



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE
PROFISSIONAL – PPGEMP

MELISSA LEMOS APOLÔNIO

**POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, RAÇA E CLASSE: O QUE
DIZEM AS MÃES SOCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO DO
DISTRITO FEDERAL?**

Brasília/DF

2023

MELISSA LEMOS APOLÔNIO

**POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, RAÇA E CLASSE: O QUE
DIZEM AS MÃES SOCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO DO
DISTRITO FEDERAL?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa de Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

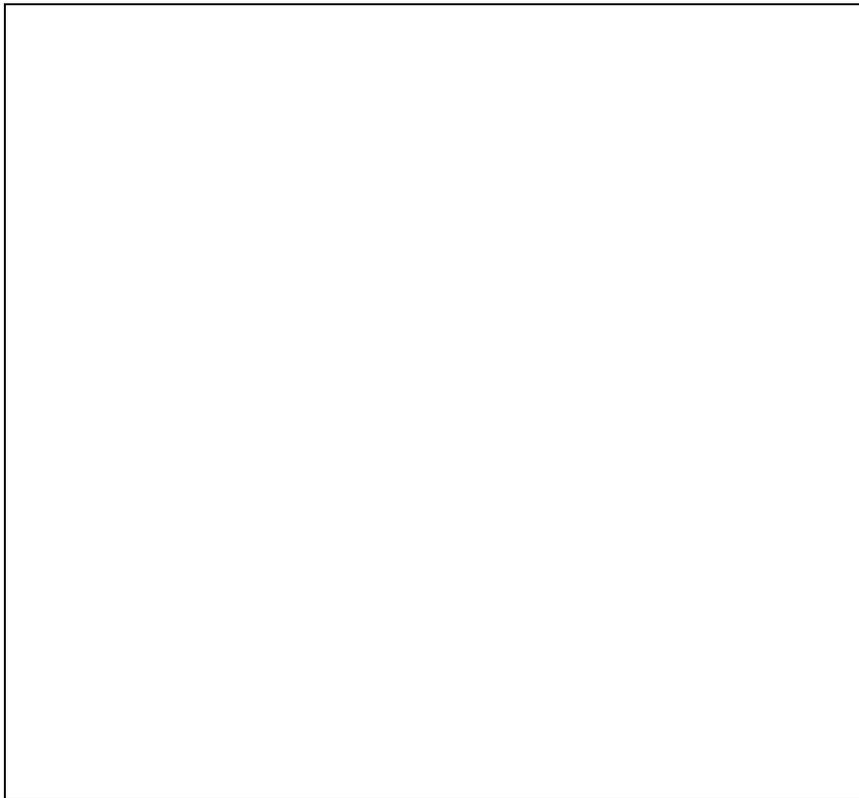
Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Renísia Cristina Garcia Filice.

Brasília/DF

2023

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.



Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário XXXXXXXXX

MELISSA LEMOS APOLÔNIO

**POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, RAÇA E CLASSE: O QUE
DIZEM AS MÃES SOCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO DO
DISTRITO FEDERAL?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa de Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

Data de aprovação: Brasília/DF, _____ de _____ de 2023.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Renísia Cristina Garcia-Filice
Prof.^a Orientadora – Universidade de Brasília/UnB

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Camarano Martins
Avaliadora Externa – Casa de Ismael/ CASEL

Prof. Dr. Leonardo Rodrigues de Oliveira Ortegá
Avaliador Interno – Universidade de Brasília/UnB

Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Avaliador Suplente – Universidade de Brasília/UnB

Dedico este trabalho à minha Família. Em especial à minha mãe, Aparecida, por nossa jornada de vida e por chegarmos juntas até aqui. E ao meu pai, Djalma (in memoriam), pelo dom da vida.

Dedico ao meu companheiro/namorado, Marcelo, por estar ao meu lado e viajarmos juntos em busca dos nossos sonhos!

Dedico à Cecília, minha sobrinha, por ser luz em minha vida desde que nasceu!

E a todas as Mães Sociais que atuam para muito além do suor do dia a dia, entregam seu amor às crianças e adolescentes acolhidos. Dedico especialmente a elas para que possamos continuar acreditando!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por acordar todas as manhãs e ter a oportunidade de viver um novo dia e seguir em busca dos meus sonhos.

Agradeço à minha mãe Aparecida Apolônio por ser um exemplo para mim, pelas lutas vencidas na vida e por acreditar que a Educação faria a diferença na vida das filhas. Ao meu pai, Djalma Apolônio (*in memoriam*), agradeço nossa caminhada na infância e toda a torcida em vida e pelos incentivos ao longo da nossa trajetória. Sem vocês não teria chegado até aqui!

Agradeço ao meu amor, companheiro de jornada de vida, noivo e futuro marido, Marcelo Milhomens, que está a meu lado acreditando, caminhando junto a cada passinho, colando “cada tijolinho” e compartilhando sonhos. Assim seguimos juntos!

Agradeço às minhas irmãs Milena e Heloísa por sempre estarem torcendo e acreditando em mim. Mesmo nos percalços da vida sempre estiveram por perto, mesmo de longe. Amo vocês e só tenho a agradecer à Deus pela vida de vocês!

Agradeço à minha amada sobrinha Cecília Lemos, uma flor que eu quero poder ver desabrochar. Que eu possa ser um exemplo em sua vida!

Agradeço à Marina Milhomens, minha enteada, a quem eu acompanho sua trajetória desde criança e, agora uma mulher, está conquistando seus sonhos. Saiba que você também faz parte da minha história, sou muito feliz em poder compartilhar tantos momentos contigo!

Agradeço à minha Professora orientadora Renísia Cristina por todos os ensinamentos, por sua humanidade e por me abrir os olhos para uma realidade que eu não conhecia.

Agradeço ao meu afilhado Daniel, aos seus pais, Carol e Rafael, e sua irmã Beatriz, pois por meio do amor e do carinho recebido me fortaleceram e me mostraram, talvez mesmo sem saber, o tanto que o amor constrói. Vocês também são meus tijolinhos de construção!

Agradeço aos meus avós Nair, Joca e Amélia (todos *in memoriam*) pela história em minha vida. Cada um a seu modo e jeito contribuíram para eu ser quem sou hoje. Meus avós foram essenciais no meu crescimento pessoal e profissional, por isso tenho certeza de que estão orgulhosos.

Agradeço às minhas tias Dóris e Nádia por todos os momentos, desde a minha infância, presentes em minha vida! Agradeço aos meus tios Ubiratan e Jorge por, cada um a seu modo, estarem sempre ao nosso lado. Tio Tan, obrigada por todos os momentos, desde as nossas “canções de ninar” às temidas aulas de Matemática! Aproveito e agradeço a Neto e Marquinho, por fazerem parte do nosso pilar estrutural de família. Marquinho, obrigada por tantos ensinamentos! Às tias Vaná e Dizia agradeço, de coração, toda alegria e carinho que sempre

tiveram comigo. Agradeço à tia Glória por sua presença sempre positiva em minha vida, com sua fé e torcida acreditando nas minhas vitórias. É uma pessoa muito especial para mim!

Agradeço também às minhas tias Zeneida, Vânia e Djaneide (*in memoriam*), por todo amor e torcida. Mesmo que à distância sempre estiveram presentes em nossas vidas acompanhando cada passo e acreditando em nosso sucesso. São sempre muito especiais. Agradeço também a seus esposos, tio Paulo, tio Carlos e tio Soares (*in memoriam*) que, assim como elas, de uma forma ou de outra estão sempre presentes e participando de nossas conquistas. Agradeço ao meu Padrinho Henrique que, a seu modo, acredita e torce pelo meu sucesso.

Agradeço à minha Madrinha Amélia Salgado por toda nossa história, por ela ter sido uma pessoa que sempre acreditou no meu melhor e pela torcida até hoje nas minhas decisões de vida. Agradeço também a Manfred, seu esposo, um querido amigo que também torce genuinamente por meu sucesso e felicidade. São pessoas que eu carrego no meu coração!

Agradeço à minha sogra e ao meu sogro, Dona Alzira Milhomem e Senhor João Martins por todo amor e cuidado. São um casal muito especial que, na distância da minha mãe, sinto muito carinho ao lado deles. Todo agradecimento é pouco a esse casal.

Agradeço também a minha sogra Ercília, pelo carinho, por todos os bons dias que estimularam e animaram cada início de dia de estudo! Agradeço de coração a Dona Hilda Martins por nossas conversas e todas as orações que faz cada vez nos encontramos. Tê-la pertinho é uma benção!

Agradeço imensamente à torcida das minhas primas e primos que, mesmos distantes, acreditam e torcem um pelo outro! Muito obrigada meus amados/as: Emídio, Laura, Pablo, Débora, Douglas, Carol, Stuart, Samir, Luísa, Aline, Evelyn, João Carlos, João Victor, Charles e Edinho. Estendo meu agradecimento às esposas e maridos e filhos/as de todos/as. Amo muito vocês.

Agradeço à família Milhomem/ns por fazerem parte da minha vida e estarem comigo neste momento de construção. Vocês também são tijolinhos! Obrigada Márcio, Marley, Anderson, João Junior e suas respectivas esposas: Eliane, Luana, Érika e Renata. O agradecimento é expandido aos nossos amados bebês: Mariana, Olavinho, Letícia, Elisa e nossa princesa Lavínia. Tio Clayton, apesar do seu sobrenome ser ‘diferente’, você também faz parte desse agradecimento!

Agradeço às minhas amigas de ontem, de hoje e de sempre. Elas fazem parte da minha história e dessa “construção”: Ana Paula, Shirlene, Poty, Larissa, Aracelle, Kelycia, Paulinha,

Olga, Danielle, Soraia, Ieda, Hyrlla, Robertinha, Land, Fabíola, Renata Baeta, Alice, Thaíse Kawka, Ângela, Lucélia, e Ceicinha. Vocês estão no meu coração!

Agradeço também aos amigos do Plantão e da vida: Fernando, tio Maurício, Felipe, Guilherme, Adélio, Edmilson e Carlos. Assim como agradeço de coração a todos/as que fazem parte da Central de Acolhimento. Trabalhar com vocês é uma honra!

Agradeço imensamente às minhas lindas duplas de trabalho Marcilene e Núbia, com quem compartilhei momentos de felicidade e desespero nos últimos anos, mas que sem dúvida foram essenciais para a culminância desse resultado. Vocês são incríveis!

Agradeço à Dra. Loanzir e ao Dr. Márcio Drago pelo acompanhamento que vem sendo realizado. Vocês têm sido fundamentais para meu desempenho e realizações deste sonho e de tantos outros. Muito obrigada!

Agradeço a todo o corpo docente do PPGEMP, por todo acolhimento e aprendizado ao longo desses dois anos, em especial à Professora Girlene de Jesus, Coordenadora do Curso, pela atenção e cuidado com os alunos. Estendo meu agradecimento aos meus colegas de ‘percurso’, especialmente Roberta Borges, Daniele Atta, Glacilene Caiana, Grazielle Blanco e Wilson Bandeira. Muito obrigada por todos os momentos que me “acudiram”, pelas trocas e pelos aprendizados. Vocês foram muito importantes nesta caminhada.

Agradeço aos Professores que gentilmente aceitaram participar da minha banca: Dra. Cida Camarano, Dr. Leonardo Ortegá e Dr. Bernardo Kipnis. Todas as orientações e sugestões foram valiosas. Cada palavra proferida foi essencial para meu aprendizado e crescimento. Muito obrigada!

Agradeço aos colegas Patrícia e Márcio pelas conversas, por serem acessíveis e contribuírem para que esse sonho se tornasse realidade. Gratidão!

Agradeço à Secretaria de Desenvolvimento Social por ter me concedido uma licença para estudos para poder me dedicar às pesquisas e à confecção deste trabalho.

Agradeço aos Professores do MDPT/PUC-GO, em especial às Professoras Margot Riemann e Lúcia Moraes por todo apoio e orientações à época. Assim como aos colegas que lá compartilharam comigo momentos de estudo e de pesquisas.

Por fim, mas não menos importante, agradeço imensamente e de coração a toda equipe da Casa Real, em especial às Mães Sociais que participaram da pesquisa com muita disponibilidade. Elas foram imprescindíveis para o resultado deste trabalho. Serei eternamente grata!

*“(...) Cada negro que for, mais um negro virá
Para lutar com sangue ou não
Com uma canção também se luta irmão
Ouvir minha voz, lutar por nós
Luta negra demais é lutar pela paz
Luta negra demais para sermos iguais”.*
(Wilson Simonal)

RESUMO

Este trabalho compõe o Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Públicas, História e Educação das Relações Raciais e Gênero – GEPPHERG – e está inserido no estudo das Políticas Públicas de acolhimento institucional para crianças e adolescentes no âmbito do Distrito Federal. Busca, numa instituição localizada na cidade de Brasília, como as mães sociais, que atuam direto com as crianças e os adolescentes acolhidos/as, veem a inserção destes no ambiente educacional e compreender como se dá esse acompanhamento entre as instituições Casa Real (nome fictício) e escola pública. Expressando as opiniões das mães sociais e as principais dificuldades apresentadas nas perspectivas dessas “mães”, na relação instituição – escola referentes ao racismo, classismo e sexismo, e o fato de serem crianças institucionalizadas como se interseccionam, e se apresentam como um agravante. Na pesquisa foram utilizadas ferramentas de triangulação para análise dados, de base qualitativa, onde, para alcance dos resultados foram utilizadas técnicas como questionário e aplicação de entrevista semiestruturada; foram também desenvolvidas análises documentais e revisão bibliográfica. As questões que norteiam este estudo são: Como as mães sociais percebem os reflexos das vivências sociais, especialmente vividas na escola, e trazidas pelas crianças e adolescentes que estão institucionalizadas na “Casa Real”? Elas observam essas crianças e adolescentes como protagonistas de suas vidas? Na visão dessas profissionais, as crianças e adolescentes sofrem preconceitos por viverem em situação de acolhimento? Relatam fatos de violências por questões de raça/ cor, gênero, e classe de forma combinadas ou não? Na visão dessas mães sociais da Casa Real, em relação à escola, percebem alguma diferença de tratamento por serem “*meninos/as de abrigo*”? Como resultado, o estudo observou que existe o preconceito arraigado em falas e ações, não só por parte de colegas em sala, como também de professores, apontando a importância do trabalho sobre o que é estar institucionalizado, e reforçar o enfoque na questão racial. Em decorrência, foi elaborada uma proposta de curso de extensão, com a finalidade de serem elencados alguns conceitos que identificamos nos resultados desenvolvidos, como necessárias de serem trabalhadas com as mães sociais com o intuito de instruí-las sobre as temáticas sugeridas.

Palavras-Chave: Acolhimento Institucional, Mães Sociais, Crianças/Adolescentes, Vivências, Escola.

ABSTRACT

This work makes up the Study and Research Group on Public Policies, History and Education of Race and Gender Relations – GEPPHERG – and is part of the study of Public Policies for institutional care for children and adolescents within the Federal District. In an institution located in the city of Brasília, it seeks to find out how the social mothers, who work directly with the children and adolescents in care, see the insertion of the children into the educational environment and to understand how this accompaniment between the Casa Real institutions (fictitious name) and the public school takes place. Expressing the opinions of the social mothers and the main difficulties presented in the perspectives of these "mothers", in the institution-school relationship referring to racism, classism and sexism, and the fact that they are institutionalized children how they intersect and present themselves as an aggravating factor. The research used qualitative triangulation tools to analyze the data, using techniques such as a questionnaire and semi-structured interviews to obtain the results; documentary analysis and a literature review were also carried out. The questions guiding this study are: How do social mothers perceive the reflections of social experiences, especially at school, brought about by the children and adolescents who are institutionalized at the "Casa Real"? Do they see these children and adolescents as the protagonists of their lives? In their view, do children and adolescents suffer prejudice because they live in foster care? Do they report violence based on race/color, gender, and class in combination or not? In the view of these social mothers at Casa Real, do they perceive any difference in treatment in relation to school because they are "shelter children"? As a result, the study observed that there is ingrained prejudice in speech and actions, not only on the part of classmates, but also teachers, pointing to the importance of working on what it is like to be institutionalized, and reinforcing the focus on the racial issue. As a result, a proposal for an extension course was drawn up, with the aim of listing some of the concepts that we identified in the results developed, as needing to be worked on with social mothers in order to educate them on the suggested themes.

Keywords: Institutional Shelter, Children and Adolescents, Experiences, Social Mothers, School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Coparticipantes da Pesquisa	p. 66
Quadro 02 - Síntese Estrutural da Pesquisa	p. 68

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Acolhimentos por Raça no Brasil p. 75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico dos Acolhimentos Registrados	p. 72
Gráfico 2 – Gráfico Comparativo por Gênero	p. 74
Gráfico 3 – Gráfico dos Motivos do Acolhimento	p. 76
Gráfico 4 – Gráfico do Tempo de Permanência	p. 80
Gráfico 5 – Gráficos dos Motivos dos Desligamentos	p. 82
Gráfico 6 – Gráfico dos Dados Educacionais	p. 83

LISTA DE SIGLAS

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social

DNC - Departamento Nacional da Criança

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

GEPHERG - Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQUIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e Mais (todas as diversas possibilidades de orientação sexual e identificação de gênero que existam)

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

NOB-RH - Norma Operacional Básica - Recursos Humanos

PAIF - Programa de Atenção Integral à Família

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor

PPGEMP – Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado Profissional

PSB - Proteção Social Básica

PSE - Proteção Social Especial

SAM - Serviço de Assistência a Menores

SEDESTMIDH - Secretaria de Trabalho, Mulheres, Igualdade Racial e Desenvolvimento Humano

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 17
CAPÍTULO 1 - UM BREVE HISTÓRICO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL	p. 27
1.1 – A Política Nacional de Assistência Social – PNAS.....	p. 27
1.2 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	p. 30
1.3 – Crianças e Adolescentes em Seu Contexto Histórico	p. 36
1.4 – O Acolhimento Institucional, Sua História e Seu Presente	p. 46
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS DA PESQUISA	p. 60
2.1 – Procedimentos de Pesquisa	p. 62
2.2 – Análises Preliminares	p. 69
2.2.1 – A Casa Real	p. 69
2.2.2 – Perfil das Crianças e Adolescentes Acolhidos na Casa Real.....	p. 72
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E ANÁLISES: O QUE DIZEM AS MÃES SOCIAIS?	p. 85
3.1 – Mães Sociais	p. 85
3.2 – Gestão/Equipe Técnica	p. 94
CONSIDERAÇÕES FINAIS - MOTIVOS E DESAFIOS PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	p. 100
PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL	p. 105
REFERÊNCIAS	p. 110
APÊNDICE 1 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA	p. 121
APÊNDICE 2 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA	p. 122
APÊNDICE 3 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA	p. 124
APÊNDICE 4 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA	p. 126
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	p. 127

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido no estudo das Políticas Públicas de acolhimento institucional¹ a crianças e adolescentes no âmbito do Distrito Federal. O resultado do diagnóstico implicou na construção do Produto Final desta pesquisa, que apresenta a sugestão de um Curso de Extensão com a intenção de serem trabalhados alguns conceitos que perpassam os resultados colhidos desta pesquisa, e que entendemos que podem ser melhor trabalhados com as mães sociais e a gestão.

Com essa breve explanação, o estudo aqui posto, intitulado *Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?*, pretende apresentar uma visão de quem atua diretamente com as crianças e os adolescentes acolhidos, ou seja, o ponto de vista das mães sociais. “Esta que é a responsável por cuidar, de forma individualizada, de uma Casa Lar” (Tomás; Vectore, 2012, p. 579).

A pesquisa teve por objetivo geral analisar como as mães sociais² que atuam diretamente com as crianças e os/as adolescentes acolhidos/as, veem a inserção dos mesmos no ambiente educacional, para tentar compreender a percepção dessas mulheres e de pessoas da gestão sobre a relação destas crianças e adolescentes com as instituições Casa Real e escolas públicas. Dentre objetivos específicos estão seguintes aspectos relacionados à Casa Real:

- a) Realizar o levantamento dos perfis dos acolhidos entre crianças e adolescentes institucionalizadas – (“Perfil” delimitado para pesquisa em gênero, raça e idade no período de acolhimento entre os anos de 2011 a 2021);
- b) Produzir um levantamento sobre os perfis das mães sociais envolvidas no processo de acompanhamento;
- c) Verificar se, na percepção das “mães sociais”, as crianças e adolescentes trazem relatos de Racismo, Sexismo e Classismo, especialmente quando estão no ambiente educacional;
- d) Identificar e examinar a percepção das mães sociais que atuam com crianças e adolescentes na unidade de acolhimento a partir das vivências que são compartilhadas

¹ Serviço vinculado à Proteção Social Especial de Alta Complexidade do SUAS, podendo ser atendidos crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por determinação judicial, conforme previsto no artigo 101, inciso VII, do Estatuto da Criança e do Adolescente (SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL/SEDES, 2023).

² O Guia de Orientações Técnicas do Governo Federal traz uma nova nomenclatura para “mães sociais” que são “Cuidadoras Residentes”. (Brasil, 2009). Porém, algumas instituições ainda mantêm a antiga nomenclatura, uma vez que a antiga legislação ainda se mantém em vigor, não foi revogada.

com elas, vivências essas que são trazidas da escola que estão em destaque e que afetam as mesmas.

- e) Elaborar uma proposta de Curso de Extensão que aproxime os conhecimentos enredados entre a instituição Casa Real e as escolas envolvidas.

O procedimento utilizado para a pesquisa foi a análise por meio da Triangulação de Dados de base qualitativa onde, para alcance dos resultados, foram utilizadas técnicas como entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. Também foram desenvolvidas análises documentais e revisão bibliográfica. Esta pesquisa optou por delimitar um recorte de tempo de 10 anos (2011 – 2021) no que se refere aos dados do local e dos elementos institucionais coletados, uma vez que houve mudanças na legislação, no ano de 2009 (Nova Lei de Adoção), que passaram a ser efetivadas em 2011.

