeto e da realidade deste objeto. Dessa forma, a escola, deveria ser um local de pesquisa ativa, rigorosidade metódica do pensamento e de reflexão, não produzir trabalhadores irracionais à vida produtiva e de larga escala, pois, o pensar elevado à criticidade, faz com que o indivíduo se conecte a si de tal forma a compreender e desejar mudar a realidade que vive.

Diante disso, concluem os autores que, a escola neoliberal alimenta atualmente a realidade de pessoas em situações vulneráveis postas em situações de subemprego ou desemprego, em que cada um possa se salvar como pode, via ideologia do empreendedorismo.

Para Freire (1996), a Pedagogia da Autonomia traz à consciência as injustiças sociais que circundam pessoas em situações de vulnerabilidade levando a fragilidades muitas vezes extremas, pela incapacidade imposta a estas do não pensar e refletir criticamente.

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessidade de intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. (Freire, 1996 p. 15)

Nesse sentido, Feitosa, Santos e Silva (2022), apontam, através da Pedagogia da Autonomia, que a libertação real do indivíduo só vem com fundamentos da autonomia do pensar. Ainda, a violência que temos no sistema educacional atual deve ser vista e sinalizada, pois está marcada pelo aprisionamento das mentes em um processo que poda as capacidades intelectuais, críticas, criativas e tantas outras potencialidades a serem descobertas pelo ser humano, silenciadas pela pedagogia do modelo neoliberal conteudista.

Além dessa questão, a escola ainda é palco de constantes exclusões, preconceitos e discriminações. É visível que há uma intolerância e inabilidade em lidar com as diferenças, o que reforça a permanência de determinados grupos em situação de vulnerabilidade, isso senão, o seu agravamento. Portanto, a escola precisa se fortalecer para, de fato, ter condições de atuar em uma perspectiva protetiva. Dessa forma, um dos pilares deste processo encontra-se na

formação de professores e, também, em uma perspectiva mais ampla, nas condições de trabalho docente. Assim, ao dimensionarmos uma educação com autonomia, poder-se-á refletir sobre a liberdade crítica de seu pensamento para mudanças socialmente significativas. Logo, converter essas ideias em práticas, é esperançar um modelo de escola protetiva para diminuir as situações de vulnerabilidade social.

7. A ESCOLA COMO FATOR PROTETIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

Ao longo deste trabalho ficou claro que a escola, do ponto de vista de seu compromisso social e da própria legislação, possui um papel fundamental não apenas na denúncia de violação de direitos de crianças e adolescentes, mas na dimensão formativa dessas pessoas. Diante disso, puxa-se o gancho para que nos aprofundemos neste debate para contribuir com estratégias que garantam, a cada criança e cada adolescente, uma escola que os protejam e os conscientizam de suas vulnerabilidades.

A despeito de todo o desmonte verificado na educação, seja em questão de políticas públicas e de condições de trabalho aos profissionais da educação, é fato que o ataque também afeta o ensino superior, sobretudo os cursos de formação de professores. Portanto, não desconsiderando o papel do Estado na melhoria deste quadro em que se encontra a educação, este trabalho busca contribuir e expor de forma assertiva, especialmente, quanto a escola como fator protetivo, em meio a este contexto de estagnação social e de estagnação da própria educação, no sentido de acolher social e pedagogicamente essas crianças.

Como bem explicitado nas seções anteriores, a vulnerabilidade implica e/ou é implicada por perdas e/ou falta de acesso e insumos sociais, econômicos, políticos e emocionais. Neste sentido, este trabalho perpassa discussões que concorrem à compressão não apenas desses processos, mas à elucidação da participação pontual e consciente da escola no processo de emancipação dos indivíduos, por meio de um trabalho que considere suas necessidades de desenvolvimento e que o proteja de eventos que podem colocar em risco esse mesmo desenvolvimento.

Dessa perspectiva, de acordo com Winnicott (1982), a função da escola para as crianças, não é a de substituir a família, mas a de ampliar e suplementar o papel que esta

desempenha, atuando em seu desenvolvimento integral. Neste sentido, reconhecer a existência da vulnerabilidade entre os alunos, compreender os seus possíveis efeitos em seu processo de escolarização, bem como considerar a importância de investimento na formação dos profissionais da educação, pode-se constituir ações importantes para auxiliar as escolas na concretização de sua função social junto a essas crianças. Assim, se o sistema escolar continuar ignorando a existência de vulnerabilidades, continuaremos a educar superficialmente, de forma somente conteudista, ao invés de cooperarmos no desenvolvimento desses seres como cidadãos, pois são o futuro de nossa nação.

Benatto e Winkeler (2016), apontam que, a vulnerabilidade traz uma série de aspectos que colocam as crianças em desvantagens sociais, são eles: vulnerabilidade nos vínculos afetivos, fragilização no sentimento de pertencimento, violências, dentre outros. Assim, como bem apontado pelas autoras supracitadas, tais aspectos já prejudicam o desenvolvimento dessas crianças antes mesmo de seu ingresso à escola, exigindo que sejam vistas em sua singularidade e diferenças significativas já no ponto de partida do processo de escolarização.

As consequências dessas características se fazem presentes no cotidiano da criança na escola, sob forma de "sequelas", como apontam Benatto e Winkeler (2016) com base nos estudos de Abramovay (2013): dificuldades para o aprendizado, insatisfatório ou baixo aproveitamento escolar, dificuldades nas relações interpessoais, um suposto desinteresse pelas aulas, dificuldades na relação com a família e escola, evasão escolar, reprovações reiteradas, uso de substâncias, alcoolismo.

Diante dessa complexidade, algumas questões merecem ser levantadas:

a) O que é uma escola protetiva?
b) Como uma escola pode atuar como fator protetivo na vida e no desenvolvimento de seus alunos?

A escola como espaço protetivo do direito social na política educacional brasileira, tem por si a Dignidade da Pessoa Humana como um imperativo legal. Assim, como expõe Santos (2019), a nossa Constituição Federal traz a educação como um Direito Fundamental, revitalizando o papel da escola na sociedade, não sendo somente um espaço de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, mas também de formação política e social, como um espaço protetivo de direitos.

Segundo o autor, essa concepção de escola vem da construção de uma consolidação da proteção integral do direito de crianças e adolescentes, por meio da própria constitucionalização em um princípio de prioridade absoluta, além dos norteadores do direito da infância e adolescência, dentre eles a educação. Logo, para que a escola seja de fato protetiva, devemos romper a doutrina atualmente existente para abarcarmos a proteção integral consubstanciada pela nossa Carta Magna, ou seja, juridicamente e legislativamente, a escola precisa se constituir como protetiva, inovação que até os dias atuais não fora completamente implementada.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010), a escola é concebida como lugar do cuidar e do educar. Assim, de acordo com Santos (2019), o espaço escolar deve ir além de sua função educativa, lugar de ensino, agregado a dimensão de valores próprios da formação integral do indivíduo, visto que a concepção inovadora adita a noção de educar como um direito social, de oferta obrigatória pelo Estado. Assim, a prerrogativa da instituição escolar enquanto protetora ganha *status* de dever social.