Este estudo foi realizado numa unidade de acolhimento que se localiza em Brasília, no Distrito Federal. A Casa Real acolhe crianças e adolescentes de zero a 17 anos e 11 meses de idade³, comportando uma meta de 70 acolhidos, estando divididos em 04 Casas Lares em Condomínio (sede), com 10 crianças/adolescentes por casa e, as demais 30 crianças/adolescentes, em Casas Lares nas comunidades externas.

No momento da pesquisa (2022) a Casa Real passava por uma fase de reestruturação organizacional, ficando apenas com uma casa em condomínio, passando as demais para a descentralização em comunidade⁴. Foi nesse espaço que as entrevistas foram realizadas. Apesar da pesquisa documental ter sido feita por toda a instituição, uma vez que os relatórios não subdividiam os espaços, o foco foi feito no núcleo central da entidade.

Por se tratar de um estudo no âmbito da Política Pública de acolhimento institucional para crianças e adolescentes no Distrito Federal, ressalta-se que dentro da realidade institucional existem vários aspectos a serem observados, dentre eles, a questão da exclusão social, com crianças em situação de acolhimento, e a necessidade de interseccionar a essa realidade as questões de raça, gênero e classe.

No Brasil, conforme dados apresentados pelo Conselho Nacional de Justiça (Brasil, 2023), atualmente temos um total de 31.136 crianças e adolescentes institucionalizados oficialmente. Dessas, 2.391 (7,7%) foram cadastradas como pretas, 8.295 (26,4%), como pardas, 4.931 (15,8%) como brancas e 15.390 (49,4%) não informaram a raça/etnia em seus cadastros de crianças e adolescentes acolhidos/as. Se somarmos os números de pretas e pardas,

³ Em alguns locais estará referenciado como 18 anos incompletos conforme legislação vigente.

⁴ Organização definida conforme a NOB-RH SUAS e Tipificação dos Serviços Socioassistenciais.

já é possível observar que mais de 30% dos atendimentos institucionais são voltados para esse público, isso sem considerar os dados dos que não informaram. Essa é uma realidade de crianças e adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade resultante das questões sociais graves que são características da sociedade brasileira, como, por exemplo, o precário acesso à educação e a desestabilização socioeconômica das famílias, dentre outros fatores.

O acolhimento institucional reflete o “muro” que há entre a sociedade e o acolhido, uma vez que quem lá está vivendo sente na pele a questão da exclusão social, podendo vir à tona questões como a marginalização, por exemplo, e outras. Segundo Octávio Ianni (1982, p. 169), “desenvolvimento e exclusão, abundância e miséria são duas faces da mesma moeda do capital”, são circunstâncias vividas por esses jovens que experimentam o abandono (nas ruas) ou vivem em situações de agressividade (com suas famílias), também elas, muitas vezes, formada por pessoas originárias de famílias sem condições socioeconômicas e sem acesso a estudo, dentre outros fatores.

Intervir nessas realidades exige muito foco. O processo de escuta é um fator primordial nesse ambiente por meio da construção de vínculos e posterior orientações. Segundo Rocha *et al.* (2020), a escuta permite construir relações seguras e de afetos que podem contribuir para o desenvolvimento e a proteção dos acolhidos.

Diante destas constatações algumas indagações nortearam esta pesquisa: As profissionais mães sociais têm conseguido estabelecer esses laços seguros e afetivos? E qual é a situação da outra instituição mais presente na vida desse público, no caso, as Escolas? Como as crianças e adolescentes em situação de acolhimento relatam suas vivências para as mães sociais? Como a Casa Real enxerga a relação criança acolhida/Escola e Legislação pertinente?

Mesmo com suas histórias de vida diversas, é comum observar, nas unidades de acolhimento às crianças e adolescentes, que elas dividem as chamadas casas-lares, onde a responsável é chamada de “mãe social” (em alguns lugares são chamadas de *cuidadoras sociais*). Essas mães se tornam a referência de adulto mais próxima? Conforme a Resolução nº 09/2014, a Cuidadora Social tem por função

- a) desenvolver atividades de cuidados básicos essenciais para a vida diária e instrumentais de autonomia e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologias, contemplando as dimensões individuais e coletivas; b) desenvolver atividades para o acolhimento, proteção integral e promoção da autonomia e autoestima dos usuários; c) atuar na recepção dos usuários possibilitando uma ambiência acolhedora; d) identificar as necessidades e demandas dos usuários; e) apoiar os usuários no planejamento e organização de sua rotina diária; Legislação – Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) - 4/9 f) apoiar e monitorar os cuidados com a moradia, como organização e limpeza do ambiente e preparação dos

alimentos; g) apoiar e monitorar os usuários nas atividades de higiene, organização, alimentação e lazer; h) apoiar e acompanhar os usuários em atividades externas; i) desenvolver atividades recreativas e lúdicas; j) potencializar a convivência familiar e comunitária; k) estabelecer e, ou, potencializar vínculos entre os usuários, profissionais e familiares; l) apoiar na orientação, informação, encaminhamentos e acesso a serviços, programas, projetos, benefícios, transferência de renda, ao mundo do trabalho por meio de articulação com políticas afetas ao trabalho e ao emprego, dentre outras políticas públicas, contribuindo para o usufruto de direitos sociais; m) contribuir para a melhoria da atenção prestada aos membros das famílias em situação de dependência; n) apoiar no fortalecimento da proteção mútua entre os membros das famílias; o) contribuir para o reconhecimento de direitos e o desenvolvimento integral do grupo familiar; p) apoiar famílias que possuem, dentre os seus membros, indivíduos que necessitam de cuidados, por meio da promoção de espaços coletivos de escuta e troca de vivência familiar; q) participar das reuniões de equipe para o planejamento das atividades, avaliação de processos, fluxos de trabalho e resultado (Brasil, 2014).

É pertinente considerar a necessidade que as crianças e adolescentes acolhidos têm de um olhar especializado tanto no processo de acolhimento como na comunidade em que estão inseridos, especialmente no ambiente educacional. As educadoras envolvidas nesse processo de acompanhamento também necessitam de um suporte e orientação sobre como atuar com tamanha diversidade, visto que a questão da violência tanto está atrelada a questões sociais como emocionais. Logo, é essencial um olhar diferenciado para esse público.

Muitos são os motivos que provocam o interesse pelo estudo da condição social de invisibilidade a que estão sujeitas as crianças em situação de acolhimento institucional no contexto educativo, o que leva a estigmatizar e reproduzir nos estabelecimentos educacionais o que as crianças vivenciam em contextos sociais mais amplos da sociedade (Martins, 2020). Todavia, poucos são os estudos que localizam as mães sociais como “protagonistas” no delineamento dos processos que estão se dando no espaço educacional, por serem elas – nas instituições, as pessoas mais próximas aos/às crianças e adolescentes. Ouvi-las nos parece fundamental para burilar ainda mais a percepção das relações entre Casa Real e Escola, criança e instituição de acolhimento.

Cabe ressaltar aqui que a pesquisadora deste estudo é Assistente Social há 17 anos e atua no âmbito do acolhimento institucional com crianças e adolescentes há, em média, 10 anos. E sua orientadora, docente negra e historiadora, é especialista em Políticas Afirmativas e Questão Racial no Brasil. Assim, essas experiências influenciaram diretamente no processo deste estudo. A pesquisadora Assistente Social vem observando, desde então, diversas situações em que crianças são acolhidas, desligadas e muitas vezes retornam às instituições onde rotatividade se torna rotina e as próprias crianças e adolescentes se “acostumam” a esse

processo. Pensando nesses porquês dos ir e vir, nas formas de acolhimento e na reprodução do tratamento recebido institucionalmente é que esta pesquisadora deu início ao presente estudo. Buscamos saber como as profissionais, as mães sociais e/ou cuidadoras percebem os reflexos das vivências sociais trazidas pelas crianças e adolescentes que estão institucionalizadas na Casa Real.

Nos interessa perceber alguns aspectos sobre as crianças – que entendemos, como dito, que as mães sociais, pela sua centralidade na relação com a criança/adolescente acolhida/o, talvez possam nos ajudar a perceber:

Elas observam essas crianças e adolescentes como protagonistas de suas vidas? Na visão dessas profissionais as crianças e adolescentes sofrem preconceitos por viverem em situação de acolhimento? As mães sociais relatam fatos que foram observados no ambiente educacional ou outros, de violências, por questões de raça/cor, gênero e/ou classe? Na visão dessas trabalhadoras da Casa Real, a Escola trata com diferença as crianças e adolescentes como “*meninos/as de abrigo*”? Há algo que entendem que precise ser melhorado nesse atendimento/acompanhamento?

Essas são indagações que a pesquisadora fez com o intuito de compartilhar as descobertas feitas com os profissionais da Casa Real para compreender se é possível contribuir, com o trabalho institucional, especificamente, na relação que deve se dar entre Casa Real e a instituição Escola. E, após conhecer e reconhecer quem são essas crianças e adolescentes, do ponto de vista do perfil registrado na Casa Real e na percepção das “mães sociais”, buscar construir uma proposta de Curso de Extensão que vise aproximar os conhecimentos enredados entre a instituição Casa Real e as escolas envolvidas.

Este *Curso* visa auxiliar no diálogo e atender as necessidades expressas pelas crianças às mães sociais e contribuir com melhorias na relação Casa Real–Escola e no trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino.

Segundo Gulassa (2010, p. 17), a história do acolhimento institucional reflete a história do Brasil. Os europeus navegadores e colonizadores trouxeram consigo a marca das desigualdades sociais. Essa autora diz que “começa assim uma relação superior-inferior que vai compor a história social e cultural brasileira; aí se misturam fatores de classe, de raça e econômicos”. Ou seja, no diálogo estabelecido, há de se considerar fatores estruturais de raça, classe, gênero e origem à medida que se apresentarem, seja no relato das mães seja nas responsáveis pelo setor educacional da Casa Real.

Também revendo aspectos históricos, Ariès (2006, p. 164) realça que “A exclusão

infanto-juvenil, remete a tempos imemoriais, que a exploração da mão de obra de crianças, estava presente mesmo na Idade Média – espécie de “período pré-histórico da infância”, que, infelizmente, continua na contemporaneidade.

Para Ariès (2006), com a escolarização teve início o reconhecimento e a preocupação com essas etapas da vida às crianças e adolescentes, grupo de referência a quem competia cuidar, acompanhar e zelar pelo bem-estar. No Brasil, desde 2013 toda criança em idade escolar (04 a 17 anos) tem o direito a ir para a escola⁵, política reforçada com a criação do programa Bolsa Família⁶, que tem como uma de suas condicionalidades:

Para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, frequência escolar mínima de 60% (sessenta por cento) e 75% (setenta e cinco por cento) para os beneficiários de 6 (seis) anos a 18 (dezoito) anos incompletos que não tenham concluído a educação básica (Brasil, 2023).

Na atualidade (2022) as situações de exclusão a que as crianças e adolescentes vivenciam são facilmente remetidas ao passado, onde podemos conhecer as origens desses fatos. Mas nós entendemos que não é bem assim. Essa perspectiva de delegar ao passado a culpa pelas mazelas do presente alimenta uma falta de problematização que estrutura a sucessão de exclusões a que as crianças e adolescentes acolhidas são recorrentemente submetidas.

É fato que “O fenômeno da Exclusão Social esteve sempre presente durante estes 500 anos de formação da sociedade brasileira. Isto pode ser constatado através da história a qual mostra que os efeitos sociais têm sido devastadores e ainda estão muito marcantes entre nós”.

Segundo Lombardi (2009):

A noção de Exclusão Social designa, ao mesmo tempo, um processo e um estado. Um processo porque fala de um movimento que exclui, de trajetórias ao longo de um eixo inserção/exclusão, e que é potencialmente excludente (vetores de exclusão ou vulnerabilidades). Mas é, ao mesmo tempo, um estado, a condição de exclusão, o resultado objetivo de um movimento. As formas de exclusão social podem ser caracterizadas por trajetórias de labilidade dos vínculos sociais até sua ruptura completa, atravessando terrenos de dissociação ou desvinculação. Entre o início da trajetória e a ruptura total existem, certamente, situações (ou zonas) intermediárias de rupturas parciais dos vínculos, eventualmente reconstruídos a partir da criação de novos vínculos, mais ou menos lábeis.” Segundo a autora “as análises tendem a considerar a emergência do fenômeno como expressão de um processo com raízes históricas ancestrais na sociedade brasileira, ao longo do qual ocorreram situações de exclusão que deixaram marcas profundas em nossa sociabilidade – como a escravidão. Alguns autores consideram que, a partir dessa marca estrutural, a sociedade apresentou nos diversos períodos históricos, faces diferenciadas, expressões de processos sociais presididos por uma mesma

⁵ Alteração na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Considerado um Direito à Educação e um Dever do Estado, preconizado no Art. 4º da LDB (UOL, 2013).

⁶ O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Foi criado em 2003 pelo Governo Federal. Instituído pela Lei Federal n. 10.836 de 2004 (Brasil, 2023).

‘lógica’ econômica e/ou de cidadania excludente (Escorel, 1999 *apud* Lombardi, 2009, p. 14).

Essas situações de exclusão, sobretudo, são vistas como relacionadas basicamente à questão socioeconômica. Mas sabemos hoje, pelo perfil das crianças acolhidas, que fatores como raça, gênero e origem interferem nesse desenho. Dentre os principais motivos observados na Casa Real durante o período da pesquisa estão, negligência, risco e vulnerabilidade, suspeitas de abuso sexual, violência familiar, dentre outros.

Essas situações geram consequências que, como a história vêm revelando, são drásticas na vida das crianças e adolescentes que vivem à mercê de decisões que não estão em suas mãos. Muitas vezes essas consequências também são sofridas por outras pessoas de suas famílias, também em situação de vulnerabilidade, que, por diferentes motivos, perdem a guarda dessas crianças e adolescentes, gerando, em alguns casos, o encaminhamento para o acolhimento institucional.

Há ainda muito desconhecimento acerca de quem são e quais os motivos que levam crianças e adolescentes a serem afastadas de suas famílias de origem. Muito desse desconhecimento é resultado de anos e anos de uma cultura de institucionalização que segregou as crianças e adolescentes que precisavam de proteção e culpabilizou suas famílias.

Essa herança de institucionalização da infância e juventude marca ainda hoje a maneira como olhamos e cuidamos de nossas crianças. Muitas pessoas ainda acham que existem orfanatos e que crianças e adolescentes em instituições são delinquentes, perigosos e trombadinhas. Soma-se a isso nossa história colonial escravista, que não ofereceu às pessoas que foram escravizadas e a suas famílias, políticas públicas de reparação e inserção social, esse fato se reflete até hoje quando olhamos quem são as crianças e adolescentes acolhidos e vemos que 64,3% são pardos e pretos (Família Acolhedora, 2023).

Neste estudo, em específico, o serviço de acolhimento pesquisado, a Casa Real, atende crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos e 11 meses, em Brasília, no Distrito Federal. Esse público é atendido na modalidade Casa Lar, sendo um número de até 10 residentes por casa. A Casa Real tem por missão cuidar e educar crianças, adolescentes e suas respectivas famílias em situação de risco e vulnerabilidade social⁷.

Segundo seu Regimento Interno (2021), a entidade tem por objetivo prestar serviços socioassistenciais e socioeducacionais a crianças, adolescentes e seus familiares com qualidade e ética, de modo a garantir sua sustentabilidade mediante sua inclusão na sociedade com qualidade de vida por meio de uma proposta transdisciplinar de assistência, educação, preparação e qualificação para o mercado.

⁷ Fonte: Regimento Interno Institucional, 2021.

O local tem como um de seus princípios admitir, em serviço de acolhimento institucional, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social e/ou com seus direitos violados que poderão permanecer acolhidos até completarem 18 (dezoito) anos de idade, proporcionando-lhes assistência, educação, orientação profissional, cívica, moral e religiosa.

Em sua tese de doutorado, Martins (2020) traz a perspectiva das crianças e adolescentes quanto à vivência do acolhimento e à relação com o âmbito escolar. Nossa pesquisa considera a importância desse registro e visa dar continuidade ao trabalho sob outra ótica, no caso, a escuta às profissionais envolvidas como “mães sociais”. Entendemos que elas possam ser ouvidas sob o mesmo aspecto do trabalho de Martins (2020), acerca das vivências das crianças e dos adolescentes, e que esses relatos podem auxiliar na relação Casa Real e Escola Classe, instituições do ensino regular que as recebem.

Sob a visão da educação, Paulo Freire (1996) alerta para o fato de que ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos e que formar não é a ação pela qual um sujeito criador dá forma ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Freire (1996) ressalta que ensinar, acima de tudo, exige respeito aos saberes dos educandos, que formam e são socialmente construídos na sua prática comunitária. O ato de educar não se limita aos “conteúdos” que o professor possui, pois deve partir do princípio de que há uma troca efetiva de informações e de conhecimento entre educador e educando. Também Demo (2004) diz que para se ensinar bem é preciso que o aluno de fato aprenda e que tal obviedade nem sempre é levada em consideração.

Lembrando o perfil das crianças que estão acolhidas no Brasil - em sua maioria, crianças e adolescentes negras e em situação de vulnerabilidade social -, é preciso considerar estudos e pesquisas desenvolvidas por intelectuais negras/os como Eliane Cavalleiro (2001) e Kabengele Munanga (2005), Filice e Carnaúba (2019), dentre outros, que têm nos mostrado como “compreender a dinâmica das relações plurirraciais, multirraciais e de gênero na educação” (Santos; Mendes, 2020, p. 395) e na intersecção com a desigualdade econômica. Essa conexão entre raça, classe, origem e, no caso, geração (crianças e adolescentes), “revelam a existência de muitos conflitos nas relações cotidianas entre aluno(a) / aluno(a), professor(a) / aluno(a) e aluno(a) / professor(a), permeados por relações de gênero e raça, tendo como pano de fundo a diversidade, comprovando as sutilezas em suas manifestações” (Santos; Mendes, 2020, p. 395). E, mais, neste caso em específico, precisa ser incorporada a relação Casa Real e Escola. Ou seja, todos esses atravessamentos, em alguma medida, assombam a relação entre essas duas importantes instituições de acolhimento.

Martins (2020) já percorreu uma parte desse caminho tentando compreender esses processos, mas numa imersão no espaço educacional. Ela aponta que, ao se afirmar a existência de invisibilidade das crianças em situação de acolhimento institucional como sujeito de direitos, de possibilidades e de potência nos contextos educativos, torna-se relevante, social e cientificamente, evidenciá-los/as como categoria específica de crianças pouco ou nada investigadas. Assim, identificamos que talvez as mães sociais, pelos motivos já expostos, possam contribuir com suas percepções acerca das crianças e adolescentes sob sua responsabilidade, incluindo o que dizem sobre o contexto educacional. Ou seja, nesta pesquisa, a perspectiva e visão das “mães sociais” será o foco, para cruzamento *a posteriori*, com a administração da Casa Real e das pessoas envolvidas com o setor educacional da instituição e que tem a incumbência de dialogar com a Escola e acompanhar a vida escolar das crianças junto com as mães.

Autores chamam a atenção para o fato de que o acolhimento ser visto como uma postura. Esses estudiosos declaram que essa “pressupõe a atitude, por parte dos profissionais, de receber, escutar e tratar humanizadamente os usuários e suas demandas” (Chupel; Miotto, 2010, p. 44).

Ao considerar esse aspecto, este estudo se insere também no tema da inclusão. Segundo Pereira e Sanchez (2011, p. 08) “Inclusão social é oferecer, aos mais necessitados, oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos no sistema meritocrático vigente na sociedade”.

Para Kowarick (2003, p.75), a inclusão social “é um processo que visa promover a inclusão dos segmentos em vulnerabilidade social, destacando a cidade, a escola, o emprego e a proteção social”. Observamos que, no Brasil, a inclusão social ocorre geralmente por meio das políticas públicas que, por meio de ações como o programa Bolsa Família, por exemplo, proporcionam a famílias de baixa renda um complemento mensal financeiro para que possam ter acesso à alimentação, dentre outras necessidades básicas. Segundo Liz Bessa (2019):

A criação de leis para proteger os direitos e garantir o bem-estar de grupos minoritários e excluídos é uma maneira eficiente de fazer a inclusão social. (...) a inclusão social é fundamental para a manutenção da democracia. Por isso, é importante que todo o corpo social aja em conjunto a fim de contribuir com a valorização do ser humano. (p. 3).

O processo de inclusão social “refere-se à solidariedade social que é um processo diferente da exclusão social, pois reflete companheirismo” (Borba; Lima, 2011, p. 222). Trata-se então de uma questão de abertura e de gestão: *abertura*, entendida como sensibilidade para identificar e recolher as manifestações de insatisfação e dissensos sociais e para reconhecer a “diversidade” social e cultural; e *gestão*, entendida como crença no caráter quantificável e

operacionalizável de tais demandas e questionamentos administráveis por meio de técnicas gerenciais e da alocação de recursos em projetos e programas (as políticas públicas) (Laclau, 2006, p. 28). Como vem sendo explicitado, a inclusão social agrega. É possível citar movimentos específicos com esse fim, como feministas, raciais, de grupos LGBTQIAPN+, de religiões africanas, pessoas com deficiência, dentre outros, sempre com o intuito de, ao considerar os percursos singulares, investir em união e inclusão.

De acordo com Sheppard (2006, p. 22), “A inclusão social está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania social, ou seja, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade”. A cidadania social preocupa-se com a implementação do bem-estar das pessoas como cidadãos (Sheppard, 2006, p. 22). Relacionado a isso, Scott, *et al.* (2009), afirmam que o campo da educação e o espaço da escola, considerados vetores fundamentais na formação das novas gerações, fazem parte desse debate como instâncias fundamentais de reprodução e, também, de mudança sociocultural. Nesse sentido, podem conter expressões e ações de preconceitos e discriminações ao mesmo tempo em que pode ser terreno fértil para a construção de respeito e igualdade.

Considerando todo esse universo complexo, a escrita da pesquisa apresenta 3 (três) capítulos:

Capítulo 1 – Um Breve Contexto Histórico Da Criança e do Adolescente no Brasil, subdividido em quatro tópicos onde foram abordados a Política Nacional de Assistência Social, O Estatuto da Criança e do Adolescente, As Crianças e Adolescentes em seu Contexto Histórico e O Acolhimento Institucional.