A escola até o momento encontra-se em um processo de captação da realidade das pessoas em fragmentos, não observando o indivíduo como ser integral. Nesse sentido, Freire (1995) aponta que cabe ao educador, humanista, dialógico e problematizador, o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes, em uma relação dialética entre objetividade social e necessidades subjetivas do indivíduo.

Entende-se que a condição do indivíduo enquanto ser social, depende também de como será formada a sua subjetividade. Santos (2019), afirma que a escola pública enquanto instituição deve pensar nesse processo com três princípios básicos: a primeira em que a criança ou adolescente se apresente como indivíduos de direitos e não pessoa diminuída diante das demais (de acordo com o antigo código de menores), tendo suas necessidades atendidas enquanto cidadão, ressaltam a exigência de uma melhor qualidade dos serviços e direitos. Já a segunda, define a escola como espaço privilegiado de proteção dos direitos desse segmento da população, devendo articular-se com outras instituições que estrutura a rede de proteção da criança e do adolescente. Por fim, a terceira deriva das duas primeiras, com a necessidade de um novo paradigma de educação enquanto direitos subjetivos e princípios primordiais (totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade) partindo do

princípio que abarca a efetivação de políticas demandadas pela sociedade no momento. No entanto, o maior problema na contemporaneidade não consiste no fundamento ou reconhecimento dos direitos, mas sim de sua prática e efetividade no plano concreto.

Um dos meios de contribuições ao indivíduo enquanto ser social, é aprender a olhar suas subjetividades diante do seu processo de vida. Assim, Almeida e Neto (2022) afirmam, que a psicologia elucida os processos que se constituem nas profundezas do psiquismo humano, desvendando as origens das angústias, dos medos, das ansiedades e inseguranças que acometem o indivíduo, nas suas mais variadas intensidades. Nesta perspectiva, destacam a importância desta ciência a partir da compreensão do desenvolvimento emocional infantil, algo ainda pouco visto no campo pedagógico e um profissional da psicologia que permeie o campo da educação enquanto espaço de proteção subjetiva as vulnerabilidades.

O cuidado e proteção as crianças perpassam diversas áreas de estudo, como a psicologia, a educação, a saúde, a assistência social e os direitos humanos. Assim, o profissional da psicologia, de acordo com Dias e Guzzo (2018), pode contribuir para romper as injustiças sociais e a desigualdade ao trabalhar com a garantia de direitos dos cidadãos e ao incentivar a participação destes na criação de uma sociedade diferente. No entanto, para que o profissional tenha clareza de sua atuação, é importante o desenvolvimento de seu olhar crítico sobre as políticas públicas e compreenda suas contradições.

A característica elitista e muitas vezes despolitizada do profissional de psicologia, é uma questão que a psicologia crítica visa superar. De acordo com Dias e Guzzo (2018), ao perceber as estruturas de poder que dividem e alienam os sujeitos de classes, a psicologia crítica deve romper com a tradicional, valorizando, portanto, os movimentos sociais e a emancipação política social.

Como direito social inalienável da pessoa humana, Santos (2019) pontua que a emancipação política social se dá a partir da educação como um instrumento poderoso de construção sociocultural, ou seja, educar em Direitos Humanos significa considerar nossa multilateralidade de demandas formativas, desejos, valores éticos, estéticos, morais, culturais e todos os demais saberes que constitui e promove a formação de pessoas para defesa e proteção da integridade humana, para a democracia e a cultura da paz. Compreende-se a educação como prática social imprescindível à compreensão da condição de necessidade do cuidar ou ser cuidado enquanto indivíduo social em desenvolvimento humano.

O desenvolvimento emocional ou a subjetividade do indivíduo pode ser velada na educação, pois vulnerabilidade e autonomia estabelecem uma relação paradoxal de oposição e composição.

A visão de autonomia, para Freire (1995), possibilita a relação do “poder fazer”, que expressa como posso intervir sobre as coisas no mundo. Este poder constitui a capacidade de reunir a própria vida em uma narrativa singular e socialmente inteligível, estabelecendo-se uma relação crítica entre conteúdos subjetivos do indivíduo com a própria história de suas vulnerabilidades.

A psicologia da libertação, para Dias e Guzzo (2018), é uma das possibilidades que visa um movimento de ruptura, pois preconiza a libertação das opressões sociais. Assim, com foco na autonomia, emancipação e com práticas que são contrárias à dominação, existe um maior comprometimento com os vulneráveis socialmente, no sentido de contribuir para transformação da sociedade. Diante disso, no contexto escolar, a atuação crítica dos psicólogos deve romper o modelo médico e individualizante para que seja possível intervenções de cunho emancipatório e preventivo, visando fortalecer subjetivamente os grupos como forma de resistência ao paradigma capitalista.

Os autores ressaltam a ideia de que o papel da psicologia escolar deve ser a crítica à visão social, baseada na prevenção e no vínculo com a criança e a família, rompendo com práticas de encaminhamentos desnecessários a saúde, com técnicas medicamentosas aos estudantes de maneira indiscriminada. Assim, as diferentes perspectivas da criança/adolescente na sociedade enquanto ser vulnerável, contribui nos processos estigmatizantes do aluno.

Dessa forma, a visão problematizada objetiva descontruir rótulos, preconceitos e práticas institucionalizadas para que se promova a conscientização e a, consequentemente, mudança no âmbito pessoal, político e social.

Nesse sentido, a educação em Direitos Humanos, também enquadra-se na escola enquanto fator protetivo. De acordo com Santos (2019), deve-se articular o respeito as diferenças de gênero, étnicas, geracionais, de orientações sexuais, religiosas e políticas, relacionando as dimensões cognitivas (o pensar e o processo de construção e apreensão do conhecimento), subjetivas (o sentir consigo e com o outro) e práticas (as atitudes e comportamentos individuais e grupais e ações institucionais), isto porque, ao educar culturalmente o sujeito em suas diversidades, constrói-se um indivíduo reflexivo de valores

autônomos, ocasionando em uma sociedade com menos preconceito, estigmas e formas de discriminação e opressão.

De acordo com Santos (2019), a formação em educação em Direitos Humanos, constitui elemento estruturante da perspectiva de educação como direito social:

> Art. 2º a Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito a educação, como refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas em Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012)

Desta forma, Santos (2019), considera indispensável a formação de agentes capazes de potencializar a escola como proteção social. Por meio disto, a atuação profissional deve ser embasada em um componente da Rede de Proteção Social no Sistema de Garantia de Direitos, em que a criança sinta-se acolhida no espaço escolar de forma que este a resguarde, não a exponha, cuide, eduque e a proteja.

Insta salientarmos, que a instituição escolar deve proporcionar esse tipo de acolhimento a sua estrutura funcional, em que o vulnerável estigmatizado socialmente tenha expressão e voz no âmbito educacional. Nesse sentido, Dias e Guzzo (2018), defendem a importância de atividades individuais que proporcionem vínculo de afetividade e acolhimento, quanto a intervenções coletivas que priorizem a possibilidade de os estudantes observarem suas vulnerabilidades a partir de sua realidade e resinificarem suas vivências, contribuindo para o processo de fortalecimento no desenvolvimento psíquico desse público.

Dessa perspectiva refletir sobre processos subjacentes do psiquismo, menciona-se Winnicott (1982), psicanalista e pediatra infantil, que elucida o posicionamento do desenvolvimento emocional infantil desde o ventre materno, enquanto a relação afetiva com sua mãe é construída.

Ao nascer, encontra um mundo novo, que lhe será apresentado por sua família, porém, em um primeiro plano, em doses homeopáticas por sua mãe. No início da vida o desenvolvimento emocional é fortemente marcado pelos cuidados afetivos e fisiológicos que o bebê recebe, assim, os cuidados se transmutam, isto é, são percebidos pelo bebê como expressão de amor por parte de quem cuida dele, assim os sentimentos despertados por esses cuidados

oferecem a base para o desenvolvimento da segurança, da confiança nas pessoas e no mundo e, portanto, da capacidade de envolvimento afetivo da criança.

O autor pontua que, um bom desenvolvimento emocional geralmente está associado a um ambiente acolhedor, que supre as necessidades físicas e afetivas do bebê. Esse ambiente é ofertado inicialmente pela família, de maneira que progressivamente a criança irá se integrando enquanto ser. Assim, ao explicar esse ambiente, Winnicott (1982) toma o conceito de *holding*, compreendido como um ambiente cujas características sejam favoráveis ao desenvolvimento do bebê no tempo e espaço. Tais características envolvem cuidados estáveis e constantes, um segurar físico e emocional que resulta em experiências de integração do ego infantil. Assim, por meio do *holding*, gradualmente, o bebê virá a adquirir um senso de identidade pessoal, captando não somente a persona de seus objetos, mas, também, do meio ambiente que o cerca.

Outro conceito que Winnicott (1982) utiliza, é o *handling*. Este, se caracteriza pelo favorecimento do ambiente especificamente pela relação entre mãe (ou quem esteja responsável pelo bebê) e filho em contato físico, com o corpo, com a pele do bebê. Dessa forma, enquanto o *holding*, está associado à interação entre os cuidados e a dimensão afetiva, o *handling* está relacionado estritamente aos cuidados físicos típicos de quando o bebê nasce, estando em dependência absoluta de alguém para sua sobrevivência.

Neste sentido, é importante que a educação implementada nas escolas, sobretudo na educação infantil, ainda conforme Winnicott (1982), esteja delineada com base em referências que organizem o oferecimento de afeto, acolhimento, espaço para brincadeiras, exposição de sentimentos, o falar e ser ouvido, dimensões estas que se perderam ou talvez nem tenham sido pensadas ainda como parte imprescindível ao desenvolvimento do indivíduo de forma libertadora, despertando sua autonomia em relação à sociedade.

Deste modo, a escola como fator protetivo deve se atentar a formação de seus profissionais, que apresentam como peça fundamental aos estados emocionais da criança, o que influenciará na integração das suas vivências e na saudável relação com o meio em que se insere. Neste contexto, é relevante o fortalecimento do elo entre aluno e professor, não de forma a substituir os pais, mas como uma triangulação, que lhe sirva de apoio na vazão de sentimentos associados às vulnerabilidades.

A despeito dessa necessidade premente entre crianças em vulnerabilidade, na maior parte do tempo os professores se encontram sobrecarregados, estando cada vez mais presos a

conteúdos, prazos a se cumprirem e burocracia, e, assim como Almeida e Neto (2022) pontuam, para agravar a situação, o Estado mantém estes profissionais desmotivados, com baixos salários, em falta de recursos materiais, sendo tratados com desrespeito e desvalorização. Desta forma, a falta de orientações adequadas à construção da relação com as crianças em vulnerabilidade, também pode ser citado como um fator que limita a atuação desses professores.

Para Dias e Guzzo (2018), a psicologia escolar pode contribuir diante deste processo, de forma a apresentar soluções viáveis na escola, junto ao professor e à gestão escolar em um modelo de apoio e rede de proteção, através de: visita domiciliar, acompanhamento de crianças, desenvolvimento de projetos, relação família e escola, mediação escola e rede de proteção, desconstrução de estigmas e da patologização no cotidiano escolar, orientação e formação de professores e articulação intersetorial.

Desse prisma, a respeito do trabalho com o desenvolvimento emocional dos alunos, Wiezzel (2020) aponta, que os professores sentem-se desorientados e não compreendem muito bem as raízes subjetivas dos sentimentos das crianças, sobretudo aquelas que apresentam dificuldades nas relações interpessoais. Nesta dinâmica, acabam adoecendo por não suportarem o desgaste físico e emocional que muitas vezes a relação com essas crianças acarreta, sentimento de impotência e preocupação aos professores, que temem pelo futuro dessas crianças e adolescentes.

No caso de crianças com excessivas manifestações de agressividade na escola, por exemplo, observa-se, ainda com base em Wiezzel (2020), a influência da presença de vulnerabilidades já na mais tenra infância, sobretudo pela presença de fatores intrusivos ao desenvolvimento emocional dessas crianças. Desta forma, os comportamentos agressivos apontam para uma das maneiras da criança tentar demonstrar que se encontra em sofrimento por faltas diversas e, por vezes, traumas emocionais, não tendo acesso a ambientes nos quais sejam acolhidas e compreendidas, de acordo com suas necessidades básicas de apoio.

Diante disso, a própria natureza do desenvolvimento do ser pode, também, conduzir a criança às inconformidades, desembocando em um processo no qual peçam ajuda externa a partir da expressão do que sente. Neste viés, Almeida e Neto (2022), pontuam que tanto os fenômenos da agressividade como os de conduta antissocial, têm origem em questões ambientais, mostrando a importância do ambiente como fator indispensável ao desenvolvimento infantil, pois, crianças em situações de vulnerabilidade estão expostas a fatores e ambientes que lhes envolvem em situações de risco, ambientes permeados por

significativas e repetidas intrusões, frustrações, não suprindo as necessidades básicas com relação ao desenvolvimento emocional.

Diante disso, a escola como fator protetivo pode-se configurar em um novo olhar ao indivíduo que sofre com a vulnerabilidade, e, por este viés, Wiezzel (2020) menciona, que as crianças passam maior parte do seu dia nas escolas, apresentando necessidades de amparo específicas, de acordo com a faixa etária e estados emocionais. Por meio de suas expressões, o professor pode identificar seus medos e inseguranças, a fim de proporcionar um amparo afetivo, representado, muitas vezes, por atos de autoridade e atenção.