Capítulo 2 – Caminhos Metodológicos que trata dos métodos e materiais trabalhados na pesquisa, utilizando-se da abordagem qualitativa para o desenvolvimento das análises.

Capítulo 3 – Resultados e Análises: O Que Dizem as Mães Sociais? Apresenta os resultados das entrevistas e questionários, onde estão as conclusões da pesquisa, trazendo as afirmações das mães sociais, que abordam o preconceito e as dificuldades das crianças e adolescentes ao frequentarem o ambiente educacional. Por fim, neste capítulo realizamos um comparativo com as análises documentais e encerramos o trabalho com a sugestão da Proposta de um Curso de Extensão. Proposta esta que abrange a estrutura do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/PPGEMP, que traz em seu regimento: “(...) trabalho de conclusão final de curso, tendo por base a elaboração de uma dissertação (pesquisa), bem como a apresentação de um produto técnico, caracterizado por uma proposta de intervenção na realidade”. [grifo nosso].

CAPÍTULO 1 – UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve contextualização da história da criança e do adolescente no Brasil, iniciando pela Política Nacional de Assistência Social e sua importância no âmbito dos programas que são abrigados por ela. Em seguida, apresentamos o Estatuto da Criança e do Adolescente como legislação primordial para a garantia dos direitos do público citado e seu principal dispositivo.

Assim, serão explanados os percursos históricos da criança e do adolescente no Brasil desde a colônia, com crianças escravizadas, que nem sequer eram vistas como tal, perpassando pelas rodas dos expostos até chegar à realidade do acolhimento institucional (e do objetivo da nossa pesquisa). Também será esclarecido quem são as mães sociais e o trabalho realizado por elas e a função da “escola” nesse entrelaçamento de relações.

1.1 – A Política Nacional de Assistência Social – PNAS

Conforme preconizado na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 203, a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social. Assim como consta no Art. 1º da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)⁸, “a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (Brasil, 1993).

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) se incumbe de materializar o conteúdo da LOAS cumprindo essa política e atendendo às exigências para a realização dos objetivos e resultados esperados, que devem consagrar direitos de cidadania e inclusão social (Brasil, 2005).

O SUAS organiza a oferta de programas, serviços, projetos e benefícios, assegurando comando único em cada esfera. O Sistema Único de Assistência Social comporta quatro tipos de gestão: da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios. As responsabilidades da União passam principalmente pela formulação, apoio, articulação e coordenação de ações. Os estados, por sua vez, assumem a gestão da assistência social dentro de seu âmbito de competência, tendo suas responsabilidades definidas na Norma Operacional Básica (NOB/Suas) (Brasil, 2022).

⁸ Parcialmente alterada pela Lei nº 12.435 de 2011.

A Política Nacional de Assistência Social, pensada para materializar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), tem como requisito primordial dar efetividade à assistência social como política pública.

[...] a Política Nacional de Assistência Social na perspectiva do Sistema Único de Assistência Social ressalta o campo da informação, monitoramento e avaliação, salientando que as novas tecnologias da informação e a ampliação das possibilidades de comunicação contemporânea têm um significado, um sentido técnico e político, podendo e devendo ser consideradas como veios estratégicos para uma melhor atuação no tocante às políticas sociais e a nova concepção do uso da informação, do monitoramento e da avaliação no campo da política de assistência social (Brasil, 2005, p. 14).

Para que a Política de Assistência Social pudesse ser de fato efetivada, devido à sua complexidade frente às necessidades da população, foi de suma importância levar em conta três vertentes de proteção social: as pessoas, as suas circunstâncias e, dentre elas, seu núcleo de apoio primeiro, isto é, a família. “A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem” (Brasil, 2005, p. 15).

Efetivamente, as responsabilidades e competências para a operacionalização da assistência - tais como os níveis e instrumentos de gestão, critérios de partilha e transferência de recursos, proteções a serem ofertadas - são divididas entre as três esferas de governo, federal, estadual e municipal, possibilitando a implementação de um Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Portanto, a PNAS/SUAS constitui uma rede de proteção social extensiva a todo território nacional (Serpa; Virgínia; Cavalcante, 2015, p. 429).

Conforme a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS, aprovada por meio da Resolução nº 33, de 12 de dezembro de 2012, ficam definidos os parâmetros para gestão e operacionalização da política de assistência social.

Na NOB/SUAS está definida, em seu Art. 8º, que o SUAS se fundamenta na cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Além disso, o dispositivo estabelece as respectivas competências e responsabilidades comuns e específicas. (Brasil, 2014).

A PNAS objetiva o “enfrentamento, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais” (Brasil, 2005, p. 33).

Sendo constituído por um público usuários/as cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (Brasil, 2005, p. 33) [grifo nosso].

Dessa forma, a PNAS apresenta a Proteção Social Básica (PSB) com o objetivo de prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Por isso são ofertados, nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), serviços como o *Programa de Atenção Integral à Família (PAIF)*, *serviços de convivência e socialização de famílias e de indivíduos, conforme identificação da situação de vulnerabilidade apresentada*. É também na PSB que são realizados os acompanhamentos do Benefício de Prestação Continuada (BPC), assim como a realização da inscrição para o Cadastro Único.

A segunda modalidade apresentada é a Proteção Social Especial (PSE), tendo por objetivo o atendimento a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras.

A PSE é dividida em duas vertentes, média e alta complexidade. São considerados serviços de média complexidade aqueles que oferecem atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos. Neste sentido, requerem maior estruturação técnico-operacional e atenção especializada e mais individualizada, e, ou, acompanhamento sistemático e monitorado. Nessa classificação está localizado o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), visando a orientação e o convívio sociofamiliar e comunitário. Difere-se da proteção básica por se tratar de um atendimento dirigido às situações de violação de direitos (Brasil, 2005, p. 38).

Conforme a PNAS (2004), os serviços de proteção social especial de alta complexidade são aqueles que garantem proteção integral – **moradia**, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou, comunitário. Dentre os serviços ofertados estão: **a) Atendimento Integral Institucional; b) Casa Lar; c) República; d) Casa**

de Passagem; e) Albergue; f) Família Substituta; g) Família Acolhedora; h) Medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (Semiliberdade, Internação provisória e sentenciada); Trabalho protegido (BRASIL, 2005, p. 38) [grifo nosso].

Os serviços de Proteção Social Especial têm estreita interface com o sistema de garantia de direitos e foco nas famílias e indivíduos que se encontram em situação de “risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras” (Brasil, 2005, p. 37).

Partindo desse argumento, o presente estudo aborda a Política de Nacional Assistência Social na especificidade da Proteção Social Especial de Alta Complexidade no âmbito do Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes. Na intitulada Casa Real a escuta foi feita com as “mães sociais” para verificar como as cuidadoras das Casas Lares avaliam as vivências das crianças e adolescentes especificamente em relação à educação formal e o que, do processo do relacionamento interinstitucional entre Casa Real e Escola Classe, é mencionado pelas crianças e adolescentes. Há de se verificar se é possível, com os questionários e entrevistas descritos no Capítulo 2, verificar aspectos que possam melhorar o diálogo entre essas duas instituições de acolhimento por meio dessa escuta às mães sociais.

Há de se considerar que o que se entende por direito das crianças e adolescentes não é algo que se define pela cabeça das pessoas responsáveis institucionalmente por elas, ainda mais em situação de acolhimento. Nesse sentido, tão importante quanto saber o que diz a Política Nacional de Assistência Social é preciso, para uma melhor elucidação dos instrumentos legais que orientam a política de acolhimento de crianças e adolescentes, apresentar o que diz o ECA, que traz o Acolhimento Institucional previsto em suas Medidas de Proteção à Criança.

1.2 – Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

O ECA (Lei nº 8.069 de 1990) é fruto de intensa mobilização social. Conforme será melhor especificado mais à frente, baseia-se na doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, estabelecendo normas de defesa e desenvolvimento para essa população no Brasil, revogando o código de menores⁹ (rompendo com o passado secular do país em nível jurídico) e representando um salto qualitativo não apenas pela concepção diferenciada do que é ser

⁹ Código de Menores: Mello Mattos. Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm.

criança e adolescente, mas pela abrangência de sua proposta de atendimento e de reordenamento das instituições de atendimento (superando a visão policlesca por outra educativa). Além disso, o ECA contempla a descentralização e a participação da sociedade civil em relação às políticas de atendimento voltadas à criança e ao adolescente (Santos, 2008).

Aprovado em julho de 1990, o ECA regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal, instituindo nova doutrina de proteção à infância e garantia de direitos. O Estatuto revogou o Código de Menores, em vigor desde 1979, que se restringia aos menores em “situação irregular”. O antigo código dispensava o mesmo tratamento às crianças órfãs, abandonadas, fora da escola e aos adolescentes que haviam cometido atos infracionais (Farielo, 2018).

“Reconhecido como um dos Estatutos mais avançados da atualidade, o ECA foi tão euforicamente recebido, que se chegou a afirmar que “ele promove, literalmente, uma revolução copernicana neste campo” (Marcílio, 2019, p. 264). Consta que foi “apenas com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que crianças e adolescentes passaram a ser concebidos como sujeitos de direito, em peculiar condição de desenvolvimento” (Brasília, 2009, p. 20).

Nesse sentido, vemos que, em seu Art. 1º, o ECA “*dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente*”.

Quanto a noção de Direito que consta no ECA em Art. 3º Parágrafo único: Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990) [grifo nosso].

Conforme já explicitado, o Serviço de Acolhimento Institucional está inserido na Alta Complexidade na Política Nacional de Assistência Social. O afastamento da criança ou do adolescente da família deve ser uma medida excepcional aplicada apenas nas situações de grave risco à sua integridade física e/ou psíquica. E o objetivo deve ser viabilizar, no menor tempo possível, o retorno seguro ao convívio familiar, prioritariamente na família de origem e, excepcionalmente, em família substituta (por meio de adoção, guarda ou tutela).

O Acolhimento Institucional está previsto nas Medidas de Proteção à Criança e ao Adolescente entre os Art. 98 e 101 do ECA. Que preconizam o seguinte:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta.

Art. 99. As medidas previstas neste Capítulo poderão ser aplicadas isoladas ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo.

Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, *dentre outras*, as seguintes medidas:

VII - *acolhimento institucional*; (Brasil, 1990). [grifo nosso].

O ECA é fundamentado na doutrina de proteção integral, que define crianças e adolescentes como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento, devendo gozar de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, competindo à família, à sociedade em geral e ao Estado, garanti-los.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (Brasil, 1990).

Com o advento do ECA esperava-se uma mudança no comportamento das famílias frente às atitudes de agressão. Porém, por meio de pesquisas bibliográficas, como em Marcílio (2019), Rizzini (2006) e Martins (2020), é possível observar, até os dias atuais, situações cada vez mais grotescas que ignoram completamente as leis que regem o País, onde proteção integral a crianças e adolescentes são desconsideradas, uma vez que a imagem de “propriedade” desses filhos por parte dos pais ainda é mantida. Os pais passam essa ideia aos filhos, que eles são seres sem direitos e que, podem sim, abusar desse poder que lhes compete.

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixos, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (Martins. 2020 *apud* Galeano, 1999, p. 58).

Diante desse contexto, o grupo carioca O Rappa, na canção *O Que Sobrou do Céu*, nos faz pensar sobre essas violências cotidianas e invisíveis. As crianças na rua, a questão social, a “falta de luz” e os direitos, onde estão?

Faltou luz, mas era dia, o sol invadiu a sala. Fez da TV um espelho refletindo o que a gente esquecia [...]. O som das crianças brincando nas ruas como se fosse um quintal... (O RAPPA, 1999).

Martins (2020), em seu estudo sobre e com as crianças e adolescentes da Casa Real, aponta que as conquistas registradas no ECA aconteceram e acontecem para inverter a lógica contraditória ainda hoje instituída: infância: proteção formal e invisibilidade real. Numa perspectiva dialética, essa autora aponta que crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram em instituições de acolhimento precisam ser visibilizadas como seres sociais de direitos e de possibilidades nos contextos de educação escolar. Tais considerações apontam para o mesmo objetivo que perseguimos: contribuir com o diálogo Casa Real e Escola Classe para o bem das crianças em situação de acolhimento, tendo o ECA como instrumento norteador central.

No ECA, os Art. 53, 54 e 55 do capítulo IV referem-se especificamente à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Esses artigos trazem a obrigatoriedade da gratuidade do ensino à criança e ao adolescente desde o ensino básico até o término do ensino médio. Assim, é fundamental e pertinente destacar:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

Art. 55. *Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino* (Brasil, 1990) [grifo nosso].

É importante salientar que assim como o ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação também apresenta os mesmos direitos voltados às crianças e os adolescentes em seu Art. 4º, apresentando e orientando, no âmbito escolar essa organização.

Os documentos analisados mostram o quanto é necessário preparar cada vez mais as equipes assistencialistas e educadoras para que saibam atuar de forma a não revitimizar as crianças e adolescentes. Logo, é necessário orientar os profissionais que estão nas escolas a terem um olhar qualificado diante desses casos, não se omitir diante de casos claros de violência, denunciar aos órgãos responsáveis, serem parceiros do Conselho Tutelar perceberem o quanto podem ser implementadas Políticas Públicas que garantam os direitos das crianças e dos adolescentes.

Não obstante essas que são nossas expectativas, consta que “tantos anos depois da aprovação do ECA, ainda não se encontraram fórmulas ou projetos concretos para garantir os Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil” (Marcílio, 2019, p. 264).

Isso não ocorre devido à falta de orientação, pois no ECA estão dispostos os Artigos que competem as ações que a escola e o Conselho Tutelar devem realizar em caso de denúncias ou suspeitas.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

Art. 70. XII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana, bem como de programas de fortalecimento da parentalidade positiva, da educação sem castigos físicos e de ações de prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente; XIII - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, dos conteúdos relativos à prevenção, à identificação e à resposta à violência doméstica e familiar;

Art. 70-B. As entidades, públicas e privadas, que atuem nas áreas da saúde e da educação, além daquelas às quais se refere o art. 71 desta Lei, entre outras, devem contar, em seus quadros, com pessoas capacitadas a reconhecer e a comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas ou casos de crimes praticados contra a criança e o adolescente.

Parágrafo único. São igualmente responsáveis pela comunicação de que trata este artigo, as pessoas encarregadas, por razão de cargo, função, ofício, ministério, profissão ou ocupação, do cuidado, assistência ou guarda de crianças e adolescentes, punível, na forma deste Estatuto, o injustificado retardamento ou omissão, culposos ou dolosos (Brasil, 1990).

Em relação ao Conselho Tutelar, o título V do ECA está destinado, especificamente, às demandas dessa entidade. O Conselho é definido pelo Art. 131 do referido estatuto como o “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (Brasil, 1990).

O Art. 136 do ECA apresenta as atribuições do Conselho Tutelar, trazendo, dentre elas, o atendimento a ser realizado para os casos de encaminhamento para o Acolhimento

Institucional e Medida Socioeducativa, previstos nos Art. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII (já citados anteriormente), assim como (dentre outros),

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;

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.

XIV - atender à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência doméstica e familiar, ou submetido a tratamento cruel ou degradante ou a formas violentas de educação, correção ou disciplina, a seus familiares e a testemunhas, de forma a prover orientação e aconselhamento acerca de seus direitos e dos encaminhamentos necessários;

XV - Representar à autoridade judicial ou policial para requerer o afastamento do agressor do lar, do domicílio ou do local de convivência com a vítima nos casos de violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente;

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.

Art. 137. As decisões do Conselho Tutelar somente poderão ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse (Brasil, 1990).

Outro dado de fundamental importância para esta pesquisa é a Nova Lei Nacional de Adoção (Lei nº 12.010/2009), que potencializa o Estatuto quando, ao trabalhar a família no período do acolhimento, auxilia para que este seja mesmo realizado em um período breve, facilitando o retorno de quem foi institucionalizado para casa (Silva; Arpini, 2013).

No Brasil, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) são grandes marcos que apontam novos cenários relativos ao cuidado na infância e adolescência e à forma como se percebe a família. A nova Lei Nacional de Adoção (Brasil, 2009) por sua vez, revigora a família, pois refere que se uma criança precisa ser retirada provisoriamente de sua família, esta família precisa ser auxiliada para receber esta criança de volta, ou seja, o acolhimento institucional será uma medida utilizada tanto para ajudar a criança quanto a sua família a se organizarem de maneira diferente (Silva; Arpini, 2013, p. 127).

O montante de material analisado mostra que muitas são as orientações legais e da melhor qualidade, mas pouco têm sido a sua efetividade. Para melhor delinear o campo da pesquisa, o próximo tópico traz um breve histórico do tratamento dado às crianças e adolescentes, em especial às que estavam em situação de risco ou abandono nas instituições de acolhimento. Os registros reforçam as denúncias de pesquisadores/as sobre a gravidade da situação.

A seguir, realizamos uma breve apresentação histórica do público pesquisado - crianças e adolescentes acolhidos - sobre como surgiram essas instituições no Brasil e sobre o papel das mães sociais nesse contexto histórico. Em seguida, apresentaremos a Casa Real e as análises realizadas.

1.3 – Crianças e Adolescentes em Seu Contexto Histórico

Para realizar a pesquisa bibliográfica referente à temática do acolhimento institucional, é preponderante trazer a discussão sobre a realidade das crianças e adolescentes na história brasileira, quem eram, como eram tratadas e como viviam. Isso é necessário para entender as atuais legislações, como o ECA, assim como o funcionamento das atuais Unidades de Acolhimento e Casas Lares.

Freitas (2016, p. 10) nos diz que a “infância é um tempo social, a criança é agente, protagonista nas tramas do cotidiano”. Mas será que é isso mesmo que a história do Brasil nos conta? Ou há uma diferença que precisa ser considerada, entre crianças brasileiras e europeias? A literatura não se preocupou, como veremos, com essas especificidades.

Segundo Santiago (2022, p. 05)

[...] o século XVIII traz consigo uma grande mudança na percepção da criança, agora passando a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias. Desta compreensão deriva a percepção de que, por serem diferentes e terem especificidades, as crianças deveriam se distanciar da vida das pessoas mais velhas e deveriam também receber uma educação especial, que aqui assumiria o sentido de preparação para a vida adulta, destacando-se, portanto, uma mudança chave na forma de perceber as crianças: não apenas não são pessoas adultas como deveriam ser protegidas e receber cuidados.

Essa é uma visão muito atrelada aos escritos europeus. Um dos grandes autores sobre o tema foi Phillipe Ariès (1914-1984), que reforçou o mesmo argumento.

Já a autora Rizzini apresenta uma ótica apontando a necessidade de se estudar muito além da criança: também é necessário estudar a família, pois ela abrange gerações.

Através da criança – de como a sociedade a concebe, a molda e regula seus destinos – apreendem-se certos traços que marcam a trajetória de uma nação. (...) Tais possibilidades definem uma certa criança, cuja infância é classificada de acordo com sua origem familiar e sua “herança” social. Assim, os bem nascidos podiam ser crianças e viver sua infância; os demais estavam sujeitos ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los ou corrigi-los, vistos como “menores abandonados ou delinquentes” (Rizzini, 2009, p. 98).

Já sinalizando uma diferença fundamental ao se estudar a realidade brasileira, Faleiros (2009, p. 205) relata que “em sua menoridade as crianças escravas serviam como brinquedo dos filhos dos senhores (a quem inclusive eram doadas como presentes) e divertimento das visitas, ou seja, eram consideradas animaizinhos de estimação”.

A criança escrava não era, pois, objeto de proteção por parte da sociedade. Sua sina estava traçada como propriedade individual do senhor seu dono, como patrimônio e mão-de-obra. Contava ela, no entanto, com uma sorte de família ampliada – a dos escravos, que lhe oferecia proteção, referências culturais e vínculos afetivos. (Faleiros, 2009, p. 206).

A criança escravizada no Brasil, conforme Florentino e Góes (2009), tinha seu aprendizado refletido por meio do preço que alcançavam. Uma vez que, devido à mortalidade infantil ser alta até os 4 anos de idade, “o mercado” esperava para verificar seu valor.

Mas ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia [...]. Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial (Florentino; Góes, 2009, p. 184).

As atrocidades desses relatos ressoam nos estudos do grande historiador Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982). Em seu livro *Raízes do Brasil* (1936) ele apresenta características da época da “colonização”¹⁰, comparando a forma de tratamento a indígenas e negros naquele período:

Longe de condenar os casamentos mistos de indígenas e brancos, o governo português tratou, em mais de uma ocasião, estimulá-los, e é conhecido o alvará de 1755, determinando que os cônjuges, nesses casos, “não fiquem com

¹⁰ O próprio autor aponta em seu texto referências como “exploração dos trópicos” ao período colonial.

infâmia alguma, antes muito hábeis para os cargos dos lugares onde residirem não menos que seus filhos e descendentes, os quais terão até preferência para qualquer emprego, honra ou dignidade, sem dependência de dispensa alguma, ficando outrossim proibido, sob pena de procedimento, dar-se lhes¹¹ o nome de caboclos, ou outros semelhantes, que se possam reputar injuriosos”. Os pretos e descendentes de pretos continuavam relegados, a trabalhos de baixa reputação, os *Negro Jobs*, que tanto degradam o indivíduo que os exerce, como sua geração (Holanda, 2014, p. 65) [grifo nosso].

É certo que nosso estudo se refere a crianças e adolescentes em situação de acolhimento no presente, mas é fato também, como dito na Introdução deste estudo, que essas crianças e adolescentes são, em sua maioria, negras e pobres, e isto não é por um acaso.

Ainda nesse processo histórico racista do Brasil - em que o escravismo está marcado de forma brutal no desarranjo familiar -, pautado na miscigenação forçada (estupro) para facilitar o comércio da “mão-de-obra”, nos registros históricos pouco se fala das crianças. Mais do que fatos do passado, essa postura expressa naturalizações que geraram e geram inúmeras consequências até os dias de hoje. São ações que se articulam à invisibilidade das crianças negras, em situação de rua, em situação de acolhimento e sobre risco constante de vida devido à violência recorrente.