Segundo Winnicott (1982) este ambiente facilitador ou acolhedor representado pelo professor, pode promover uma adequada expressão dos impulsos infantis sem que as crianças percam sua espontaneidade, lidando melhor com suas frustrações e aprendendo a definir os limites entre si e o outro, visto que, quando um ambiente é facilitador, a criança se sente segura para se desenvolver, assumindo gradativamente a responsabilidade pelos atos destrutivos, cujas energias poderão ser direcionadas a impulsos de vida. Logo, este processo abre caminho e/ou disponibiliza a criança emocionalmente para o processo de autonomia e compreensão de si, abrindo espaço para compreender melhor quem é e onde está, de forma socialmente dita, inclusive.

Nesse sentido, podemos citar a escola como um ambiente com grande potencial para ser visto pela criança como seguro, confiável e acolhedor, sobretudo para aquela que, por alguma razão, fora privada de ambientes com essas características. Com isso, a escola, nessa visão, passa a ser um espaço de esperança para o resgate da criança desamparada, ou seja, considera-se que o ambiente escolar pode ser uma saudável fonte de amadurecimento às crianças que ficaram paralisadas em seu desenvolvimento em defesa do *self* ou à espera de um ambiente propício e sustentador.

Salienta-se que, nos casos específicos de agressividade, o autor sustenta que os impulsos agressivos precisam ser apropriados pela criança, no âmbito de sua integração psicossomática (psique e soma). Assim, se o meio não for capaz de identificar e suportar os sentimentos decorrentes das situações vivenciadas diante de suas vulnerabilidades, tais sentimentos ficam reprimidos, no aguardo de um lugar seguro em que possam ser externalizados, ou seja, para muitas crianças, a escola é esse lugar de apoio e auxílio na contenção de seus impulsos agressivos, contudo, as instituições de ensino podem ignorar ou tentar apoiar as necessidades do indivíduo exposto à vulnerabilidade.

Para Almeida e Neto (2022), a repressão desses instintos na criança gera um rebaixamento de tônus vital, produzindo um humor depressivo, ou serão dirigidos ao externo, manifestando-se através de dramatizações de seu mundo interno, difícil de ser suportado, por meio de condutas agressivas. Na escola, os atos agressivos podem ser conduzidos de forma que leve a criança a expor os seus sentimentos, ressignificando-se através de jogos, brincadeiras, atividades dirigidas ou não, espaço para diálogos promovidos na interação social com pessoas mais maduras (os profissionais da educação, que podem contribuir para uma escola enquanto protetora de crianças e adolescentes expostas a sentimentos que levam a vulnerabilidade).

Wiezzel (2020) pontua ainda, segundo Winnicott (1982), que a agressividade é utilizada, inconscientemente, como forma de a criança pedir e obter ajuda externa para uma reorganização interna. Por meio desta, seria possível que a criança recuperasse, através do ambiente facilitador da escola, a retomada de seu desenvolvimento emocional saudável, restabelecendo a tentativa de recuperar aquilo que julga ter perdido - sua segurança psíquica - que por alguma razão se fragilizou, ou seja, acolher a agressividade da criança significa ajudá-la a lidar com emoções que levaram o seu *self* a ficar vulnerável.

Winnicott (1982), portanto, ao explicar atos imorais da criança tem um olhar voltado para a sociedade e à falta que ela sente de algo que julga ter perdido. Desta forma, a criança em situação de vulnerabilidade, pode sentir, por exemplo, que não existe alguém que a ame ou defenda, pautando sua busca constante no outro, por meio de um pedido de socorro que se expressa por "más condutas" na escola, pois, por meio desses comportamentos em que é demonstrado aquilo que falta, em um pedido incessante de contenção, carinho e confiança.

> A criança normal, ajudada nas fases iniciais pelo seu próprio lar, desenvolve a capacidade de controlar-se a si mesma. Desenvolve o que por vezes se denomina "ambiente interno", uma tendência para encontrar bons meios circundantes. A criança antissocial, doente, sem oportunidade para criar um bom "ambiente interno", necessita absolutamente de um controle de fora para ser feliz e estar apta a brincar ou trabalhar. (WINICOTT, 1982 p. 259)

Ainda neste prisma, o autor afirma a importância do ambiente escolar e do preparo que o professor e demais profissionais da educação precisam ter para receber alunos que tangem questões sociais que implicam seu desenvolvimento psíquico, emocional. Desta forma, Wiezzel (2020) destaca que os professores devem estar atentos e sensíveis às crianças, de forma a perceberem suas necessidades individuais de desenvolvimento e oferecerem um suporte emocional especializado, dentro dos limites de sua área de atuação, pois, crianças que

demonstram vulnerabilidade precisam sentir o ambiente acolhedor, com base em respeito e compreensão do professor em seus movimentos de ódio e fúria. Logo, a criança, nessa perspectiva, pode receber da escola e do professor um trabalho que envolva projetos que colabore e a inclua, tendo em conta que a criança em situação de vulnerabilidade geralmente está isolada ou se isola das demais por não conseguir desenvolver vínculos sociais efetivos estáveis.

Ao mencionar os demais envolvidos no processo educativo de uma escola protetiva, podemos envolver a responsabilidade de profissionais como o professor, coordenador pedagógico, diretor, psicólogo escolar e assiste social. Cada categoria terá o desafio de conhecer e entender como profissional da educação pode se apropriar das políticas públicas da educação, do contexto histórico, dos processos de avaliação e mediar relações protetivas para não reproduzir ou promover desigualdade social, processos de exclusão ou patologização da educação que leva a vulnerabilidade social.

O papel do psicólogo, para Dias e Guzzo (2018) se torna de extrema importância na promoção da saúde mental agindo dentro das escolas como fator de proteção à criança em seu desenvolvimento social. A psicologia e o serviço social dispõem de conhecimentos importantes para a atuação nas escolas e suas relações, na promoção do respeito e da diversidade e no enfrentamento da violência e evasão escolar, contribuindo para a evolução da saúde mental da sociedade como um todo.

Os desafios para uma efetiva educação protetiva são muitos, envolvendo todos: alunos, professores, profissionais da educação, famílias, comunidade, sociedade. Por isso se apresenta como fundamental conhecer as direções éticas e políticas que perpassam o contexto educativo para que projetos de trabalho técnico e científico de uma educação protetiva possam ser elaborados partindo da realidade, das necessidades específicas e caminhando para um processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento de boa qualidade para todos.

Deste modo podemos ressaltar que a responsabilidade social de uma escola protetiva, opere sobre funções interventivas de acordo com o papel que cada profissional possa desenvolver, enquanto ação reflexiva, que influencie diretamente sobre as vulnerabilidades de crianças e ao adolescentes e sua formação social, cultural, emocional e de direitos humanos. O **quadro 04** abaixo ilustra possibilidades, de acordo com a bibliografia desta pesquisa, dos agentes operantes e suas funções dentro do ambiente escolar considerado protetivo.

Intervenções profissionais para uma educação protetiva	
Profissional	**Papel a exercer**
Professor	Formar professores com base na educação da libertação ou educação problematizadora crítica. Basear-se na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação do indivíduo, por meio do diálogo transformador entre o professor e a criança educada ativamente em seu pensamento autônomo, pela conscientização de sua existência na realidade para que este seja um transformador de sua própria história, como cidadão ativo na sociedade.
Coordenador Pedagógico	Investigar ativamente junto aos alunos as problemáticas que levam a situação de vulnerabilidade na escola; promover formação de professores para o conhecimento e conscientização de sua autonomia, estimulando os alunos a refletirem sobre a realidade vivida, promover educação em direitos humanos e políticas públicas que amenizem as situações de vulnerabilidade social e emocional.
Diretor	Democratizar a gestão escolar de forma a possibilitar a participação efetiva da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários da instituição; conscientização da população sobre temáticas que geram vulnerabilidades. Democratizar a escola em um pensamento que gere respeito e promova a conscientização sobre os preconceitos contra as classes populares, superando os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, as diferenças de gênero, étnicas, geracionais, de orientações sexuais, religiosas e políticas, relacionando as dimensões afetivas para uma cultura de paz, que gere melhor desenvolvimentos dos alunos no processo ensino e aprendizagem.
Psicólogo Escolar	Formar o psicólogo de maneira crítica com relação aos temas que envolvem a educação, de maneira que este possa analisar fenômenos psíquicos individuais para além da aparência, em especial os fenômenos escolares. Possibilitar que esta formação permita uma análise social e histórica que considere o nível de determinação que o modo de produção capitalista impõe à formação de subjetividades e nos processos educativos, com a necessidade de se conhecer a realidade histórica e social do indivíduo na qual se instituiu determinada interpretação sobre dificuldades encontradas no processo de escolarização.
Assistente Social	Examinar a realidade social e econômica dos alunos e das famílias, identificando situações de risco social que levem a vulnerabilidade. Orientar professores, pais e alunos sobre esses riscos, suas fragilidades e meios de proteção. Realizar triagem de alunos que necessitam de auxílio, seja ele econômico, psicológico, médico e encontrar medidas cabíveis a sua proteção integral.

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em intervenções de funções de uma escola protetiva (2023)

Para Winnicott (1982), a escola tem funções óbvias e, uma delas, seria o fortalecimento de um vínculo subsidiário, no entanto, este é o momento em que a criança se desconecta de seu lar ou das condições que este lhe proporciona, na busca incessante de seu desenvolvimento pessoal. Isso proporciona à criança e adolescente a criação de novos vínculos estruturantes, em relações que podem ser menos carregadas do que as familiares, dependendo do contexto:

> A escola, que é um apoio, mas não uma alternativa para o lar de crianças, pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não são os pais. Essas oportunidades, apresentam-se na pessoa do professor e das outras crianças e no estabelecimento de uma tolerante, mas sólida, estrutura em que as experiências podem ser realizadas. (WINNICOTT, 1982. p. 217)

Para o autor, ao abordarmos questões psíquicas no meio escolar, o professor pode obter ainda mais ganhos no processo de ensino e menos exaustão por desgastes advindos de relações com as crianças e adolescentes em vulnerabilidade. Assim, a tolerância aos atos frustrantes exige do professor o reconhecimento de suas habilidades e espontaneidade para lidar com as mazelas sociais que colocam crianças e adolescentes em risco deixando-as cada vez mais vulneráveis.

> A criança ao aprender a ser civilizada, também sente, naturalmente, frustrações de forma aguda, e é auxiliada para tornar-se um ser civilizado não tanto pelos preceitos do professor como uma habilidade própria deste para suportar as frustrações inerentes ao ensino. (WINNICOTT, 1982 p. 229)

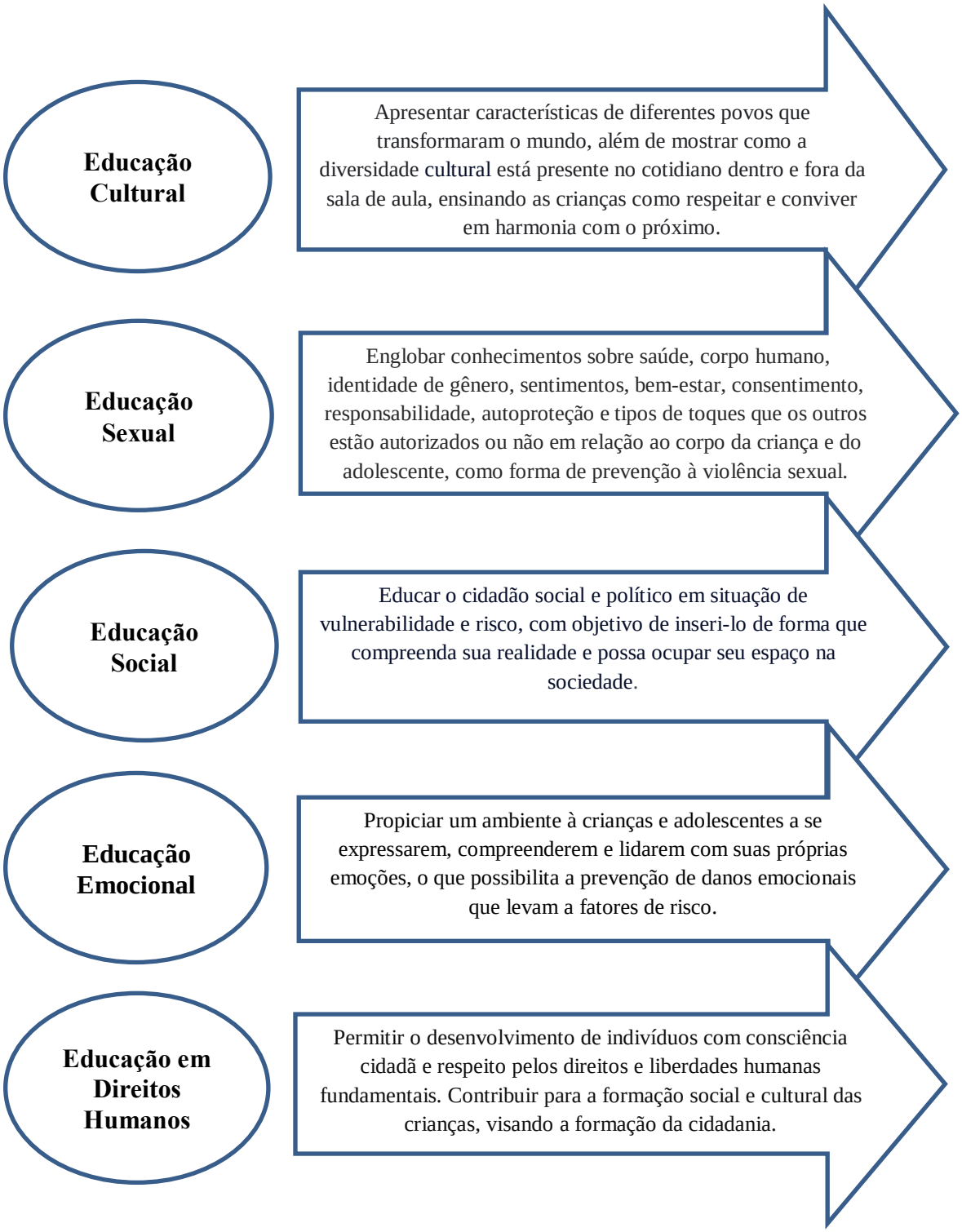
A escola torna-se, assim, um espaço de possibilidades à saúde mental pública, a grupos tidos como minoritários que perpassam situações de vulnerabilidade, assim, levando em consideração estes conceitos, podemos dizer que as ressignificações psíquicas são permitidas a partir de uma abordagem na qual o professor leve em consideração as necessidades de desenvolvimento humano saudável para a vivência na sociedade, para a cidadania e responsabilidade social.