Como exemplo, citamos um fato ocorrido em 2022, quando uma criança negra, de 4 anos de idade, teve seu rosto tatuado por um desconhecido em um evento de grande porte. A mãe da criança ao descobrir, por meio das mídias, imediatamente procurou a Justiça para solicitar que a pessoa desfizesse tal tatuagem, uma vez que sequer conhecia o seu filho (Cruz, 2022). Porém, infelizmente, a partir de jornais e mídias sociais, observamos o racismo e o desrespeito às leis imperarem mais uma vez: uma criança negra e pobre sendo usada como “objeto” (tatuagem) nas mãos de quem tem o “poder” do dinheiro, no caso.

O caso descrito mostra que “o combate à pobreza e a universalização da educação básica não foram suficientes para diminuir a distância que separa brancos e negros, na sociedade brasileira” (Garcia, 2007, p. 17).

Fica então a pergunta: Será que, se fosse uma criança branca, com um outro poder aquisitivo, o caso seria tratado da mesma forma?

Para além da naturalização e objetificação da pessoa negra, como cita Del Priore: dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas 1/3 sobrevivia até os 10 anos. A partir dos 4 anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum.

¹¹ Forma escrita da época. Retirado integralmente do texto.

Aos 12 anos, o valor de mercado das crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já aparecem com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho (Del Priore, 2009, p. 12).

Citações como essas, do início do século XIX, registram que crianças negras (que sobreviviam) eram escravizadas e vendidas como coisas. Ainda encontramos ecos desse passado sombrio no século XXI, como podemos observar em diversas notícias de jornais e revistas

A infância é associada à brincadeira, ao belo e ao inocente. Entre adultos, uma criança sempre arranca sorrisos. Ou quase sempre. Quando são pobres e negras, em situação de trabalho, pedindo entre mesas de restaurantes, no metrô e pelas ruas, a reação pode ser de rejeição ou descaso (Ribeiro, 2017).

Outro ponto que materializa essa invisibilidade das crianças negras remete ao trabalho infantil. “Os dados de trabalho infantil no Brasil mostram que as crianças negras representam 62,7% da mão de obra precoce no país. Quando se trata de trabalho infantil doméstico, esse índice aumenta para 73,5%, sendo mais de 94% meninas” (Dias, 2019). Ou seja, esses dados atuais mostram que crianças e adolescentes negros ainda continuam sob o desrespeito e a desumanidade.

Rizzini e Pilotti (2009, p. 18) informam que muitas “crianças escravas morriam com facilidade, devido às condições precárias em que viviam seus pais e, sobretudo, porque suas mães eram alugadas como amas-de-leite e amamentavam várias outras crianças”. Esses autores sinalizam que nesse período o abandono de crianças, escravas ou não, era uma prática bastante frequente até meados do século XIX, mesmo nos países considerados “civilizados”. A partir dos 7 anos a criança entrava para o mundo do trabalho na condição de “aprendiz” ou “moleque” e, aos 12/14 anos, já se constituía plenamente como força de trabalho escrava. (Arantes, 2009).

A história indica, por meio de estudos como o da Professora Irene Rizzini, que com a chegada da “Côrte Portuguesa ao Brasil e o processo de modernização que se instala a partir daí, a medicina, progressivamente, ganha espaço na vida social” (Rizzini, 2009, p. 189). Porém, com esses estudos observamos que foi só a partir do século XVIII que começaram a aparecer vagas referências a atos que refletiam alguma preocupação com a infância” (Rizzini, 2009, p. 189).

A historiadora Mary Del Priore (2009) aponta que após, a abolição da escravidão e com a explosão do crescimento urbano, **os jovens que testemunharam o fim do escravismo, encheram as ruas e passaram a ser denominados de “vagabundos”**.

[...] as primeiras estatísticas criminais elaboradas em 1900 já revelavam que esses filhos da rua, então chamados de “pivettes”, eram responsáveis por furtos, “gatunagem”, vadiagem e ferimentos, tendo na malícia e na esperteza as principais armas de sua sobrevivência. Hoje, quando interrogados pelo Serviço Social do Estado, dizem com suas palavras o que já sabemos desde o início do século: a rua é um meio de vida! (Del Priore, 2009, p. 13).

Como podemos observar na fala da professora Márcia Eurico (2018, p. 37):

[...] compreendemos o processo de escravidão enquanto um fenômeno historicamente determinado e datado, cuja característica ineliminável é o racismo moderno, que confere privilégios à classe dominante, ancorado na supremacia branca e se organiza a partir de uma estrutura que, pela primeira vez na história da humanidade, submete à escravização um grupo inteiro em virtude da sua origem étnico-racial negra, a partir do século XVI.

Desde então esse processo pós-escravização, no caso do território brasileiro, apresenta o racismo, ressignificado cotidianamente.

Esses/as jovens negros/as, como aponta Florestan Fernandes (1978), não receberam nenhum tipo de auxílio pós-abolição da escravatura. Foram “despejados” nas ruas sem roupas, alimentação ou qualquer tipo de suporte para sobreviver. Se tornaram, para a “sociedade branca”, os “vagabundos”. A rua se tornou um meio de vida? Sim, para a sobrevivência. É diante da compreensão da história que podemos observar que o Racismo no Brasil sempre foi estrutural¹². Sob essa mesma ótica o Professor Mário Theodoro (2022, p. 61) aponta o racismo como uma “ideologia”:

Um conjunto de crenças e preceitos que traduz uma certa representação da realidade associada à ideia de superioridade de determinados grupos sobre outros, a partir da identificação de distinções raciais.

Apesar de ser um relato de situações ocorridas ainda no século XVIII e início do século XIX, percebemos na fala da autora o quanto a escravidão deixou marcas históricas e de onde

¹² Segundo Silvio Almeida, “*Racismo é sempre Estrutural*, ou seja, ele é um elemento que integra a organização política e econômica da sociedade”. Para o autor, o Racismo é uma “manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O Racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de reprodução de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p. 17).

saíram tantos preconceitos. De modo que, mesmo no século XXI, a elite branca ao ver crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, em sua maioria negros (como é a população brasileira), já tende a associá-los à criminalidade.

Como aponta Marcílio (2019, p. 264):

Melancolicamente, em 1998, o país é detentor de alguns dos títulos de campeão mundial em várias situações negativas que diz respeito à infância (pós ECA): da intensa e aviltante exploração do trabalho infantil; da pior distribuição ou da elevadíssima concentração de rendas (com graves repercussões sobre o desenvolvimento e a vida da infância e da adolescência pobre); do turismo internacional pornográfico, de exploração sexual de menores; da delinquência juvenil; das altas taxas de prostituição infantojuvenil; de episódios similares ao do massacre da Candelária; da ação violenta das polícias, especialmente contra a criança negra; e outros mais.

É importante ressaltar que as atrocidades vividas pela população negra desde o início do século XVII na História do Brasil não acabaram com o fim do período escravagista, como é possível observar no decorrer da pesquisa. Infelizmente, nos dias atuais (2022), nos deparamos com notícias que a tecnologia, que deveria ser utilizada para facilitar e aprimorar técnicas de segurança pública em todo o mundo, acaba por ser mais uma vez utilizada como ferramenta de fortalecimento do racismo.

A tecnologia de reconhecimento facial tem sido utilizada nas políticas de segurança pública ao redor do mundo. O grande problema é que essa ferramenta carrega com ela o racismo no desenvolvimento do padrão a ser observado, perpetuando a discriminação racial e o estereótipo que empurra de milhares de pessoas negras para as prisões todos os anos no Brasil. Diversos estudos apontam para a ineficiência desta tecnologia, mas a prefeitura da cidade de São Paulo, por exemplo, pretende aplicá-la até 2024, segundo edital lançado recentemente. Pesquisas apontam que 90,5% das prisões feitas através do reconhecimento facial foram de pessoas negras¹³.

No século XIX as crianças e adolescentes da elite brasileira, inicialmente educadas em escolas jesuíticas, tinham seus espaços estabelecidos de crescimento e educação definidos pelos adultos. “Era a rotina do mundo adulto que ordenava o cotidiano infantil e juvenil, por meio de um conjunto de procedimentos e práticas aceitos como socialmente válidos” (Mauad, 2009, p. 140). Assim, ainda segundo (Mauad, 2009), as crianças negras foram marcadas pelo espaço público da rua.

¹³ Instituto Peregum. Reportagem: *Inteligência Artificial avança, mas carrega o Racismo com ela*. Disponível em: <https://peregum.org.br/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

Ainda sobre a conjuntura do escravismo é importante pontuar que havia normas sociais a serem cumpridas, dentre as quais, “interditava-se o convívio entre crianças brancas de elite e filhos dos escravos” (Mauad, 2009, p. 164). Esse é um aspecto muito importante porque, na atualidade, naturaliza-se a mendicância e a situação de rua de crianças negras. Choca-se apenas quando crianças brancas são vistas perambulando pelas ruas. Muitos estudos têm sido feitos no sentido de comprovar essa invisibilidade negra. São as permanências da história a nos assombrar.

[...] após o advento da independência do Brasil, as leis refletem a preocupação fundada na ideologia cristã, no sentido de amparar a infância desvalida, recolhendo-a em estabelecimentos destinados à sua criação. Destacamos que os legisladores se ocuparam com a regulamentação do ensino, tornando-o obrigatório. Houve incentivo para a criação de escolas, buscando-se facilitar o acesso das crianças pobres, embora a porta de entrada das escolas permanecesse aberta somente para uma parte delas (Rizzini, 2009, p. 107).

Segundo Venâncio (2009), no decorrer do período colonial e imperial foram criadas várias Casas dos Expostos¹⁴ junto às Santas Casas¹⁵. “Tais instituições funcionavam recebendo e mantendo meninos e meninas até os mesmos completarem sete anos”. O autor explica também que a Roda dos Expostos, a partir do funcionamento das Santas Casas, segundo determinação de D. João VI, deveria receber e criar todas as crianças que eram expostas, independente da sua cor.

Foi assim que a Santa Casa de Misericórdia implantou o sistema da Roda dos Expostos no Brasil, um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitadas ou expostas (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 19).

Certamente foram insuficientes para socorrer a infância abandonada – até mesmo as das cidades onde estavam instaladas. Todas funcionaram precariamente, com pouca verba e na maioria dos casos em prédios improvisados, acanhados, insalubres, sem móveis, berços, água encanada, esgoto, luz, ventilação (Marcílio, 2019, p. 183).

Após o fim da Roda dos Expostos, ainda imperando o “problema das crianças enjeitadas”, em 1850, com a abolição do tráfico de escravos, surgiu a ideia de um novo projeto em favor dos menores abandonados: a criação de Asilos de Educandos (Marcílio, 2019).

¹⁴ Estabelecimentos que acolhiam crianças abandonadas.

¹⁵ Em sentido mais amplo quer dizer “doar a quem necessita”. As Santas Casas de Misericórdia trabalham com o objetivo de atender este princípio, recebendo os mais necessitados.

A ideologia que fundamentou essas novas instituições incluía a instrução elementar, a formação cívica e a capacitação profissional das crianças desvalidas. (...) Na década de 1870, com a promulgação da Lei do Ventre Livre, somada à força político-social, que emergia – o poder médico higienista -, iniciou-se uma nova etapa, um novo projeto, filantrópico, dirigido à criança abandonada. (...) Por sua vez, no final do século XIX, os juristas deixaram seu campo de atuação tradicional e entraram decididamente no setor infância desvalida e delincente. (Marcílio, 2019, p. 223).

Em suas pesquisas, Passetti (2009) indica que, com a Proclamação da República, esperava-se um regime político democrático orientado para dar garantias ao indivíduo numa sociedade de território amplo e de natureza abundante e generosa. Contudo, a realidade mostrou-se muito diferente. “Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis” (Passetti, 2009, p. 347).

Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específicas (Passetti, 2009, p. 347).

Conforme afirma Santos (2009, p. 212), “As duas primeiras décadas do regime republicano representaram um período ímpar para a história da urbanização e da industrialização de São Paulo”. Tendo havido, nessa época, uma explosão demográfica que passou a população de 30 mil pessoas, em 1870, para cerca de 286 mil em 1907. Isso provocou, dentre outros fatores, o surgimento dos índices de criminalidade no local. “Desde o século XIX, quando se passou a elaborar estatísticas criminais em São Paulo, o menor de idade esteve sempre presente” (Santos, 2009, p. 214).

Já, naquele tempo, os criminalistas procuraram “culpados” e “respostas” para o motivo das crianças e adolescentes estarem envolvidos com a violência urbana. Nesse processo, “uma das causas do aumento espantoso da criminalidade nos grandes centros urbanos é a corrupção da infância que, *balda*¹⁶ da educação e de cuidados por parte da família e da sociedade, é recrutada para as fileiras do exército do mal” (Santos, 2009, p. 215).

¹⁶ Balda: falha; defeito. DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/balda/>.

A difusão da ideia de que a falta de família estruturada gestou os criminosos comuns e ativistas políticos, também considerados criminosos, fez com que o Estado passasse a chamar para si as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes (Passetti, 2009, p. 348).

Conforme nos apresenta Santos (2009), a partir do Regime Republicano, em 1890 foi elaborado um novo Código Penal, em substituição ao de 1831, trazendo a atualização em seu Art. 13

Se se provar que os menores de 14 anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos à Casa de Correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda a idade de 17 anos (Santos, 2009, p. 216).

Os estudos apontam que o código não fazia distinção entre gênero. Meninos e meninas recebiam as mesmas penas para o caso de algum delito. O que gerou críticas à época. Santos (2009, p. 218) ainda pontua que “assim como o menor em São Paulo era iniciado precocemente nas atividades produtivas que o mercado proporcionava, tais como fábricas e oficinas, também o era nas atividades ilegais”.

A implantação da indústria e sua conseqüente expansão norteou o destino de parcela significativa de crianças e, também de adolescentes das camadas economicamente oprimidas em São Paulo, como havia norteado em outras partes do mundo. E, como em outras partes do mundo, o trabalho infanto-juvenil em São Paulo imprimiria, talvez mais do que qualquer outra questão, legitimidade ao movimento operário (Del Priore, 2009, p. 260).

Del Priore (2009, p. 279) sinaliza que, em notícias publicadas no início do século XX, existia claramente a tendência a considerar o “trabalho como redentor da infância e da adolescência abandonadas, desamparadas, imersas na vadiagem, na delinquência, na criminalidade”. Nesse período, conforme os estudos referentes à época, existia o argumento de que o Estado não dispunha de instituições adequadas para resolver o problema.

As décadas iniciais desse século registrariam algumas propostas do Estado no sentido de dar conta da questão. Cumpre ressaltar a criação, em 1902, do Instituto Disciplinar, institucionalizando o propósito de regenerar, por meio do trabalho e para o trabalho a infância e a adolescência que a pobreza estrutural, matriz do abandono, legava à convivência das ruas (Del Priore, 2009, p. 277).

É interessante perceber, na história versada por Passetti (2009) que, para a maioria da população, não foi tarefa fácil sobreviver tanto no Império como na República.

Mudanças sucessivas nos métodos de internação para crianças e jovens, deslocando-se dos orfanatos e internatos privados para a tutela do Estado, e depois retornando a particulares, praticamente deixaram inalteradas as condições de reprodução do abandono e da infração. Foi o tempo das filantropias e políticas sociais que valorizou, preferencialmente, a internação sem encontrar soluções efetivas (Passetti, 2009, p. 348).

O autor Vicente Faleiros (2009) aponta que a política educacional também foi um outro ponto crítico no início da República. “São excluídos da escola os escravos e seus filhos e as escolas públicas eram insuficientes, havendo disputa acirrada por vaga na rede pública com demandas de famílias pobres para obter este acesso mesmo nos internatos” (Faleiros, 2009, p. 39).

Garcia (2007) apresenta um estudo sobre a historiografia focada na vivência dos negros e na trajetória das populações negras na educação brasileira um pouco diferente de Faleiros (2009). A autora acredita não se tratar apenas de poucas vagas, mas de racismo que se escondia por trás da desigualdade econômica e impeditivos da presença de crianças negras nas poucas escolas existentes. Além do mais, as narrativas eurocêntricas favoreciam o pertencimento das crianças brancas e gerava visões preconceituosas e racistas em relação às negras.

As práticas educativas exercidas pelos negros não tiveram o mesmo tratamento daquelas desempenhadas pela “elite” branca brasileira, e quando o tiveram, mostraram-se impregnadas por uma visão eurocêntrica que coloca os negros ora como “coisa”, no sentido de mercadoria, ora como inferiores (calcada no racismo “científico”), ora como “iguais” (respaldada pelos ideais da Revolução Francesa) (Garcia, 2007, p. 18).

Em resumo, nota-se que a criança, no cenário que se constituiu a história do Brasil, “nem sempre foi reconhecida como indivíduo independente da esfera doméstica” (Garcia, 2007, p. 18), onde o pátrio poder (hoje civilmente denominado poder familiar), se apresentava entre a esfera doméstica e a pública. Faleiros (2009, p. 35) explica que

A cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988. [...]. As polêmicas relativas às políticas para a infância demonstram esse conflito de visões e de estratégias, por exemplo, a que se refere à divergência entre os que privilegiam a punição e os que privilegiam o diálogo, a negociação, as medidas educativas.

Faleiros (2009) não destaca apenas o caráter do racializado que penalizava mais as crianças negras. A invisibilidade racial segue em outras dimensões na história do Brasil.

Um importante marco na história da infância que aconteceu no país foi, em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho, que regulamentavam a proteção de trabalho ao menor, proibindo-o até os 14 anos “exceto nas instituições beneficentes ou de ensino”.

Assim como em relação ao trabalho e à educação, o Governo Federal estabelece, para os chamados menores, um sistema nacional, com integração do Estado e de instituições privadas. A ação do setor público será conduzida pelos seguintes órgãos: Conselho Nacional de Serviço Social (1938), Departamento Nacional da Criança (1940), Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM, 1941) e Legião Brasileira de Assistência (LBA, 1942) (Faleiros, 2009, p. 53).

Sobre todo esse aspecto, Faleiros (2009) salienta que a política da infância, denominada “política do menor”, articulando repressão, assistência e defesa da raça, se torna uma questão nacional. Além disso, nos moldes em que foi estruturada teria uma longa duração e uma profunda influência nas trajetórias das crianças e adolescentes pobres do país.

Partindo desse breve contexto histórico sobre o ser criança e adolescente em situação de rua, ou em situação de acolhimento no Brasil, nota-se que já no período colonial essas crianças não tinham o seu devido acompanhamento/atendimento, especialmente porque se tratava da infância negra e pobre.

Diante desse quadro, é pertinente abordarmos também o processo de acolhimento institucional.

1.4 – O Acolhimento Institucional, Sua História e Seu Presente

Neste tópico apresentaremos o que são as instituições de acolhimento e como e porque surgiram para entender um pouco da sua história de forma concomitante à história das crianças e adolescentes que lá estavam/estão acolhidos.

Em todos os tempos e em qualquer parte do mundo, existiram crianças desvalidas – sem valor para e sem proteção de alguém – órfãs, abandonadas, negligenciadas, maltratadas e delinquentes. A quem caberia a responsabilidade de assisti-las é uma questão que tem acompanhado os séculos, compondo uma intrincada rede de assistência provida por setores públicos e privados da sociedade (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 17).

Retornando um pouco ao período colonial, havia uma preocupação constante, à época, com os filhos nascidos fora do casamento, assim como com os filhos das mulheres escravizadas que constantemente eram abandonadas em locais públicos. Como aponta Rizzini e Pilotti (2009, p. 19), “a pobreza também levava ao abandono de crianças, que eram deixadas em locais públicos, como nos átrios das igrejas e nas portas das casas. Muitas eram devoradas por animais”. Isso levou as autoridades a realizarem medidas como “esmolas e recolhimento dos expostos em asilos” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 19). Como a história aponta, as crianças negras sofriam na maioria das vezes com um tratamento desumano e cruel ao serem separados de sua mãe logo ao nascer, tendo poucas chances de sobrevivência.

Durante o período da escravidão, as crianças negras eram arrancadas do seio de suas mães pouco tempo após o seu nascimento, lançadas nas Rodas dos Expostos, ou mortas quando entregues aos animais. Havia infanticídio de crianças negras no período da escravidão, um outro elemento que era também responsável pela baixa taxa de natalidade. E aquelas que permaneciam com suas mães tinham seu cuidado e nutrição profundamente ameaçados, seja porque eram afastadas do peito para que as crianças brancas fossem amamentadas, seja porque eram enterradas em um buraco durante o trabalho de suas mães nas fazendas (Santiago, 2022, p. 17).

Rizzini e Pilotti (2009, p. 21) explicam que as iniciativas “em relação à infância pobre no Brasil foram quase todas de caráter religioso”. Conforme as autoras, o Estado só veio a se manifestar mais concretamente após 1850.

A principal justificativa da existência da Roda dos Expostos foi, efetivamente, a ser um meio eficaz para impedir o infanticídio e o aborto. (...) O processo de recebimento e de encaminhamento dos bebês nas Rodas dos Expostos era, de certa forma, o mesmo dos estabelecimentos congêneres na Europa. (...) Depois de instaladas as Rodas, e firmada sua tradição entre o povo, a quase totalidade das crianças enjeitadas nas cidades onde funcionaram as maiores instituições foi nela depositada. (Marcílio, 2019, p. 164).

A Roda foi constituída como uma ferramenta legal onde as crianças “enjeitadas” eram entregues com a perspectiva de alguma sobrevivência.

A denominação de Roda para o atendimento que era oferecido aos nela enjeitados presta-se à confusão e ao entendimento de que a assistência a estes se resumia ao recolhimento imediato à exposição e deixa obscuras todas as etapas e modalidades de assistência que os mesmos recebiam até sua maioridade” (Faleiros, 2009, p. 213).