Desse ponto de vista, ao compreender o aluno em suas instâncias cognitiva, social, afetiva e cultural a escola como espaço protetivo, poderá criar a possibilidade de experimentar e transformar o potencial e toda a sorte de riscos e desigualdades em pontos de partida que as crianças em vulnerabilidade carregam ao adentrar a escola. Por isso, a escuta atenta a estas experiências, pode originar novas formas de amenizar as condições de desamparo social que vivenciam crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade.

Defende-se por meio deste estudo que muitas pessoas possa superar as desigualdades através de uma educação que seja protetiva e de fato traga conscientização ao indivíduo de sua realidade para que assim possa transformá-la. Intervenções feitas com crianças e adolescentes sobre educação cultural, social, emocional e de direitos humanos pode estabelecer uma autonomia crítica do indivíduo reflexivo para sua liberdade. A educação protetiva, muda, não apenas a realidade do indivíduo, mas também de sua família, de seu círculo social e, por fim,

de um país inteiro. A seguir, fora elaborado no **quadro 05**, algumas possibilidades interventivas nos projetos políticos pedagógicos em um formato de conscientização da escola protetiva:

Intervenções à crianças/adolescentes de uma educação protetiva



Portanto, a educação protetiva harmoniza uma educação aluno, professor e demais envolvidos que possibilite aprender tendo como objeto de estudo questões observáveis e vivenciáveis na sua realidade extraescolar. Deve-se considerar a influência de sua história, cultura, emoções, direitos de um ser social em pleno desenvolvimento. Crianças e adolescentes devem ser estimulados a assumirem-se enquanto indivíduos ativos na sociedade. A princípio, tudo isso pode parecer inalcançável, longínquo e subversivo. Ao reconhecer as dificuldades objetivas e impossibilidades históricas do erguimento desse paradigma inovador de escola, apesar de presente no complexo normativo da educação brasileira, abre-se a desobediência da ordem amparada em uma pedagogia em desenvolvimento a esperançar, que admite como princípio basilar e essencial para a realização desta a partir da realidade social presente. Mesmo que pareça utópico a educação protetiva é essencial para crianças e adolescentes sejam reconhecidos em suas diversidades, tomem consciência de suas vulnerabilidades e tenha efetivamente um educação que a fortaleça para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como primeira etapa um levantamento de conceitos e concepções que contribuíssem às dimensões de uma pesquisa bibliográfica que remonta às crianças em situações de vulnerabilidade social na escola, representadas principalmente por grupos minoritários, geralmente mais excluídos do âmbito educacional.

Ao se recorrer a leis e conceitos que pautem e justifiquem a discussão do tema, localizou-se na realidade brasileira muitas crianças que se encontram em situações precárias de vida, que fazem com que não tenham consciência de seus direitos enquanto seres humanos de uma sociedade. No entanto, a falta de recursos materiais, a falta de tempo para estudar, a falta de auxílio de um lar estruturado e/ou a não presença dos pais como proteção ou defesa, coloca muitas vezes o professor ou profissional da educação, em uma situação simultânea de desamparo e angústia diante de algumas crianças.

Pode-se pensar, justamente, que estes problemas competem às políticas públicas que existem e deveriam funcionar em prol dos menos favorecidos, que se encontram em situações de vulnerabilidade, pois, as leis e teorias que podem favorecer estas crianças de certa forma já existem, porém, estão sob um sistema sustentado por uma minoria, e que está cada vez mais

excluído e precário, não possibilitando o acesso igualitário que deveria haver conforme suas necessidades e direitos.

Por isso, ao falarmos sobre direitos, destaca-se a importância da conscientização e educação em Direitos Humanos, pois sempre há referências à violação ostensiva do direito do outro, principalmente quando esse outro encontra-se como um sujeito inserido em situações vulnerabilidade social. Assim, devemos partir da premissa de que na diferença se educa para que não se viole a ética que constrói a humanidade do outro, que consolida sua dignidade e, por isso, o torna sujeito de direitos.

Diante disso, culpabilizar somente o Estado, como já afirmado, não é suficiente. Diante da função social da escola são necessárias ações relacionadas ao papel docente e da instituição educacional como forma preventiva e de proteção a essas crianças. Por isso, é de extrema importância engajar essa reflexão em um projeto político-pedagógico que seja transformador, juntamente com uma formação docente crítica, inclusiva, libertadora e que propicie ao indivíduo autonomia de seu pensamento para reflexão de sua realidade social.

Insta ressaltar que, ao pensar na escola enquanto protetora, identificamos a importância da conscientização dos profissionais sobre a psicologia escolar, que deve romper estigmas da escola, no propósito de uma intervenção psicossocial na realidade, se atendo às diferentes necessidades do indivíduo. Neste aspecto, a escola deve visar o desenvolvimento integral, não pode se voltar apenas a conteúdos pedagógicos. É necessário conhecer a criança e/ou adolescente, situando seu contexto, dentro das relações que estabelece em seu entorno, reconhecendo-o como um ser ativo, ser de direitos, ser de transformação.

Diante disso, foi possível identificar nas teorias estudadas até aqui, a centralidade da escola como ação protetiva no processo de desenvolvimento das crianças não apenas às questões cognitivas e críticas, mas, sobretudo, com relação aos aspectos emocionais envolvidos nas vulnerabilidades. Portanto, o acesso e permanência das crianças na escola não depende apenas de um balanceamento entre políticas públicas e setoriais, mas de um trabalho que articule todas essas dimensões em um plano pedagógico que tenha como fim libertar o indivíduo de sua alienação social e protegê-los de eventos que que prejudiquem esse processo.

Ao se pensar em uma educação libertadora vislumbram-se práticas esperançosas, que venham ao encontro das vulnerabilidades. Assim, nos apoderando da teoria de Winnicott, neste sentido, a escola pode ser vista como um território que potencialize a criatividade e a expressão

singular da criança em desenvolvimento em uma ação educativa voltada à sua humanização, pois este contexto envolve um ambiente educacional acolhedor, que olhe para o mais profundo do ser da criança, direcionando atividades pedagógicas que envolvam dimensões emocionais e um trabalho voltado à formação em direitos humanos.

A ação educativa se constrói a partir da interação entre a sociedade e a cultura, portanto, os processos de transformação da realidade partem de ações iniciadas no espaço da sala de aula, que se expandem pela escola até atingirem a comunidade, assim, sendo este, um dos maiores desafios à educação, destacando-se a importância de uma ação docente mais voltada à vivências que fortaleçam não somente as crianças acadêmica e emocionalmente como, também, as relações familiares.

As necessidades das crianças em vulnerabilidade são absolutamente opostas ao modelo de educação mais tradicional e bancário, coeficiente a uma política neoliberal que reafirma as fragilidades. Assim, a formação para a liberdade possui uma perspectiva pedagógica de ação reflexiva do indivíduo para si e em si na sociedade.

Deste ponto de vista, a educação precisa ser um portal transformador em um país no qual reina a vulnerabilidade, a intolerância, o preconceito, reproduzindo desigualdades e exploração de classes. Contudo, a escola enquanto instituição e os seus profissionais compreenderem os fenômenos que estão na base dos contextos de vulnerabilidades, em sua complexa dimensão e profundidade, trará maiores chances de pensarem as práticas não apenas enquanto educadores, mas, precipuamente, como seres humanos.

Defende-se por meio deste estudo que muitas pessoas obtêm ascensão social e superam desigualdades através de uma educação que seja protetiva e de fato traga conscientização ao indivíduo de sua realidade para que assim possa transformá-la. De fator notamos que intervenções feitas com crianças e adolescentes sobre educação cultural, social, emocional e de direitos humanos possa estabelecer uma autonomia crítica do sujeito muda não apenas a realidade de um indivíduo, mas também de sua família, de seu círculo social e, por fim, de um país inteiro.

No intuito de trazer uma reflexão acerca da forma como a sociedade está configurada e o quanto a lógica do controle, repressão e alienação dificultam os processos intersetoriais, visa-se despertar a corresponsabilização e a reflexão na escola com os profissionais que nela atuam para que percebam a importância da multidisciplinaridade e do trabalho coletivo. Assim, cientes das contradições da realidade, espera-se que seja possível fortalecer uns aos outros, somando esforços para a construção de uma educação que dialogue com as demandas de vida da

população brasileira. Por isso, a conscientização dos profissionais e comunidade escolar, aparece como fonte de superação de barreiras cristalizadas e práticas naturalizadas.

Diante disso, a princípio, tudo pode parecer inalcançável, longínquo e subversivo, mas reconhecer as dificuldades objetivas e possibilidades históricas do avanço desse paradigma inovador de escola, apesar de presente no complexo normativo da educação brasileira, abre-se novas possibilidades a uma escola em que depositamos nossa esperança, com princípio basilar e essencial para subverter condições sociais que abrem caminhos a sanar situações de vulnerabilidades, isso, mesmo com o pensar de uma utopia, é de extrema necessidade que a escola seja um ambiente que proteja e atinja patamares com seus profissionais libertem indivíduos e os formem para sua própria transformação social.

Por fim, destaca-se o posicionamento de que a escola é um lugar no qual as crianças devem encontrar um espaço de diálogo, abertura ao acolhimento, que ofereça amparo por meio da escuta e favoreça a educação libertadora, dando espaço à capacidade crítica e multiplicidade do conhecimento em uma construção compartilhada democraticamente, ultrapassando os limites de um planejamento engessado. Contudo, para que isso ocorra, é preciso mergulhar nas profundezas do desconhecido, para que fique claro à criança a importância da vida no ser, o que é e onde está, não sendo educada apenas pelo ter, pois a vulnerabilidade existente no ser, embora assole a educação, pode ser um ponto que leve às mudanças que tanto se almejam na sociedade.

Assim, espera-se que os elementos trazidos nesta pesquisa possam favorecer reflexões quanto à temática, na expectativa de que não se esgotem, mas, que se amplie e se renove a construção da visão de uma escola que ofereça não apenas o acesso ao conhecimento, mas que proteja a criança e ao adolescente de conteúdos pessoais que aprofundam as situações de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. P. DE; NETO, A. N. **Psicanálise e educação escolar: contribuições de Freud e Winnicott à compreensão do fenômeno da violência escolar.** Dialogia, São Paulo, n. 40, p. 1-16, e20478, jan./abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/40.2021.20478. Acessado em 02 de dez. 2023.

ALBERTON, M. S. **Violência da Infância: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam**/ Porto Alegre: AGE, 2005, p. 151-158.

ARRIES, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978

AZEVEDO, A. C. P; **Brincar na Brinquedoteca: crianças em situação de risco.** In: E. Bomtempo, E. G. Antunha, V. B. Oliveira (Org) Brincando na escola, no hospital e na rua... Rio de Janeiro: Walk, 2006, p. 143-159.

BARBOSA, A. A; MAGALHÃES, M.G.S.D; **A concepção de Infância na visão de Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a Infância.** v. 1 n. 1 (2008). Disponível em file:///C:/Users/Hp/Downloads/admin,+1456-5314-1-CE%20(2).pdf. Acessado em 18 de set. 2022.

BENATTO, M. E. C; WINKELER, M. S. B; **A vulnerabilidade social da escola pública e a formação dos professores do 6º ano do ensino fundamental.** Versão On-line – ISBN 978-85-8015-094-0 Caderno PDF. (2016). Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_utfpr_maristelaelisabetecosmobenatto.pdf. Acessado em 19 de Fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marco Legal da Primeira Infância.** Brasília: MEC, 2016

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Código de Menores.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 14945, 11 out. 1979. PL 1573/1975

BRASIL. Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 22589, 16 out. 1991. PL 514/1991

BRASIL. Decreto n. 9.579, de 22 de novembro de 2018. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 2, 5 set. 2019.

BRASIL. Decreto n. 10.003, de 4 de setembro de 2019. Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 49, 23 nov. 2018.

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

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. PL 5172/1990

BRASIL. LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988

BRASIL. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 18769, 8 dez. 1993. PL 4100/1993

BRASIL. **Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Disponível em: https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda. s/d. Acesso em 26 set. 2022.

BRASIL. **Violência Intrafamiliar: orientações para prática em serviço.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf . Acesso em 13 de Nov. 2022.