Vários estudos sobre o funcionamento da Roda dos Expostos aconteceram no Brasil. Entretanto, devido à falta de dados concretos, os números se deram com base nos livros de batismos ocorridos à época, especialmente quando se tratava de dados referentes aos números de filhos de escravizados encaminhados às Rodas:

A estimativa moderna sobre a mortalidade infantil dos escravizados brasileiros, aponta a taxa em 350 por mil, no período de 1821 a 1868; registra-se, também, que entre 1851 e 1867, verificou-se “grande mortalidade infantil”, “grande incidência de mortes de recém-nascidos”, com o número de mortos do grupo de 0 a 4 anos chegando a 45% do total (Santiago, 2022, p. 13).

O funcionamento das Rodas no Brasil perdurou durante todo o Período Imperial e conseguiu manter-se durante o Período Republicano até ser extinta definitivamente somente na década de 1950 (Rocha; Castilho; Castilho, 2021).

Inicialmente, as crianças entregues à Roda eram dadas a serem criadas por amas-de-leite ou negras-de-aluguel¹⁷. Só mais tarde, segundo Ubaldo Soares, iniciou-se o movimento atribuído à iniciativa de Miguel Carvalho, então provedor da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Consta que desde 1903, preocupado com as taxas de mortalidade infantil, vinha este provedor tentando abolir o sistema das criadeiras externas à Roda – o que teria acontecido definitivamente em 1913 (Soares, 1959 *apud* Arantes, 2009, p. 180).

Havia durante o tempo do funcionamento das Rodas, além das violências registradas, denúncias de tráfico de crianças escravizadas, conforme relato de Marcílio (2019, p. 332):

As crianças negras e pardas e sem família (ou retiradas delas) muitas vezes foram vendidas, trocadas ou doadas de presente, como escravas, por amas. Havia amas que se especializavam nesse tráfico. (...) A mesa da Roda de Expostos da Bahia tinha conhecimento com que meninos de cor eram transformados em escravos. (...) A venda de expostos como escravos foi, com certeza, frequente. Parece ter sido prática comum senhores abandonarem filhos de escravas na Roda, obrigarem suas mães a se alugarem como amas de

¹⁷ Na Bahia (1758), as amas de leite da Roda eram 41% pardas e, 12%, mestiças e crioulas. Havia também escravas encaminhadas à Misericórdia pelos seus senhores (negras de aluguel), para se inscreverem como amas de leite. Algumas vezes, um senhor mandava expor o filho de uma escrava na Roda, ao mesmo tempo que mandava retirar uma outra criança, para a escrava amamentá-la e cuidar dela. O senhor embolsava o salário que sua escrava recebia e, mais tarde, mandava buscar o “escravinho” já criado (MARCÍLIO, 2019, p. 290). “[...] muitas mulheres negras escravizadas foram utilizadas para suprir a necessidade de alimentação de recém-nascidos brancos, aquelas que conseguiam sustentar a gravidez e parir, precisavam antes de tudo, alimentar os bebês brancos, eram as amas-de-leite. [...] mais de 90% das amas de leite escravizadas, anunciadas nos jornais do Rio de Janeiro no período da década 1870, não estavam com seus filhos e filhas, e aquelas que estavam eram empurradas para o trabalho logo após o parto, sendo enviadas à roça para trabalhar normalmente com seus bebês amarrados às suas costas, e para as crianças maiores, cavavam buracos no chão colocando seus bebês apenas com a cabeça para fora, para evitar que engatinhassem ou fossem atacados por animais” (Santiago, 2022, p. 17).

leite da mesma Roda, e uma vez crescido o escravinho, mandarem buscá-lo de volta.

Nesse mesmo período tornou-se comum o asilo de órfãos (abandonados ou desvalidos). Sendo essas “instituições em sua maioria, mantidas por ordens religiosas, auxiliadas por donativos e, por vezes, pelos poderes públicos” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 20).

A antiga prática de recolher crianças em asilos proporcionou a constituição de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de “assistência ao menor” propostas no Brasil, perdurando até a atualidade. O recolhimento, ou a institucionalização, pressupõe, em primeiro lugar, a segregação do meio social a que pertence o “menor” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 20).

É importante contextualizar, conforme expõe Marcílio (2019), que o sistema colonial instalado no país – de escravidão e da concentração de riqueza em torno da grande propriedade para exportação – determinou a existência de uma linha de pobreza abaixo da qual se situa boa parte da população livre, fosse naquele período ou hoje, majoritariamente, crianças negras e pobres.

É explícito que nunca houve no Brasil um projeto de proteção à infância negra, muito menos de aporte ao desenvolvimento de crianças negras, longe disso, a análise da história do país revela, em suas dinâmicas, a existência de um projeto de condenação e morte que se implementa contra a população negra à condenação à morte ou a servidão (Santiago, 2022, p. 16).

Nesse contexto, Santiago (2022) expõe a “preocupação” da classe burguesa com o advento da Lei do Ventre Livre¹⁸, especialmente após a abolição da escravidão, pois “as famílias começaram a temer a falta de empregados para os serviços de suas casas e o aumento do abandono de crianças, filhas de escravas, o que colocaria em risco a ordem estabelecida” (Marcílio, 2019, p. 351).

(...) Com o fim da escravidão, o sistema que existiu foi sempre o da forte concentração de rendas e da exclusão, de marginalização de uma faixa considerável da população.

Em quase sua totalidade, as crianças que eram abandonadas provinham dessa faixa de miseráveis, de excluídos. A pobreza foi a causa primeira – e de longe a maior – do abandono de crianças em todas as épocas (Marcílio, 2019, p. 311).

¹⁸ Lei nº 2.040 de 1871 que declarava serem “de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 103).

Rizzini e Pilotti (2009) indicam que o “problema da criança” começa a adquirir uma dimensão política, consubstanciada no que muitos denominavam de “ideal republicano” na época. Marcílio (2019) explicou que essas crianças eram filhas de escravizadas, quando logo após o fim da escravidão havia o temor do número de menores em abandono elevar-se em progressão ascendente, podendo assumir dimensões descomunais. “(...) Ante tantos temores, as autoridades começaram a dar alguma atenção à profissionalização e à saúde das crianças internadas em estabelecimentos de abrigos” (Marcílio, 2019, p. 352). [grifo nosso].

Não se tratava de ressaltar apenas a importância, mas sim a urgência de se intervir, educando ou corrigindo “os menores” para que estes se transformassem em indivíduos úteis e produtivos para o país, assegurando a *organização moral da sociedade* (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 109) [grifo nosso].

Assim, vemos que a organização moral da sociedade, em relação a essas crianças e adolescentes pobres, não era baseada em direitos, cidadania e justiça social, e sim em *adestramento e controle*.

Após o fim do período da escravatura, conforme afirma a professora Eva Faleiros (2009), a política de desvalorização da criança “escrava-cria” foi mantida, “estabelecendo para os ingênuos uma liberdade “controlada e vigiada”, que tinha que ser comprada por longos anos de trabalho ainda escravo. Aos “vadios” restava o constrangimento e a pena de trabalhar nos estabelecimentos públicos” (Faleiros, 2009, p. 221).

O peso da história até hoje nos pesa. Ao crioulinho¹⁹, ao moleque, à criança pobre, em suma, ao menor, não resta senão vender muito cedo sua força de trabalho, não resta senão uma “infância-curta”, pois histórica, ideológica e economicamente está destinado, através do trabalho precoce e desqualificado, à reprodução da situação de exclusão vivida pelos pobres no Brasil desde a Colônia (Faleiros, 2009, p. 222).

Nesse cenário, em 1923 foi criado o primeiro Juízo de Menores no país, no então Distrito Federal, Rio de Janeiro, “inaugurando uma nova era na Assistência oficial” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 242). Já à filantropia “atribuiu-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil” (Marcílio, 2016, p. 96).

¹⁹ Designação dada ao negro nascido na América e/ou ao escravo nascido na casa do senhor.

O Juízo de Menores do Distrito Federal estruturara um modelo de atuação que se manteria ao longo da história da assistência pública no país, funcionando como um órgão centralizador do atendimento oficial ao menor, fosse ele recolhido nas ruas ou levado pela família (Rizzini, 2009, p. 242).

A proposta de criação de tribunais para menores irradiou-se por todas as partes, ao longo deste século. (...) A prática do recolhimento de menores desenvolveu-se associada à polícia, graças ao acordo entre autoridades do Juízo de Menores e esta última. Foram criadas, neste sentido, delegacias especiais para abrigar menores que aguardavam encaminhamento ao Juiz. (...) Esta função policial de “limpeza” das ruas, retirando elementos considerados indesejáveis, persistiu ao longo dos anos e só veio a ser questionada recentemente, com o advento da nova legislação, na década de 1980 (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 23) [grifo nosso].

Em São Paulo, o fim do sistema escravista e a entrada maciça de mão de obra imigrante “resultou numa profunda transformação do quadro social da cidade. (...) Desde o século XIX, quando se passou a elaborar estatísticas criminais em São Paulo, o menor de idade esteve sempre presente” (Santos, 2009, p. 214).

No ano de 1924 foi aprovado o Regulamento do Abrigo de Menores, que colocou como pauta o “sentimento de amor ao trabalho” e uma “conveniente educação moral” como fins principais

Art. 1º O Abrigo de Menores é destinado a receber em **deposito**, até que tenham conveniente destino, os menores postos à disposição do juiz de menores, nos termos do art. 62 do decreto n. 16.272, de 20 de dezembro de 1923.

Art. 2º O Abrigo compõe-se de duas divisões, masculina e feminina, ambas subdivididas em secções de abandonados e delinquentes.

Art. 3º (...)

§ 1º Nenhuma turma se comporá de mais de 30 menores.

§ 2º Os menores de 8 a 14 anos não poderão fazer parte de turma de menores de 14 a 18 anos (Brasil, 1924).

Sobre esse período é importante ressaltar que o trabalho era o “único instrumento capaz de tornar o menor desvalido, um indivíduo válido para a sociedade” (Rizzini, 2009, p. 231). Com essa perspectiva, a escola Correccional trazia em seu prospecto para os internos o seguinte.

Sendo a Escola destinada a *gente desclassificada*, a instrução ministrada na mesma não ultrapassará o indispensável à integração do internato na vida social. Dar-se-lhe-á, pois o *cultivo necessário ao exercício profissional* (Regulamento de 2/3/1903, Tít. I, cap. I, art. 3º *apud* Rizzini, 2009, p. 232) [grifo nosso].

Nota-se, nesta citação, como nasceu, no Brasil, a educação profissional articulada a uma prática racista, de omissão do Estado e que auxiliava, imensamente, a desestruturar ainda mais as famílias negras e empobrecidas.

Em 1927 foi promulgado o Código de Menores, tendo por base os Códigos Civil e Penal vigentes da época, trazendo a visão higienista, jurídica e moralista como princípios fundamentais. O código revogou a Roda dos Expostos, mas manteve o registro secreto para “garantir incógnito a paternidade”. O Estado exerceu seu poder para desestabilizar de forma desrespeitosa, e nem um pouco cuidadosa, as crianças e adolescentes negros e negras, tratadas como problema social.

Prevê a vigilância da saúde da criança, dos lactantes, das nutrízes, e estabelece a inspeção médica da higiene. No sentido de intervir no abandono físico e moral das crianças, o pátrio poder pode ser suspenso ou perdido por falta dos pais.

Estabelece a “proteção legal” até os 18 anos de idade, o que significa a inserção da criança na esfera do direito e na tutela do Estado (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 47).

Sobre esse contexto do século XX é importante pontuar que o Código de 1927 tratava os “menores” como “expostos”, “abandonados”, “desvalidos”, “mendigos”, “viciosos” e “libertinos”. É importante reiterar que essas crianças tratadas nos códigos de 1923, 1924 e 1927 eram filhas de escravizados libertos, a maioria negros e mestiços e, como já relatado, anteriormente os/as perseguidos/as (pós-abolição da escravatura):

Os escravos liberados que abandonaram os engenhos encontraram grandes dificuldades para sobreviver. Nas regiões urbanas pesava já um excedente de população que desde o começo do século constituía um problema social. Para o interior a economia de subsistência se expandira a grande distância e os sintomas da pressão demográfica sobre as terras semiáridas do agreste e da caatinga se faziam sentir claramente. (...) Não foi difícil, em tais condições, atrair e fixar uma parte substancial da antiga força de trabalho escravo, mediante um salário relativamente baixo. Se bem não existam estudos específicos sobre a matéria, seria difícil admitir que as condições materiais de vida dos antigos escravos se hajam modificado sensivelmente após a abolição, sendo pouco provável que esta última haja provocado uma redistribuição de renda de real significação (Furtado, 2005, p. 144).

No período histórico apresentado, pós-abolição da escravatura, fica nítido nos estudos das autoras e autores aqui utilizados, o quanto foi impiedoso o sistema para o povo liberto e, também, ex-escravizado. Não houve nenhum tipo de suporte e nenhuma medida que lhes garantisse uma vida digna. Com isso, mais uma vez, eles se viram em situação de dependência. A compreensão desses processos faz deduzir que todo estudo sério sobre políticas públicas leve

em consideração, como parte desta situação, os desdobramentos atuais do Racismo Estrutural no Brasil.

Para Florestan Fernandes (1978), a abolição se configurou como uma medida extrema e cruel, porque a forma como a população negra é tratada desde a promulgação da Lei Áurea, sem qualquer medida protetiva, a coloca em uma situação aviltante, com chances remotas de superação da pobreza geracional, que se mantinha no curso do regime escravagista (Fernandes *apud* Eurico, 2018, p. 59).

Ainda no contexto da conjuntura histórica, como aponta Rizzini; Pilotti (2009, p. 25), “até a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) em 1941, não havia no país um órgão federal responsável pelo controle da assistência, oficial e privada, em escala nacional”. Foi no Governo Getúlio Vargas que se “inaugurou uma política mais nítida de proteção e assistência ao menor e a infância, representada pela criação de órgãos federais que se especializaram no atendimento a essas duas categorias, agora indiscutivelmente separadas e específicas: *o menor e a criança*” (Rizzini, 2009, p. 262).

Tal a força e abrangência deste sistema dito de proteção à infância que praticamente cobria todo o universo de crianças pobres, pois que à “situação irregular do menor” correspondia uma suposta família “desestruturada” – por oposição ao modelo burguês de família, tomado como norma – à qual a criança sempre escapava: seja porque não tinha família (órfã ou abandonada); porque a família não podia assumir funções de proteção (“carente”); porque não podia controlar os excessos da criança (“conduta antissocial”); porque as ações envolvimentos da criança ou do adolescente colocavam em risco sua segurança, da família ou de terceiros (“infrator”); seja porque a criança era dita portadora de algum desvio ou doença com a qual a família não podia ou sabia lidar (“deficiente”, “doente mental”, com “desvios de conduta”); seja ainda porque, necessitando contribuir para a renda familiar, fazia da rua local de moradia e trabalho (meninos e meninas “de rua”); ou ainda porque, sem um ofício e expulso/ evadido da escola ou fugitivo do lar, caminhava ocioso pelas ruas, à cata de um qualquer expediente (“perambulante”) (Arantes, 2009, p. 194). [grifo nosso].

O SAM ficou historicamente conhecido por sua falta de estrutura e pela ameaça que representava à vida da criança pobre. “Escola do Crime”, “Fábrica de Criminosos”, “Sucursal do Inferno”, “Fábrica de Monstros Morais”, “SAM – Sem Amor ao Menor”, são representações que o órgão adquiriu com o tempo, notadamente a partir da década de 1950” (Rizzini, 2009, p. 266).

As críticas aos asilos eram feitas de forma contundente enquanto “lugar de enfurnamento” das crianças, sem instrução, sem higiene, sem luz, pessimamente alimentadas e as ruas eram vistas como “meios peçonhentos”

com crianças seminuas, isoladas ou em maltas, dormindo na rua. Os desvalidos eram desvalorizados (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 41).

No que diz respeito à questão da família pobre, em 1942, com a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e, posteriormente, sua união ao Departamento Nacional da Criança (DNCr), ambas teriam o objetivo de “manter a estabilidade da família”.

Após o golpe militar em 1964 foi que a questão da assistência mudou de responsabilidade. Os militares viam a “questão do menor” como um problema de segurança nacional, sendo então um “objeto legítimo de sua intervenção e normalização” (Rizzini; Pilotti, 2009). A criança e o adolescente “pobre”, em sua maioria negros, passaram então a ser então tratados sob a ótica do encarceramento, ou seja, como marginais perigosos para a sociedade, apontando então que a pobreza tem cor no Brasil.

Tal qual Stuart Hall²⁰ afirma, “raça é a modalidade na qual a classe é vivida” (Hall *apud* Conrado, 2020, p. 70).

Quando o Estado Brasileiro criou, após o golpe de 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, que foi institucionalizada como FEBEM em São Paulo, e estabeleceu que ali se encontrava o melhor lugar para as crianças negras, reiterou assim a mesma política de encarceramento iniciada pela Lei do Ventre Livre e, antes disso, pela Roda dos Expostos, desse modo foi constituída historicamente uma *política de encarceramento e institucionalização da infância negra* (Santiago, 2022, p. 17) [grifo nosso].

Nesse período foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). A FUNABEM era um órgão onde o controle era autoritário e centralizado e, os “menores”, tratados como um problema social. “A infância “material ou moralmente abandonada” transformou-se, desse modo, em motivo e canal legítimos de intervenção do Estado no seio e no meio das famílias pobres”. (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 27).

Invocando sempre o primado da prevenção e reintegração social, no ambiente familiar e/ou na comunidade, FUNABEM e PNBEM favoreceram, no entanto, em larga escala e no país inteiro (através das FEBENS e de entidades privadas e de assistência), desses “*irregulares*”²¹ do desenvolvimento com segurança nacional.

²⁰ “Race is this, also, the modality in which class is ‘lived’”. HALL, Stuart. Race, articulation and societies structured in dominance, p. 341. In: HALL, Stuart; CRITCHER, C.; JEFFERSON; CLARKE, J.; ROBERTS, B. **Policing the Crisis**. London: Macmillan, 1978.

²¹ Designação dada de forma pejorativa às crianças e adolescentes que estavam no “cárcere” e que, segundo a instituição, estavam sendo “preparados para reintegração social”.

Juntas, como irmãs siamesas, mantiveram e aprimoraram o modelo carcerário e repressivo, cuja trajetória ascendente, até o início da década passada, começava a estagnar logo em seguida, entrando em processo de crise e dissolução, quando os militares cederam lugar aos primeiros governos democráticos (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 27).

Com a criação da FUNABEM, foram instalados os Centros de Recepção e Triagem, “dividindo os meninos e meninas atendidos em carenciados, por um lado, e de conduta antissocial, por outro” (Faleiros, 2009, p. 67). Nesse momento havia unidades educacionais próprias e particulares, as unidades de reeducação, algumas implantadas sob a forma de “unidades lar” para abrigo de crianças, onde havia programas de adoção e de colocação familiar (Faleiros, 2009, p. 67).

É importante destacar que, segundo as pesquisas realizadas, observamos que a chegada da década de 1980 foi um período de questionamentos e tentativas de mudanças no processo de institucionalização de crianças e adolescentes.

Um novo quadro se esboçou na década de 1980. A noção de irregularidade começou a ser duramente questionada na medida em que as informações sobre a problemática da infância e da adolescência passaram a se produzir e a circular com maior intensidade. Parcelas expressivas da população infanto-juvenil pertenciam a famílias pobres ou miseráveis. Eram cerca de 30 milhões de “abandonados” ou “marginalizados”, contradizendo a falácia da proporção minoritária dessa população. (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 28).

Eurico (2018), em sua Tese de Doutorado, aborda a temática da infância institucionalizada trazendo sua experiência e uma longa pesquisa a partir da história dessas crianças e adolescentes “pobres” que historicamente lá estão “acolhidos”:

Ao mergulhar no complexo processo de acolhimento institucional, por detrás da aparência de um lugar seguro – com teto, cama quentinha e cinco refeições diárias – fato que os profissionais, via de regra, apresentam como sinônimo de acolhimento, o que se revela é uma instituição projetada para enquadrar essas crianças e adolescentes, condená-los ao confinamento e reforçar, além do não lugar, a degeneração de suas famílias. (...) os serviços de acolhimento institucional também incorporam estas práticas e reproduzem o racismo institucional²², sem constrangimentos, porque representam o Estado que se colocou no eminente papel de guardião da infância e adolescência pobres (Eurico, 2018, p. 189).

²² O termo *Racismo Institucional* nasceu na década de 1960 com o Movimento Negro estadunidense. Todavia, foi definido somente na década de 1990 na Inglaterra como resposta ao homicídio do jovem negro Stephen Lawrence por uma gangue branca” No Brasil, o Racismo Institucional é um modo singular para lidar com a questão com a questão racial e legítima o privilégio dos brancos, silenciando a maioria da população negra e dando continuidade a uma desigualdade mantida pelo atributo da diferença social (MORAES, 2013).

Um movimento integrado por Organizações não Governamentais (ONGs), sociedade civil, igreja e alguns órgãos do governo mobilizou um processo de reivindicação para os direitos das crianças e dos adolescentes, conseguindo inscrever sua proposta na Constituição de 1988 “sob a forma do artigo 227, que manda *assegurar, com absoluta prioridade, os direitos de crianças e adolescentes, incumbindo desse dever a família, a sociedade e o Estado, aos quais cabe, igualmente, protegê-las contra qualquer forma de abuso*” (Brasil, 1988).

Ressaltamos que a inclusão deste artigo na CF/88 foi um marco no que tange a história da criança e do adolescente, uma vez que propiciou a discussão e posterior criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Resultado desse artigo 227, o ECA, que será apresentado em outro capítulo desta pesquisa, é considerado parte integrante das políticas sociais, sendo “destinado à resolução da problemática da infância e da juventude no Brasil, nos termos de uma sociedade democrática e participativa” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 29).

Dentre os dados apresentados, é observado que a história da criança e do adolescente no Brasil é interseccional, sendo explicada pelos aspectos de raça e de classe, trazendo consigo a história do trabalho infantil, do abandono e, conseqüentemente, da violência. Isso Rizzini; Pilotti (2009) apontam, embora sem aprofundar na questão racial. Apesar de sua centralidade, as autoras afirmam que

A estratégia de encaminhamento da criança pobre para o trabalho articula o econômico com o político, referindo-se ao processo de valorização/desvalorização da criança enquanto mão-de-obra, *como se a desigualdade social fosse natural*. Nessa ótica, aos pobres e dominados caberia trabalhar, aos ricos e dominantes caberia dirigir a sociedade. (...) os primeiros são desvalorizados enquanto força de trabalho cuja sobrevivência e preparação escolar ou profissional deve estar ao nível da subsistência, validando-se, contraditoriamente, o projeto de direção da sociedade, de vida intelectual que aos segundos caberia. (Rizzini & Pilotti, 2009, p. 34) [grifo nosso].

Faleiros (2009, p. 79) exprime que “as políticas e práticas de internação, na década de 1980, vão sendo confrontadas com políticas e práticas de entendimento direto nas ruas e de redes de trabalho”.

As mudanças políticas globais e o trabalho de militantes junto aos movimentos sociais vão se refletindo na ação junto a crianças e adolescentes, então chamada de “projetos alternativos”, em confronto com a estratégia de internação e repressão (Faleiros, 2009, p. 79).

Esses projetos ganham força e passam a ser introduzidos na FUNABEM no atendimento a meninos e meninas de rua. “A partir da articulação desses projetos surge o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)” (Faleiros, 2009, p. 80), que contribuíram para a questão da política da infância como um debate nacional. “As crianças e adolescentes apareceram como sujeitos de direitos” (Faleiros, 2009, p. 80).

Ao longo das leituras e pesquisas realizadas foi possível observar que os textos trazem a ideia de que as crianças retratadas, em sua maioria, são negras. Contudo, não é descrito dessa forma em todos os artigos. Alguns autores retratam como as crianças e adolescentes como “pobres e desvalidas”, mas não explicam o peso do racismo e não destacam o peso da raça, apenas da classe, o que confunde ou pode levar a crer que nem sempre eram os filhos de escravizados que estavam naquela condição. Os registros mostram que sim: crianças negras livres eram lidas como marginais em potencial. Ao mesmo tempo, certos estudos não indicam outras crianças como atores do contexto, ou seja: o silêncio é racista.

Na continuidade desse processo, em 1990 foi aprovado ECA e o Código de Menores foi revogado, levando com ele a lei de criação da FUNABEM. A partir desse ano, com o ECA, passou a ser válida a *Doutrina da Proteção Integral*, apresentada em seu Artigo 1º do seguinte modo: “*Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente*” (Brasil, 1990).

“Já na década de 1990, os estudos mostram que aumentaram significativamente os equipamentos educacionais e as taxas de escolarização da população entre 7 e 14 anos de idade quando comparada desde a década de 1960” (Faleiros, 2009, p. 84). Porém, a pesquisa apresenta que 13% dessa mesma faixa etária ainda está fora da escola.

O cenário atual de constante segregação e desqualificação da população negra tem, como um dos efeitos, o alto índice de acolhimento institucional de crianças e adolescentes negras/os. Entende-se que uma ação mais assertiva deve esmiuçar as raízes do racismo que faz dessas crianças e adolescentes o alvo majoritário de políticas de controle e acolhimento institucional em vez de efetivar ações pautadas na perspectiva de que são pessoas em situação peculiar de desenvolvimento, sujeitos de direitos, dentre eles o direito à convivência familiar e comunitária em ambiente que favoreça seu desenvolvimento de maneira saudável (Eurico, 2018).

As iniciativas das primeiras políticas públicas no Brasil voltadas para essas crianças em situação de vulnerabilidade social produziram um preocupante determinante social, a de que suas famílias perderiam a exclusividade do direito sobre elas, que passariam a pertencer ao Estado representado por suas instituições (Martins, 2020).

Nos moldes atuais, o Serviço de Acolhimento Institucional é o acolhimento em diferentes tipos de equipamentos e destinado a famílias e/ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados para lhes garantir proteção integral. A organização do serviço deverá garantir privacidade, o respeito aos costumes, às tradições e à diversidade dos ciclos de vida, arranjos, raça/etnia, gênero e orientação sexual (Brasil, 2014).

O atendimento prestado deve ser personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário, bem como a utilização de serviços disponíveis na comunidade local. As regras de gestão e de convivência deverão ser construídas de forma participativa e coletiva a fim de assegurar a autonomia dos usuários conforme perfis (Brasil, 2014).

Segundo informações contidas no *site* do Ministério da Cidadania do Governo Federal (Brasil, 2019), o acolhimento pode ser apresentado pelos métodos: abrigo, casa-lar, república e família acolhedora.

O abrigo é um acolhimento em caráter provisório, com capacidade para no máximo 20 crianças e adolescentes, sendo ofertado em “residência e estando inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade” (Brasil, 2019).

Na modalidade casa-lar o acolhimento é oferecido em “unidades residenciais, com capacidade máxima para 10 crianças e adolescentes por unidade, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente” (Brasil, 2019).

Conforme preconiza a Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987, em seus primeiros artigos:

Art. 2º - Considera-se mãe social, para efeito desta Lei, aquela que, dedicando-se à assistência ao *menor abandonado*, exerça o encargo em nível social, dentro do sistema de casas-lares.

Art. 3º - Entende-se como casa-lar a unidade residencial sob responsabilidade de mãe social, que abrigue até 10 (dez) menores (Brasil, 1987).

Essa mesma legislação complementa ainda, em seu artigo 3º, os incisos: “§ 1º - As casas-lares serão isoladas, formando, quando agrupadas, uma aldeia assistencial ou vila de menores.

§ 2º - A instituição fixará os limites de idade em que os menores ficarão sujeitos às casas-lares (Brasil, 1978). E, em seu Artigo 4º a lei determina: o seguinte:

Art. 4º - São atribuições da mãe social:

I - propiciar o surgimento de condições próprias de uma família, orientando e assistindo os menores colocados sob seus cuidados;

II - administrar o lar, realizando e organizando as tarefas a ele pertinentes;

III - dedicar-se, com exclusividade, aos menores e à casa-lar que lhes forem

confiados.

Parágrafo único. A mãe social, enquanto no desempenho de suas atribuições, deverá residir, juntamente com os menores que lhe forem confiados, na casa-lar que lhe for destinada (Brasil, 1987).

O serviço em república é prioritariamente ofertado a adolescentes egressos do acolhimento institucional, entre 18 e 21 anos, com uma capacidade de até 06 pessoas. “O serviço tem como objetivo a gradual autonomia de seus residentes, incentivando sua independência ao funcionar num sistema que permite que seus moradores tomem as decisões conjuntas” (Brasil, 2009, p. 94).

A família acolhedora é um serviço que “organiza o acolhimento de crianças ou adolescentes, em residências de famílias acolhedoras cadastradas. Em cada Família Acolhedora são recebidas uma criança ou adolescente por vez, exceto quando se tratar de grupo de irmãos” (Brasil, 2009).

Martins (2020) exprime que “a realização de um estudo que aproxima a realidade social das crianças que se encontram em instituições de acolhimento do contexto da educação escolar, no que se refere ao espaço e tempo e à dinâmica da constituição dos relacionamentos, mostra-se necessário como possibilidade de evidenciar a condição de invisibilidade a que estão sujeitas nesse contexto educacional, que apenas são “visíveis” como indisciplinadas, resistentes, sem se levar em consideração o histórico, o contexto social e a própria vulnerabilidade social em que se encontram” (Martins, 2020, p. 60).

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS DA PESQUISA

De acordo com Severino (1996), a Pós-Graduação no Brasil foi instituída com o objetivo de criar condições para a pesquisa rigorosa nas várias áreas do saber, desenvolvendo a fundamentação teórica, a reflexão e o levantamento rigoroso de dados empíricos da realidade, objetivo das várias ciências, levando ao melhor conhecimento da realidade. Assim, como afirma Minayo (2002), “Ciência se faz com teoria e método”.

Seguindo essas orientações, esta pesquisa foi realizada na instituição de acolhimento, Casa Real (nome fictício), no Distrito Federal, objetivando descobrir como as mães sociais, que atuam direto com as crianças e os adolescentes acolhidos/as, veem a inserção destes no ambiente educacional. São poucos os estudos que consideram as percepções dessas atrizes, aqui coparticipantes. As mães sociais são, a nosso ver, as mais próximas do público a conhecer. O estudo também visou compreender como se dá esse acompanhamento entre as instituições Casa Real e escola pública.

Minayo (2002) aponta que a metodologia está sempre ligada à teoria e que ela, em si, exige uma reflexão teórica, na medida em que constitui um “caminho do pensamento”. Ao mesmo tempo, essa reflexão teórica expressa nos métodos, nos experimentos, nos *surveys*²³, nas histórias de vida e em todas as modalidades de abordagem, buscando se adequar à realidade. Essa adequação é essencial para que o processo científico e seus resultados possam se tornar públicos, sendo debatidos e também testados por outros investigadores (Minayo, 2002). A autora ainda refere que a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (Minayo, 2013, p. 12).

Minayo (2013) afirma que a pesquisa qualitativa pode ser descrita em três etapas:

a fase exploratória ou produção do projeto de pesquisa, onde se define e delimita o objeto, desenvolvendo teórica e metodologicamente, descrevendo os instrumentos de operacionalização do trabalho e procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e amostra qualitativa. Em seguida o trabalho de campo, que consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Sendo as entrevistas, material documental, dentre outros. E por fim, a análise e tratamento do material empírico e documental, com o intuito de compreender, interpretar os dados empíricos, articulação com a teoria que fundamentou o projeto cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. (p. 26). [grifo nosso].

²³ Em português significa *pesquisa*.

A autora negra de origens africana e portuguesa, Grada Kilomba (2019) nos traz uma reflexão importante no livro *Memórias da Plantação*²⁴. Ela esclarece que, para o português, há utilização de terminologias que são corriqueiras, porém, não há derivação para o feminino, diferentemente do que acontece na língua inglesa, onde a palavra não se deriva, é uma só, por exemplo, o termo inglês o termo SUBJECT não tem gênero” (Filice; Carnaúba, 2019). Dessa forma, adaptando a ideia de Kilomba (2019) e que pode ser associada à das autoras Filice e Carnaúba (2019), que destacam a necessidade de não tratar as particularidades da pesquisa como sujeito distante, mas parte da construção. Nesta pesquisa as mães sociais foram vistas como coparticipantes (e não sujeitos). Enfatizou-se também a extrema importância do olhar, ao “atentar-se para as convergências que envolvem os envolvidos nos problemas públicos em termos de raça, gênero, classe e geração que pode e deve significar atacar de forma mais direta a natureza do problema” (Filice e Carnaúba, 2019, p. 120).

Para tanto, fizemos uso, do que Minayo (2005), chamou de Triangulação de Dados explicitado como uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. (p. 83).

Para Triviños (1989) a Triangulação de Dados é:

A técnica que tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (p. 138). [grifo nosso].

A Triangulação de Dados, anunciado pelas autoras Filice e Carnaúba (2019), apresenta outro desdobramento, pois insere a devolutiva para as pessoas envolvidas no estudo, de acordo com as autoras:

De forma que o levantamento bibliográfico, a análise documental, as entrevistas, a História de Vida, o diálogo em formato de devolutiva com os/as demandantes de políticas públicas sejam correlacionados com os dados construídos, e que resultem numa produção acadêmica coerente e relevante acerca do problema (Filice e Carnaúba, 2019, p. 142).

Segundo Minayo (2005), a triangulação surge como uma estratégia de diálogo entre áreas distintas de conhecimento, capaz de viabilizar o entrelaçamento entre teoria e prática e de agregar múltiplos pontos de vista, seja das variadas formulações teóricas utilizadas pelos pesquisadores ou pela visão de mundo dos informantes da pesquisa. Corroborado pela fala do

²⁴ *Memórias da Plantação*. Tradução: Jess Oliveira, Ed. Cobogó. 2019.

autor Triviños (1989), que argumenta a importância das análises históricas para entrelaçar com a macrorrealidade social.

Apesar de nesta pesquisa não trabalharmos com a história de vida das participantes e nem nos comprometermos a inserir o trabalho realizado numa corrente teórico metodológica, seja o marxismo por meio do materialismo histórico, a fenomenologia, o positivismo, a decolonialidade e outras correntes. Este estudo se comprometeu a fazer uso cuidadoso de técnicas consagradas na pesquisa qualitativa acadêmica e, com base nas colocações de Kilomba (2019) e Filice e Carnaúba (2019) houve e haverá um retorno para e com as coparticipantes. A proposta de Minayo (2005) dialoga com as autoras citadas, uma vez que também há um “diálogo” entre áreas distintas de conhecimento, História, Educação e o Serviço Social, havendo ainda o cruzamento do levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas. Agregam-se múltiplos pontos de vista, conforme pautado na Triangulação de Dados. E no “[...] aspecto contextual, propomos que seja construído por meio da análise documental, bem como entrevistas realizadas com os/as profissionais envolvidos no contexto pesquisado” (Filice e Carnaúba, 2019, p. 141), a proposta do Curso de Extensão apresentado como Produto Final no âmbito do PPGEMP, conforme regulamento, trabalho que se insere na linha de pesquisa 2 do GEPHERG, Políticas Públicas, Gestão e Educação: Interseccionalidade Raça, Classe e Gênero.

2.1 – Procedimentos de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica sobre a história da institucionalização da criança e do adolescente no Brasil, análise documental e entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas na instituição Casa Real com as mães sociais e equipe técnica/ gestão que atuam diretamente no atendimento às crianças e adolescentes que estão em acolhimento institucional e em idade escolar. Estes profissionais foram as/os coparticipantes na pesquisa.

A pesquisa foi fundamentada em legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente, CONANDA (Brasil, 2018), Constituição Federal, Código Civil, Guia de Orientações Técnicas para serviços de acolhimentos, dentre outras legislações vigentes no país acerca do tema referenciado. Também foram feitas leituras relacionadas à temática da Política de Educação e Assistência Social. Para Denzin (2006), a pesquisa qualitativa, como um *conjunto de atividades interpretativas*, não privilegia nenhuma única prática metodológica em

relação a outra. Para o autor, *É difícil definir claramente a pesquisa qualitativa como um terreno de discussão ou de discurso. Ela não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio.* (p. 20).

Ainda sobre essa temática, Denzin (2006) aponta que,

(...) a pesquisa qualitativa, enquanto conjunto de práticas, envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem. (p. 21).

A autora Minayo (2013) expressa que:

Em uma investigação avaliativa por método qualitativo trabalha-se com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando-se entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido a suas experiências e ao mundo em que vivem. (p. 95). [grifo nosso].

Por isto, por tentarmos compreender os sentidos identificados pelas mães sociais sobre os relatos e experiências vividas pelas crianças e adolescentes em situação de acolhimento, a pesquisa qualitativa foi nossa escolha. Minayo (2002) descreve a abordagem qualitativa de uma forma mais ampla:

Podemos agregar nessa epígrafe os estudos antropológicos de diversas linhagens, os etnográficos, as perspectivas fenomenológicas, interacionismo simbólico e mesmo neomarxistas. (...) interpretar tanto as interpretações e práticas quanto as interpretações das práticas. (p. 206). [grifo nosso].

Quanto as técnicas mencionadas que escolhemos, o levantamento bibliográfico é o primeiro sobre o qual comentaremos.

Para Triviños (1989), uma das maiores dificuldades que os mestrandos encontram na elaboração da dissertação está, sem dúvida, no aspecto do referencial teórico, ou fundamentação teórica, ou revisão da literatura. Sobre esse aspecto, Marconi e Lakatos (2003), apontam que o *Levantamento Bibliográfico* consiste em uma pesquisa de livros, documentos e arquivos fotográficos que discutem o tema investigado pelo pesquisador em seu trabalho acadêmico. Triviños (1989), afirma que o processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra o/a ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado. Nesta pesquisa, estudamos autores como: Martins (2020), Ariès (2006), Freire (1996), Filice e Carnaúba (2019), Rizzini (2009), Faleiros (2009), dentre outros. Também estudamos

legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal. No sentido de situarmos não só a relevância do tema, mas o contexto em que a Casa Real se insere.

A *Análise Documental* é uma análise minuciosa de todas as fontes documentais que sirvam de suporte à investigação projetada (Marconi; Lakatos, 2003) e que dizem respeito ao tema e ao campo, no caso, a Casa Real.

Durante a pesquisa na Casa Real realizamos análises de 2011 a 2021 dos Relatórios Institucionais Anuais, do Regimento Interno Institucional, do Site Institucional, do Planejamento Estratégico Institucional e do Estatuto Social. Com vistas a termos um panorama não só dos perfil das crianças e adolescentes acolhidos, mas para buscar compreender a institucionalidade em curso e outras possíveis com base no relato das mães sociais e alguns atores da Casa Real.

Em relação ao *Questionário* Triviños (1989, p. 137-138) afirma que [...] é capaz de ser útil para evidenciar, na prática, certos comportamentos que nos interessam colocar em alguma perspectiva ou convencer-nos de sua ausência.

Sob esse aspecto, esta pesquisadora entende ser importante conhecer algumas características das/os coparticipantes da pesquisa, sendo necessário, dessa forma, realizar um breve questionário, com alguns dados específicos. Como bem pontua o autor:

Às vezes, o pesquisador precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais, nível de escolaridade, estado civil, etc.). A escala de opinião surgida de uma sondagem realizada junto aos sujeitos também a podemos usar como instrumento auxiliar na busca de informações. (Triviños, 1989, p. 137). [grifo nosso].

Também fizemos uso da *Entrevista Semiestruturada*, que tem como característica questionamentos básicos que se relacionam ao tema da pesquisa (Triviños, 1989). Para a pesquisa realizada, essa proposta foi bastante interessante uma vez que as mães sociais trazem a visão de suas experiências com as crianças e adolescentes acolhidas sendo uma técnica que é não preciso ficar “engessada” a perguntas fechadas. Esse é tido como um dos principais meios que tem o/a investigador/a para realizar a coleta de dados, para conhecer seu campo.

Assim, as entrevistas foram realizadas com os coparticipantes da Pesquisa, sendo: 6 Mães Sociais da Casa Real e 03 gestores (01 representante da Diretoria, 01 da Coordenação e 01 da Equipe Técnica). Triviños (1989) descreve a Entrevista Semiestruturada como aquela que parte de certos questionamentos básicos, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, que vão surgindo à medida que se recebem as

respostas do informante. (p. 146).

Foram aplicados 09 (nove) questionários na Casa Real no total. Quanto ao tratamento dos dados eles foram analisados questão a questão (Apêndices I, II, III e IV) tabulados e cruzados. Conforme apresentado anteriormente, a triangulação de dados trabalha com questionários e entrevistas, abarcando uma gama de respostas que necessita de um olhar diferenciado para sua análise.

Na primeira reunião havia 10 (dez) mães presentes que prontamente se disponibilizaram a participar das pesquisas, onde ficou acertado que algumas responderiam às questões presencialmente e, outras, de modo *online*. Foram realizadas duas ações e divididas em duas partes: 1º) questionários e 2º) entrevistas estruturadas e semiestruturadas. Nesta visita prévia, as mães sociais assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TCLE) no qual foram informadas sobre todo o processo da pesquisa e ficaram bem à vontade quanto à participação. Algumas dúvidas foram sanadas na ocasião e a pesquisadora ficou bastante satisfeita com a participação de todas/os presentes.

Na mesma semana os questionários foram encaminhados às participantes (via e-mail) e foi estipulado inicialmente um prazo de 15 (quinze) dias para o retorno. Nesse interstício de tempo, a pesquisadora realizou contato com a equipe de gestão da Casa Real para realizar o mesmo processo. Foram contatados 04 (quatro) gestores que se dispuseram prontamente a responder as perguntas.

Passados os 15 dias, não havendo respostas dos questionários encaminhados, a pesquisadora então realizou contato por meio de *e-mail* e mensagens via telefone para lembrar as/aos participantes que a pesquisa estava disponível e mais 10 dias foram disponibilizados.

A pesquisadora retornou à Casa Real após essa “prorrogação” enquanto aguardava resposta dos questionários *online* e realizou as entrevistas presenciais. De quatro mães sociais presentes na ocasião, duas responderam à pesquisa. Uma já havia respondido via *e-mail* e outra optou por não participar. Sob essa ótica, das dez mães sociais que se disponibilizaram a participar: duas responderam a entrevista presencial estruturada/semiestruturada, quatro ao questionário *online* (*e-mail*) e quatro não responderam. A pesquisadora aguardou um total de 30 dias caso alguém decidisse responder, totalizando 6 (seis) respostas de mães sociais. Da equipe de gestão, das quatro pessoas participantes, três responderam, sendo duas de forma *online* (*e-mail* - questionário) e uma de forma presencial (estruturada/semiestruturada).

Com este breve quadro do escopo da pesquisa no que se refere à coleta de dados, a pesquisa documentada teve um recorte de tempo de 10 anos, de 2011 a 2021, pois em 2010 entrou em vigor a Nova Lei de Adoção²⁵.

Quadro 01 - Coparticipantes da Pesquisa

COPARTICIPANTES	
Mães Sociais	06
Diretoria	01
Coordenação	01
Equipe Técnica	01

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As autoras Filice e Carnáuba (2019), apontam que o método da triangulação em Denzin (1989), *consiste em estratégia de pesquisa que cruza os dados oriundos de múltiplos pontos de vista, múltiplas técnicas de coletas de dados e múltiplas fontes.* (Denzin, 1989 *apud* Filice e Carnáuba, 2019, p. 142).

Quanto ao processo de análise,

Fica claramente estabelecido que, por ser a Coleta de Dados e a Análise dos Dados uma etapa no processo da pesquisa qualitativa, ou duas fases que se retroalimentam constantemente, só didaticamente podemos falar, em forma separada, deste tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social. Isto quer dizer que qualquer ideia do sujeito, documento etc., é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível, na perspectiva da técnica da triangulação. (Triviños 1989, p. 139). [grifo nosso].