CAPPELLARI, H.C.L; PAGANI, L.A.G E REZENDE, K. **Crianças e Adolescentes em situação de Vulnerabilidade Social no Brasil.**Research, Society and Development, v. 11, n. 1, el8611124587, 2022. Disponívelemfile:///C:/Users/Hp/Downloads/24587-Article-292416-1-10-20220104%20(2).pdf. ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24587 Acesso em 21 de Set. 2022

CARMO, C. M. **Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros [online]. 2016, n. 64 pp. 201-203. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i64p201-223. ISSN 2316-901X. https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i64p201-223. Acessado 12 Out. 2022.

CARMO, M. E. DO E GUIZARDI, F. L**. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social.** Cadernos de Saúde Pública [online]. 2018, v. 34, n. 3, e00101417. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417. Epub 26 Mar 2018. ISSN 1678-4464. https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417. Acesso: 10 Set. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, C. N; GUZZO, R. S. L. **Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis?** Pesqui. prát. psicossociais, São João del-Rei , v. 13, n. 3, p. 1-17, set. 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FALSARELLA, A. M. **Os conselhos de defesa de direitos das crianças e adolescentes e o direito à educação.** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 68–85, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13414. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13414 . Acesso em: 13 nov. 2022.

FEITOSA, D. S., SANTOS, G. F. DOS, & SILVA, S. R. P. DA. (2022). **Paulo Freire e a pedagogia libertadora : uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. Filosofia E Educação**. 14(1), 201–221. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668581. Acesso em: 13 de fev. 2023

FIGUEIREDO, I.; DE NORONHA, R. L. **A vulnerabilidade como impeditiva/restritiva do desfrute de direitos.** Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, [S. l.], n. 4, p. 129–146, 2008. DOI: 10.18759/rdgf.v0i4.10. Disponível em: https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/10. Acesso em: 3 dez. 2022.

FIORATI, R. C. S., PANÚNCIO-PINTO, M. P. E SOUZA, L. B; **Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação**. Trabalho referente à pesquisa desenvolvida em dissertação de mestrado, financiado pela CAPES, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (CEP-EERP-USP). **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional** [online]. 2019, v. 27, n. 2, pp. 251-269. Disponível em: https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1812. Epub 09 Maio 2019. ISSN 2526-8910. https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1812. Acesso em: 15 Novembro 2022.

FONTANA, F. **Técnicas de pesquisa**. In: MAZUCATO, T. (org.). Metodologia da Pesquisa e do trabalho científico. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura

FREIRE, P. **A sombra da Mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995

FREIRE, P. **Política e Educação**. 8. Ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Cortez, 1997

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1987.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Relatório econômico**. Brasília: Ipea; IBGE, 2021. **Relatório estatístico**. Brasília: Ipea; IBGE, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/sites/manualeditorial/padroes-editoriais/padronizacoes-textuais/referencias#:~:text=Autores%20institucionais%20id%C3%AAnticos%20em%20sequ%C3%AAncia,%3A%20Ipea%3B%20IBGE%2C%202021. Acessado em: 12 de junho de 2022.

JANCZURA, R. **Risco ou Vulnerabilidade Social?** Textos e Contextos (Porto Alegre), 11(2), 301 -308. ago./dez. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3215/321527332009.pdf. Acessado em: 15 de Set. de 2022.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p.192 - ISBN 85-363-0659-9

LIMA, T. C. S. De & MIOTO, R. C. T. (2007). **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, 10(spe), 37–45. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004. Acessado em 20 Mar. 2023.

LOUREIRO, C; KRAEMER, G; LOPES, M. C. **Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade.** Cadernos CEDES [online]. 2021, v. 41, n. 114, pp. 99-109. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC223584. Epub 29 Mar 2021. ISSN 1678-7110. https://doi.org/10.1590/CC223584. Acessado 13 Nov. 2022.

MAIA, J. M. D; WILLIAMS, L. C. D. A. **Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área.** Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 91-103, dez. 2005 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 Set. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASSAR, P. .; ANDREUCCI, A. C. P. T. .; FARIAS, L. A. de . **Quando Paulo Freire e o Marco Legal da Primeira Infância dialogam: novas narrativas de comunicação de direitos e emancipação de vozes de crianças no Brasil.** Interfaces da Comunicação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/interfaces/article/view/211498. Acesso em: 11 jun. 2023.

NUNES, A K. (2021). **Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: intervenções possíveis por meio da ludicidade.** Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2119. Acesso em: 12 de Out. 2022

REZENDE, K; CAPPELLARI, H. C. L. .; PAGANI, L. A. G. **Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil** . Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e18611124587, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.24587. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24587. Acesso em: 6 Mar. 2023.

REVISTA O CONSULTOR JURÍDICO (2020): Disponível em: https://www.conjur.com.br/2020-jul-14/epidemia-aumenta-vulnerabilidade-criancas-adolescentes. Acesso em 12 de Out. de 2022

RICHADSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo, SP: Atlas, 2012.

RUDGE, M. A. L. **A Atuação dos conselhos na perspectiva de direito à Educação.** In. FALSARELLA, A. M.; FONSECA, V. N (Coord). Coleção Dialogos sobre Gestão Municipal. O cotidiano do gestor: temas e práticas. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Fundação Itaú Social, 2009. Cad. 3. p. 87-98

SANTOS, É. (2019). **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira.** Educação E Pesquisa, 45. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961 Acessado em: 13 de Jun. 2023

SAPIENZA, G; PEDROMÔNICO, M. R. M. **Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente.** Psicologia em Estudo [online]. 2005, v. 10, n. 2 , pp. 209-216. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200007>. Epub 14 Out 2005. ISSN 1807-0329. https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200007. Acesso em 14 de Set. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** para além da teoria da curvatura da vara. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVALHO, G.**O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 22, n. 64, p. 177–188, jan. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0822. Acessado em 17 de Mar. 2023.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. **Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes.** São Paulo em Perspec, 2006

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. **Contexto histórico da educação brasileira.** Revista Educação Pública, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira. Acessado em 10 Dez. 2022.

SCOTT, J. B. **O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura.** Psicol. rev. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000200013&lng=pt&nrm=isohttp://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p600-615. Acesso em 10 Set. 2022.

UNICEF, Finlândia. (2015). **Introdução à abordagem baseada em Direitos Humanos.** Disponível em: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/HRBA_manuaali_FINAL_pdf_small2.pdf. Acesso em: 07 de Se. 2022

UNICEF. (2011). **O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades** / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WINNICOTT, D. **A criança e o seu mundo** (6a ed.) Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

WIEZZEL, A. C. (2020). **Agressividade e escola: projeto de intervenção protagonizado por professores.** Holos, 6, 1–19. Disponível em https://doi.org/10.15628/holos.2020.6260. Acesso em 14 de Jan. 2023.

YUNES, M. A. M. & SZYMANSKI, H. **Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas.** Em: Tavares J. (Org.) Resiliência e Educação, (pp. 13-42). São Paulo: Cortez, 2001