Os resultados serão compartilhados em roda de conversa com as/os profissionais participantes. Após a conclusão, haverá a organização do cronograma e calendário para desenvolvimento do curso de extensão proposto como Produto Educacional.

²⁵ Os dados do ano de 2022 ainda estavam em andamento no decorrer da pesquisa.

Conforme explicitado, a pesquisa tem por objetivo geral analisar como as mães sociais, que atuam diretamente com as crianças e os/as adolescentes acolhidos/as, veem a inserção dos mesmos no ambiente educacional, para tentar compreender a percepção dessas mulheres e de pessoas da gestão sobre a relação destas crianças e adolescentes com as instituições Casa Real e escolas públicas. Tendo como objetivos específicos, analisar os seguintes aspectos na Casa Real:

- a) Realizar o levantamento do perfil dos acolhidos entre crianças e adolescentes institucionalizadas – (“Perfil” delimitado para pesquisa em *gênero, raça e idade* no período de acolhimento entre os anos de 2011 a 2021);
- b) Realizar o levantamento dos dados/perfil das mães sociais envolvidas no processo de acompanhamento;
- c) Verificar se, na percepção das mães sociais, as crianças e adolescentes trazem relatos de racismo, sexismo e classismo especialmente quando estão no ambiente educacional;
- d) Identificar e analisar a percepção das mães sociais que atuam com crianças e adolescentes na unidade de acolhimento, a partir das vivências que são compartilhadas com elas e trazidas da escola que estão em destaque e que afetam as mesmas;
- e) Elaborar uma proposta de Curso de Extensão que vise aproximar os conhecimentos enredados entre a instituição Casa Real e as escolas envolvidas.

Como dito, o procedimento utilizado para a pesquisa foi uma análise por meio da triangulação de dados, utilizando-se como base dos pressupostos da pesquisa qualitativa, com dados obtidos a partir de análise documental, revisão bibliográfica, aplicação de questionários (via e-mail – *online*) e entrevistas estruturadas e semiestruturadas, de forma presencial.

Ao final deste estudo foi elaborado uma proposta de Curso de Extensão que visa aproximar os conhecimentos enredados entre a instituição Casa Real e as escolas envolvidas. Como atendimento à exigência do Produto Final, por se tratar de um mestrado profissional. Feitas estas considerações, segue a síntese do trabalho.

Quadro 02 - Síntese Estrutural da Pesquisa

PESQUISA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?</p>	<p>Analisar como as mães sociais, que atuam diretamente com as crianças e os/as adolescentes acolhidos/as, veem a inserção dos mesmos no ambiente educacional, para tentar compreender a percepção dessas mulheres e de pessoas da gestão sobre a relação dos mesmos com as instituições Casa Real e escolas públicas.</p>	<p>a) Realizar o levantamento do perfil dos acolhidos entre crianças e adolescentes institucionalizadas – (“Perfil” delimitado para pesquisa em gênero, raça e idade no período de acolhimento entre os anos de 2011 a 2021);</p>
		<p>b) Realizar o levantamento dos dados/perfil das mães sociais envolvidas no processo de acompanhamento;</p>
		<p>c) Verificar se, na percepção das mães sociais, as crianças e adolescentes trazem relatos de racismo, sexismo e classismo especialmente quando estão no ambiente educacional;</p>
		<p>d) Identificar e analisar a percepção das mães sociais que atuam com crianças e adolescentes na unidade de acolhimento, a partir das vivências que são compartilhadas com elas e trazidas da escola que estão em destaque e que afetam as mesmas;</p>

e) Elaborar uma Proposta de Curso de Extensão que aproxime os conhecimentos institucionais e as escolas envolvidas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dos dados apresentados, seguem algumas análises preliminares referentes as pesquisas realizadas na Casa Real.

2.2 - ANÁLISES PRELIMINARES:

2.2.1 - A Casa Real

A Casa Real, como instituição de acolhimento localizada em Brasília no Distrito Federal, se insere na Proteção Social de Alta Complexidade conforme a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. A entidade baseia seu funcionamento na cartilha de Orientações Técnicas²⁶, intitulada *Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* produzido pelo Ministério do Desenvolvimento Social (2009)²⁷.

A Casa Real tem por missão cuidar de e educar crianças, adolescentes e suas respectivas famílias que estejam em situação de risco e vulnerabilidade social, prestando serviços socioassistenciais e socioeducacionais a esse público. A instituição é gerida por fontes públicas e privadas.

Esta pesquisa adotou um recorte temporal de 10 anos (2011 – 2021), no que se refere ao local e aos dados institucionais a serem apresentados, uma vez que houve a mudança na legislação no ano de 2009 (Nova Lei de Adoção) que passaram a ser efetivadas em 2011²⁸.

Como resumimos e mencionamos na *Introdução*, instituição acolhe crianças e adolescentes com idade entre 0 e 17 anos e 11 meses, tendo como meta de atendimento, um total de 70 acolhidos. Desses, 40 (de 0 a 12 anos) estão divididos em 04 casas lares em

²⁶ O Guia de Orientações Técnicas tem como finalidade regulamentar, no território nacional, a organização e oferta de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes no âmbito da política de Assistência Social.

²⁷ Dados fornecidos pelo Planejamento Estratégico Institucional 2022.

²⁸ Como a pesquisa se iniciou institucionalmente no ano de 2022, o último relatório disponível para análise foi o de 2021.

condomínio e 30 (de 12 a 17 anos) em casas lares nas comunidades externas²⁹. No momento da pesquisa (2022), a Casa Real passava por uma fase de reestruturação organizacional, ficando apenas com uma casa em condomínio, passando as demais para a descentralização em comunidade³⁰. Foi nesse espaço que as entrevistas se realizaram. Apesar da pesquisa documental ter sido por toda a instituição, uma vez que os relatórios não subdividem os espaços, o foco ocorreu no núcleo central da entidade.

Além do acolhimento institucional, a Casa Real oferta serviços no nível da Proteção Social Básica, como o Serviço de Convivência para Crianças e Adolescentes de 6 a 14 anos e o Serviço de Educação Socioprofissional para Jovens de 15 a 17 anos. A instituição também presta serviços nas áreas de Educação Infantil³¹ e social, como o Bazar³².

Em seu documento de *Planejamento Estratégico de 2022*, a instituição aponta como objetivos principais para o acolhimento garantir proteção integral os seguintes quesitos: moradia, alimentação, higienização, educação, saúde e profissionalização para crianças e adolescentes que se encontram sem referência e/ou em situação de vulnerabilidade social, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou comunitários. Nesse processo, a instituição procura estabelecer ações internas e em articulação com a rede que possibilite a superação dos motivos de acolhimento para que a criança ou adolescente volte a desfrutar do convívio familiar, seja ele em família de origem, extensa ou substituta. O local funciona de forma ininterrupta, 24 horas para crianças e adolescentes de 0 a 17 anos e 11 meses de idade.

A partir da análise dos dados realizados, para o funcionamento ininterrupto das casas lares, o serviço de acolhimento da Casa Real conta com os seguintes recursos humanos:

- 02 coordenadores (01 administrativo-financeiro; 01 acolhimento);
- 06 profissionais de nível superior (02 Psicólogos/as e 04 Assistentes Sociais);
- 20 Mães ou Pais Sociais;
- 01 Auxiliar Administrativo;
- 01 Assistente de Pessoal;

²⁹ Dados fornecidos pelo Regimento Interno Institucional 2021.

³⁰ Organização definida conforme a NOB-RH SUAS e Tipificação dos Serviços Socioassistenciais.

³¹ São disponibilizadas 528 vagas para bebês e crianças tanto acolhidas pela instituição, como da comunidade externa. Esse público é dividido em três unidades conforme convênio realizado com a Secretaria de Educação do DF. Fonte: Relatório de Atividades Institucional (2021).

³² Dados fornecidos pelo Planejamento Estratégico Institucional 2022.

- 01 Auxiliar de Almojarifado;
- 02 Auxiliares de Cozinha;
- 01 Cozinheira;
- 01 Instrutor de Artes;
- 02 Motoristas;
- 04 Porteiros;
- 01 Serviço Geral de Lavanderia;
- 03 Serviços Gerais de Limpeza; e,
- 01 Zelador.

Conforme Regimento Interno da Instituição, cada casa lar deve ser ocupada por, no máximo, 10 crianças e adolescentes em cada unidade, estando sob a responsabilidade de pais e mães sociais.

Nos documentos disponíveis na entidade, é possível observar que se ressalta o caráter “viver em comunidade” dessas crianças e adolescentes, não implicando o acolhimento institucional em privação de liberdade. Consta que o momento do acolhimento na Casa Real é realizado pela equipe técnica, exceto no horário do plantão noturno, onde o acolhimento é feito pelas mães sociais. Esse acolhimento deve preceder uma escuta qualificada, identificação de necessidades básicas, apresentação da Casa Lar e da Instituição, verificação civil e escolar da criança e do adolescente, assim como informações sobre dados dos familiares do/a referido/a³³.

Na análise documental foi possível verificar que, em paralelo ao período de acolhimento, a equipe técnica realiza uma série de atividades (elaboração de relatórios, visitas domiciliares, articulação com rede de serviços, dentre outros) com o intuito de garantir os direitos da criança e do adolescente acolhido, tendo em vista a possibilidade de sua reintegração familiar ou, caso não haja, colocação em família substituta/adoção até a preparação para o seu desligamento por maioridade.

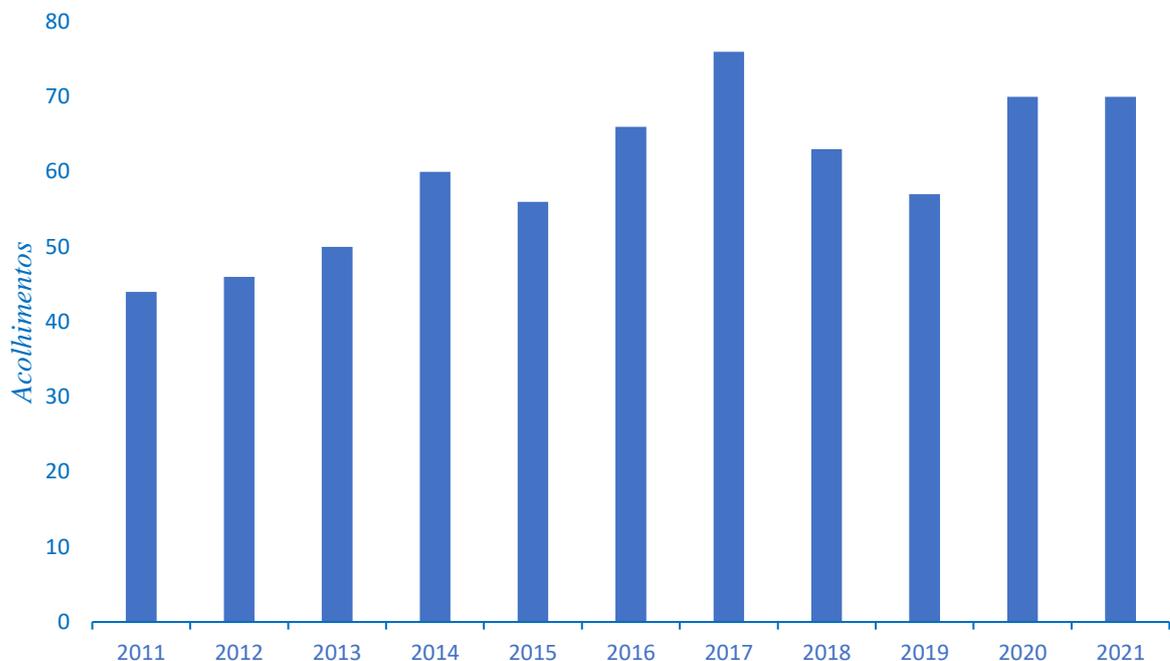
A partir da análise dos Relatórios de Atividades Anuais da Casa Real, do Regimento Interno e o Planejamento Estratégico do ano de 2022, conseguimos obter as seguintes informações sobre os anos de 2011 a 2021.

³³ Informações retiradas do Regimento Interno da Instituição.

2.2.2 – Perfil das Crianças e Adolescentes Acolhidos na Casa Real

Entre os anos de 2011 e 2014 a Casa Real atendia, mensalmente, na categoria “Acolhimento Institucional”, 50 crianças e/ou adolescentes advindos de determinação do Poder Judiciário e, em casos extraordinários, por autorização do dirigente da entidade. A partir de 2015 a meta de atendimento mensal subiu para 70 crianças/adolescentes, após renovação do convênio com a Secretaria de Estado de Trabalho, Mulheres, Igualdade Racial e Desenvolvimento Humano (SEDESTMIDH). O atendimento aos acolhidos continuou acontecendo em 9 casas-lares: 8 casas-lares no condomínio e 1 casa-lar na comunidade.

GRÁFICO 1 – Acolhimentos Registrados 2011 – 2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos Relatórios de Atividades Institucionais (2011-2021)

No Gráfico 1 é possível observar que os acolhimentos entre os anos pesquisados sempre estiveram na meta proposta, salvo em 2014 por se tratar do ano de transição da meta de acolhimento mensal (de 50 para 70 crianças e adolescentes), que seria efetivada no ano seguinte e no ano de 2017 por uma especificidade de atendimento junto à Vara da Infância e de acolhimentos emergenciais ao longo do ano.

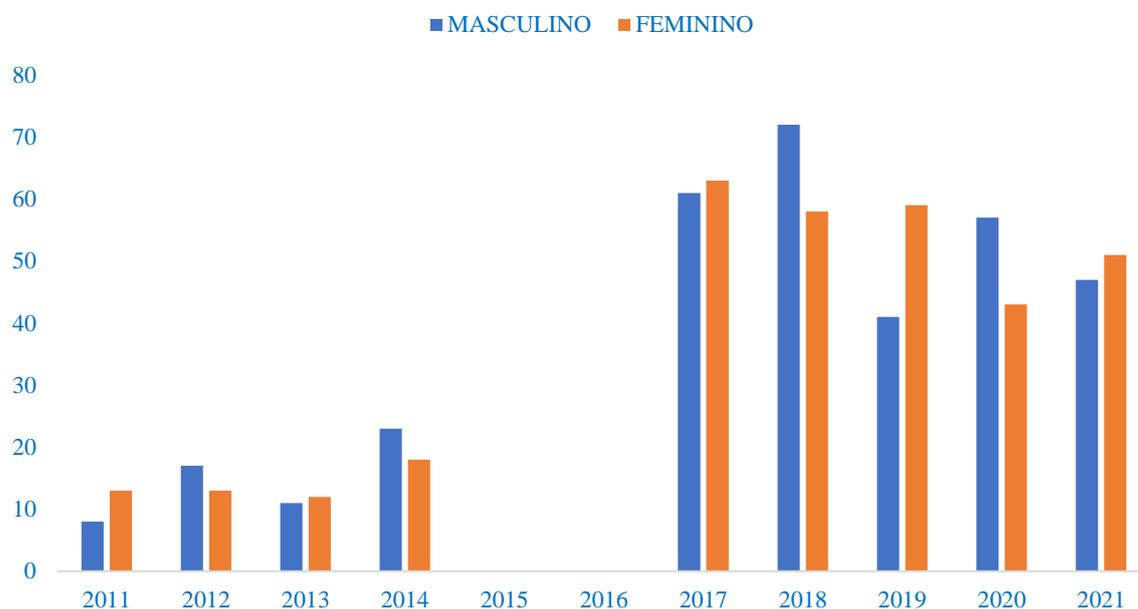
Em relação a 2020 e 2021, no geral o gráfico aponta a meta “cheia”. Mas ao analisar os relatórios foi possível observar que houve uma queda no número de acolhimentos em 2020, entre maio e dezembro. Em 2021 o número só voltou a subir a partir do mês de agosto. Apesar de não estar posto nos documentos, presume-se que o fechamento de órgãos públicos (como escolas) devido à pandemia da Covid-19 tenha afetado diretamente o processo de encaminhamento de crianças e adolescentes ao acolhimento institucional.

Diante deste contexto, é importante destacar que o Ministério da Saúde (Brasil, 2023) explica que a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Tendo o período de incubação estimado entre 1 e 14 dias, a transmissão da doença pode ocorrer diretamente pelo contato com pessoas infectadas ou indiretamente pelo contato com superfícies ou objetos utilizados pela pessoa infectada.

Segundo o Instituto Butantan (2021), constavam confirmados no Brasil desde o ano de 2020, início da pandemia, 37.717.062 (trinta e sete milhões, setecentos e dezessete mil e sessenta e dois) pessoas infectadas pelo coronavírus. Desse número, 704.659 (setecentos e quatro mil e seiscentos e cinquenta e nove) perderam suas vidas em função da doença.

A Covid-19 é uma doença altamente contagiosa e, até o processo de criação e distribuição de vacina à população, infelizmente centenas de vidas foram ceifadas (Instituto Butantan, 2021). Durante a pesquisa, foi possível observar que o Brasil chegou a ter um total de 3000 (três mil) mortos por dia (Biernath, 2021). Dessa forma, não há como realizar uma pesquisa que passe pelo período da pandemia sem citá-la. Todo o mundo foi afetado, e, como já observado anteriormente, apesar de não estar especificado nos relatórios, as mudanças ocorridas nos números do acolhimento da Casa Real podem ter sido diretamente influenciadas por esse cenário pandêmico.

GRÁFICO 2 – Quadro Comparativo por Gênero 2011 – 2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos Relatórios de Atividades Institucionais (2011-2021)

No que tange ao comparativo por gênero, os anos de 2011 e 2014 demonstram pouca diferença entre o acolhimento de meninos e meninas, como é possível observar no gráfico destacado. Não há dados informados nos anos de 2015 e 2016, não sendo possível, portanto, realizar uma análise. De 2017 a 2021 é possível verificar que houve uma diferenciação entre os gêneros nos anos de 2018 e 2020 com um número elevado de meninos acolhidos e apenas no ano de 2019 o número de meninas foi bem superior ao de meninos. Se fosse realizada uma média geral ao longo dos anos, seria possível enxergar que ambos os gêneros tiveram acolhimentos recorrentes, justificados pelos motivos que serão posteriormente apresentados.

Não foi possível realizar a pesquisa do perfil na instituição relacionada à *idade e raça*, pois a classificação nos relatórios é aplicada com dados “meninos e meninas”, não sendo possível distingui-los ao longo dos anos por outras características além de gênero.

Sob esse aspecto é mister considerar, como apontado no *Capítulo 1* desta pesquisa, a invisibilidade da criança negra no Brasil, o que reflete na ausência nos relatórios. A própria história retrata a criança e o adolescente sob o viés do colonizador branco. Para conhecermos a criança negra, a pesquisa deveria ser mais aprofundada nesse quesito, porém, os dados sobre esse perfil são escassos, de modo que isso fragiliza as análises propostas sobre esse recorte. Ao que concerne o estudo das crianças negras, desde o período escravocrata brasileiro, são raras as

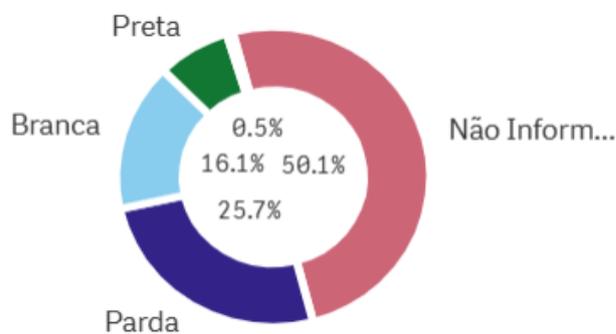
referências a elas. Como destaca Burke (2004), as crianças não aparecem com muita frequência nos documentos em arquivos (Santana, et al. 2020).

A abolição isenta de medidas sociais, mas aliada à política de imigração europeia, subjugou a população negra à margem da sociedade, excluindo-os dos direitos sociais, econômicos e políticos do país. Livre, o negro se viu entregue à própria sorte, vitimado anteriormente pela escravidão e depois pela política de imigração de trabalhadores europeus no solo brasileiro. O negro foi julgado e classificado como incapaz e inferior e conseqüentemente, penalizados e excluído da sociedade, desse modo, foram obrigados a criar estratégias de sobrevivência, lutar por melhores condições sociais e econômicas numa sociedade secularmente racista, disposta a oprimir, explorar e subalternizar a população negra (Veloso, 2015, p. 19).

E, conforme já apresentado ao longo do trabalho, a história omite quem são as crianças institucionalizadas desde a época das rodas dos expostos em termos de raça. Com a posterior criação de locais de “internação” que, literalmente, depositavam crianças e adolescentes negras, pobres e as consideradas “vadias”. Por esse motivo histórico, não surpreende a falta de dados sobre o aspecto da raça. Contudo, fica a questão: não seria fundamental esses dados passarem a ser coletados pela Casa Real? As crianças e adolescentes não seriam mais contemplados sobre suas questões originárias se observados para além do aspecto *institucionalização*, por motivos de renda e “desestruturação” familiar generalizada?

FIGURA 1 – Quadro de Acolhimentos por Raça no Brasil

Por etnia

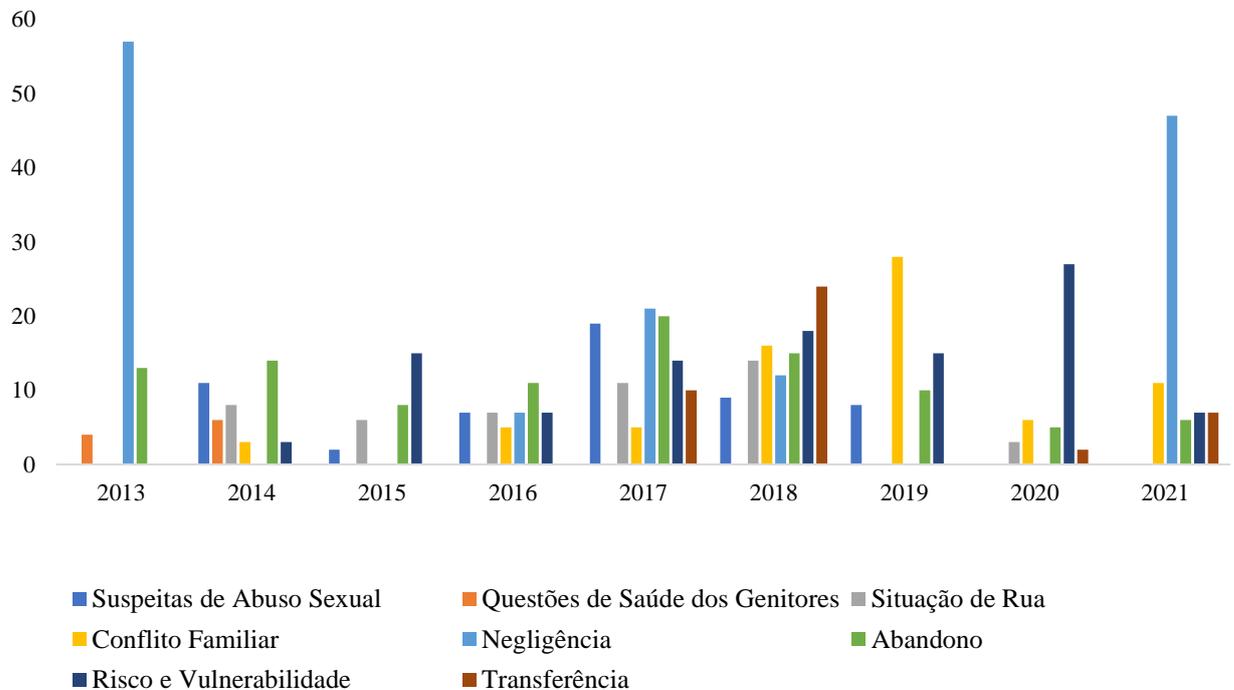


Fonte: Site Conselho Nacional de Justiça³⁴ (2023)

³⁴ Fonte : Site Conselho Nacional de Justiça/ CNJ – Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall>. Acesso: Out/23.

Diante de toda perspectiva estudada e observada, a invisibilidade da criança e do/a adolescente negro/a não é mérito apenas da Casa Real: ela está arraigada na cultura e nas raízes brasileiras. Por esse motivo é tão importante que esses dados sejam coletados e divulgados. No *site* oficial do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), como é possível verificar na Figura 1, os últimos dados apontados em relação à raça corroboram com esta pesquisa, que concluiu que 50% das instituições de acolhimento não informaram a raça das crianças e adolescentes acolhidos.

GRÁFICO 3 - Motivos do Acolhimento 2011 – 2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos Relatórios de Atividades Institucionais (2011-2021)

Dentre os motivos relacionados para o acolhimento de crianças e adolescentes entre os anos 2011 e 2021, conforme dados mencionados nos relatórios da Casa Real, observa-se através do Gráfico 3, a questão da negligência como ponto de relevada preponderância entre os analisados, seguido de suspeita de abuso sexual, abandono e conflitos familiares. Dentre outros motivos citados estão situação de rua, questão de saúde dos genitores, risco e vulnerabilidade e transferência (entre instituições de acolhimento).

No que tange ao motivo da negligência, a Constituição Federal profere, em seu Art. 227, que:

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, (...), além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988) [grifo nosso].

Esses pressupostos são corroborados pelo ECA/90, no seu Art. 5º, que diz o seguinte: Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de *negligência*, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990).

Negligência é atualmente um dos principais motivos que levam a Justiça a decidir pelo acolhimento institucional ou familiar de crianças e adolescentes no Brasil. O conceito, apesar de amplo, refere-se à violação dos direitos fundamentais, como a falta de alimentação adequada, tratamento de saúde, de moradia e de frequência na escola (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2022).

Dessa forma, a negligência pode ser apontada formalmente como uma “falta de cuidado” em relação aos direitos básicos, como fornecer educação, alimentação, higiene e remédios, como também pela falta de afeto. Nos casos em que as crianças recebem toda a assistência material, mas não o apego maternal ou paternal, “negligência é uma forma de violência” e pode ser física, emocional ou educacional (Ribeiro, 2023). Cada tipo de negligência afeta as vítimas de uma maneira, mas elas têm em comum o impacto de grande magnitude.

Em atenção ao gráfico apresentado, nos anos de 2012, 2013 e 2021 o motivo da negligência se destaca frente a qualquer outro. É importante ressaltar também os dados equivalentes ao motivo abuso sexual. No ano de 2011 ele aparece bastante em destaque, retornando com números elevados em 2012, 2014 e 2015 a 2019. Ou seja, é um dado extremamente preocupante, que não pode ser descartado e, mais uma vez, a ausência do perfil de quem são essas crianças e adolescentes impacta nessa análise.

Quando apresentamos pontos como conflito familiar, negligência e vulnerabilidade como motivos para o acolhimento é de fundamental importância trazer a *sociedade desigual* como fonte de pensamento. O contexto que Theodoro (2022) apresenta traz uma análise forte do que resultam esses processos:

Do mesmo modo, no caso da educação e da saúde, forjam-se realidades parelhas, caracterizadas pela segmentação, pelos diferenciais de acesso e por uma perversa desigualdade nos padrões de oferta dos serviços e de seus resultados. Num e noutro caso, os esforços pela universalização, inscritos na Constituição Federal, foram obstaculizados por ações restritivas em detrimento da qualidade dos serviços e pela construção de sistemas diferenciados, com forte participação da iniciativa privada. O quadro de desigualdades se consolida com racismo operante nos espaços escolares e nas instituições de saúde. Por meio do preconceito e da discriminação, reforça-se a naturalização do fracasso e avança-se na suspeita insidiosa de incúria com cuidados pessoais e familiares. A apartação racial na educação e na saúde mantém a deletéria matemática da desigualdade, constringendo a convivência racial e fortalecendo estereótipos. (p. 326). [grifo nosso].

Outro dado preocupante é o motivo do acolhimento ser *conflito familiar*. Que tipo de conflito familiar leva a um número tão elevado de acolhimentos? Uma vez que essa medida deveria ser a última a ser aplicada, após todo acompanhamento pela rede de proteção do SUAS. O ECA/90 aponta que:

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais. Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar. § 1º Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em serviços e programas oficiais de proteção, apoio e promoção (Brasil, 1990) [grifo nosso].

Esses artigos demonstram que a negligência (sem o risco), por si só, assim como conflitos familiares, deveriam ser resolvidos em âmbitos de baixa e média complexidade, em atendimentos aos núcleos familiares. E nesse ponto a questão social tem um contexto a ser estudado em uma maior profundidade, pois além de analisar quem são essas crianças e adolescentes, pesquisar quem são suas famílias traria um outro foco para o trabalho. Theodoro traz algumas questões bastante pertinentes quanto aos espaços e as condições de moradia, que podem gerar conflitos, violências e, conseqüentemente impactam na vida de seus residentes,

As cidades brasileiras, sobretudo as áreas metropolitanas, são hoje espaços fortemente segmentados e desiguais, e as condições de vida bastante distintas. Os negros estão concentrados nas periferias e favelas. (...) São verdadeiros guetos urbanos, a partir dos quais se reforçam estigmas e reproduzem-se estereótipos. A mobilidade é restrita, em função da baixa qualidade do transporte urbano, e os moradores têm dificuldade para circular na cidade e usufruir livremente dos espaços públicos. (...) Trabalho, terra, educação e saúde são, portanto, dimensões sociais centrais na reprodução e na propagação da desigualdade. (Theodoro, 2022, p. 327).

A partir do ano de 2014 até 2021 o motivo *situação de rua* aparece com um número bastante relevante, o que corrobora com a discussão apresentada. Como não há justificativas nos relatórios para estarem em situação de rua, atrelamos esse dado também a outro bastante recorrente, que pode levar ao primeiro, que é o *abandono*. Esse último motivo aparece também entre os anos de 2014 a 2021, o que de fato chama a atenção da pesquisadora se darem nos mesmos períodos o aumento do acolhimento de crianças e adolescentes que precisaram deixar seus lares. Essa pauta demonstra o quanto a retomada da organização do movimento negro e sua luta em torno da questão racial terão um papel central nesse processo de fortalecimento de enfrentamento à desigualdade. (Theodoro, 2022, p. 21).

Para o Movimento Negro, esse debate reivindicativo é antigo; atentos à inserção social, econômica e política do negro na sociedade brasileira, sempre denunciaram com veemência a desigualdade racial entranhada no tecido da sociedade brasileira desde os primórdios da escravidão; contrariando o discurso de passividade e aceitação atribuído aos negros pelos seus opressores (Veloso, 2015, p. 20).

Ao longo de toda essa análise, é importante pontuar que nos anos de 2020 e 2021 o país e o mundo estiveram sob o advento da pandemia da Covid-19. Apesar de nos relatórios não haver menção sobre o impacto no acolhimento, no período do auge da ação do vírus (2021), apenas os serviços essenciais para a população estiveram funcionando, dentre eles os serviços de acolhimento.

Ao longo da pandemia da Covid-19, especialmente quando a crise sanitária também impactou a economia e trouxe um momento de privação e vulnerabilidade mais acentuado, foi registrado um aumento no número de crianças acolhidas por negligência e abandono (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2022) [grifo nosso].

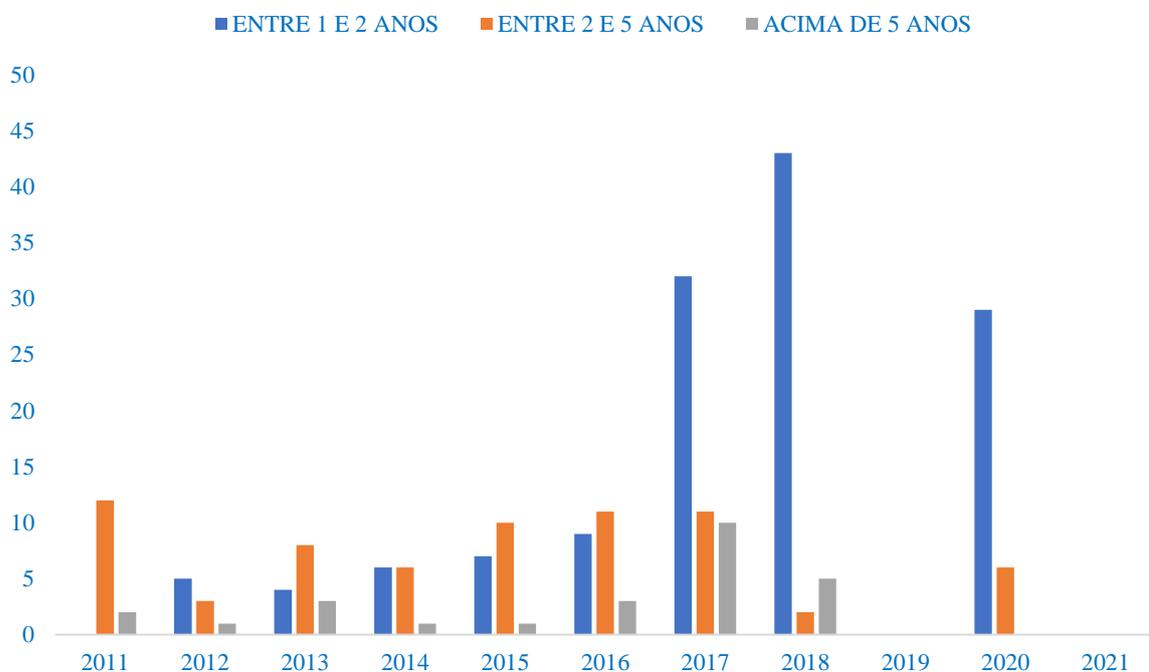
Em abril de 2022 o governo brasileiro encerrou a emergência de saúde pública de interesse nacional da pandemia da Covid-19, que até então estava em vigência no País. Segundo reportagem da *Agência Brasil*, “Essa condição reconhecia a gravidade da pandemia e dava base para políticas e medidas de autoridades de saúde nos níveis federal, estadual e municipal (Valente, 2022)”.

Ainda sobre os motivos do acolhimento, sem um estudo minucioso do perfil dessas crianças e adolescentes (para além do gênero, saber raça, idade, escolaridade), fazer uma análise aleatória apenas pelos motivos apresentados traz uma certa preocupação. Conforme já avaliado, sabemos que em 2020 foram acolhidos mais meninos e, em 2021, mais meninas. Não é possível

referenciar raça e idade. Mas por meio dos relatos das mães sociais, supõe-se serem mais adolescentes negros/as e que têm família.

Portanto, pensar em situação de rua, negligência e abandono corroboram com a perspectiva de uma necessidade de trabalho de base: família. E daí pode-se englobar questões que cercam as realidades das famílias pobres e negras no Brasil. Certamente voltaremos à origem e à história, ou seja, para se explicar os motivos do acolhimento no presente, não se pode ignorar o passado histórico de escravismo no Brasil.

GRÁFICO 4 – Tempo de Permanência de Acolhimento 2011 – 2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos Relatórios de Atividades Institucionais (2011-2021)

Ao analisar os dados, é possível perceber que durante o tempo em que as crianças e adolescentes estiveram acolhidas na Casa Real elas tiveram uma variação considerável, nos perfis e nas presenças, levando-se em conta a legislação vigente, no caso a Nova Lei de Adoção – nº 12.010/2009 – que apresenta no Art. 19 §2:

A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 2 (dois) anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária (Brasil, 2009).

Apesar de os relatórios anuais apontarem entre 1 e 2 anos como tempo de permanência prioritário nem sempre ocorre o desligamento nesse período, e os demais anos também tem dados importantes a serem avaliados, especialmente para a equipe que acompanha o processo educacional dos referidos acolhidos.

O tempo de permanência de crianças e adolescentes no acolhimento é um indicador importante, uma vez que a legislação trata essa medida como *temporária e excepcional*. Dessa forma, como dito, o tempo máximo, conforme a Nova Lei de Adoção, é de, no máximo, 2 anos de permanência, devendo os casos serem reavaliados a cada três meses desde a entrada do acolhido na instituição, conforme preconizado no ECA, Art. 19º:

§ 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional *terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses*, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei³⁵ (Brasil, 1990). [grifo nosso].

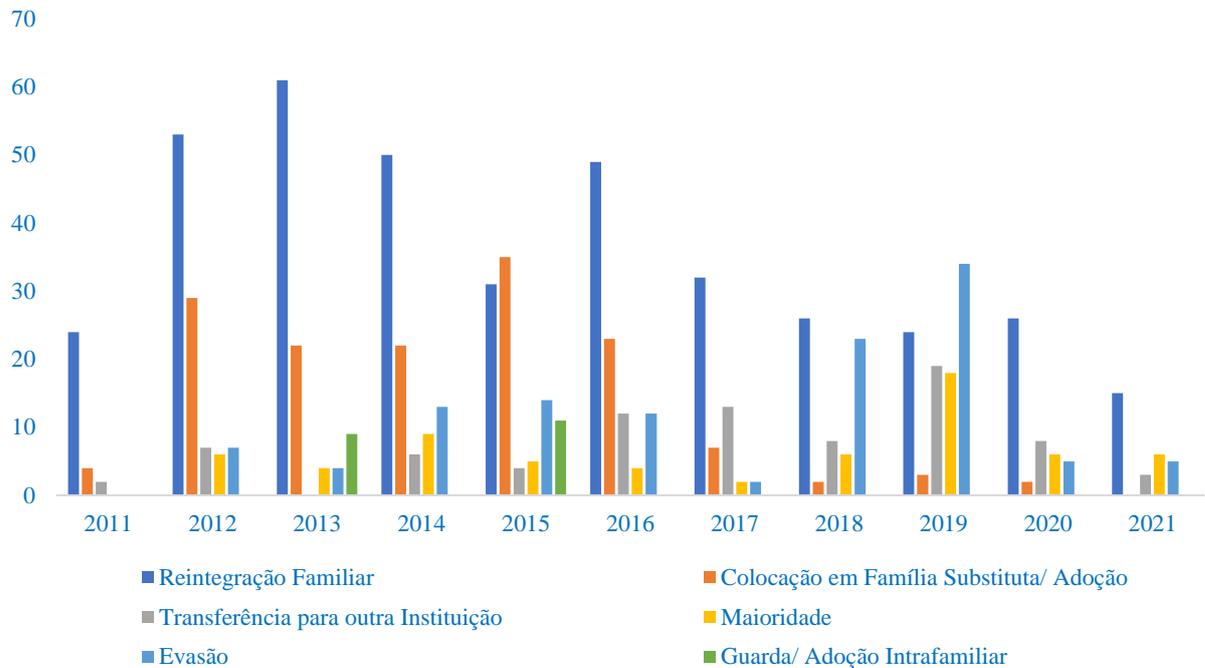
A partir dessa contextualização, observa-se no Gráfico 4 que, entre os anos de 2011 e 2017, o número de crianças e adolescentes que permaneceram na Casa Real por mais de 2 anos foi bastante expressivo. Esses números mudaram, de fato, a partir de 2017 quando é possível verificar o destaque a partir de então para a curta permanência. Da mesma forma que em outros dados, os anos de 2019 e 2021 não estão relacionados. Conforme já apontado anteriormente, 2021 foi o auge pandêmico, o que pode ter influenciado na coleta de dados e até no processo de permanência dessas crianças e adolescentes na instituição. Diante desse contexto, a redução do período de permanência na casa a partir do ano de 2019 é algo a ser aprofundado em outras pesquisas.

Reitera-se que esses dados se complementam ao perfil das crianças e adolescentes, pois ao serem analisados conjuntamente, emergiram questões de caráter social, como abrangentes as famílias dos acolhidos, que poderiam vir a evitar novos processos de acolhimentos. Por esse motivo, a fala das mães sociais se faz tão fundamental a este trabalho, uma vez que seus

³⁵ BRASIL. **Lei federal nº 13.509, de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13509.htm#art2. Acesso em: 20 set. 23.

discursos trouxeram muitas orientações frente à ausência de dados documentais tão importantes.

GRÁFICO 5 – Motivos dos Desligamentos 2011 – 2021



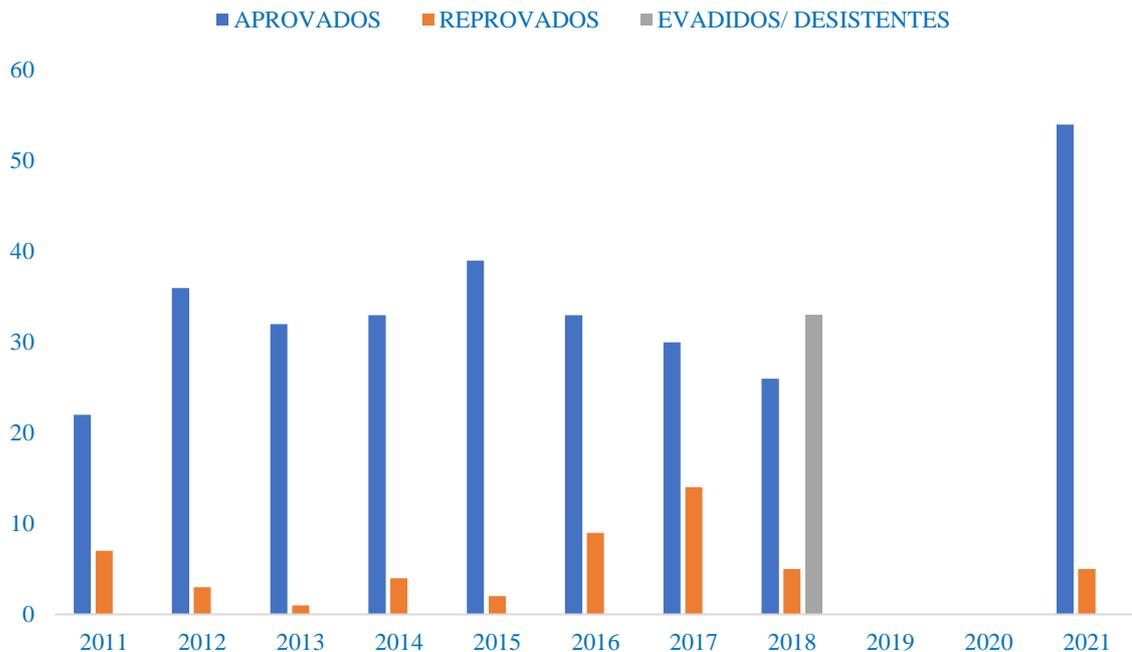
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos Relatórios de Atividades Institucionais (2011-2021)

Em relação aos motivos dos desligamentos no período pesquisado, conforme Gráfico 5, a reintegração familiar desponta como a principal forma de saída da instituição, com o passar dos anos (2011 a 2021), a colocação em família substituta/adoção que, até o ano de 2017 esteve em alta, deu lugar para a evasão e transferência de lar. É importante salientar que se tem a reintegração familiar como principal porta de saída por se tratar de um trabalho específico de fortalecimento de vínculos e, dependendo dos motivos do acolhimento, como no caso de vulnerabilidade, conflitos ou negligência, realizar esta reaproximação entre família e criança/adolescente está no cerne da questão.

Como esta é uma pesquisa realizada por meio de bibliografia, esses dados foram colhidos a partir dos relatórios existentes na Casa Real, não sendo possível determinar os motivos para os quais essas informações passaram a ocorrer com mais frequência. Apenas sendo bastante perceptível que, no período da pandemia - especialmente em 2021 - os números relativos à colocação em família substituta/adoção praticamente deixaram de existir. Isso se

deve aos protocolos adotados em todo o País com relação a COVID-19, já mencionada anteriormente, que provocou o distanciamento social e o fechamento de órgãos públicos e privados, assim como todo o comércio.

GRÁFICO 6 – Dados Educacionais 2011 – 2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos Relatórios de Atividades Institucionais (2011-2021)

Sobre o Gráfico 6, os dados educacionais referentes aos anos de 2011 a 2021, é possível observar um avanço no número de aprovação das crianças e adolescentes acolhidos. Conforme relato, o acompanhamento existente e as atividades pedagógicas contribuíram para o desenvolvimento e interesse dessas crianças e adolescentes.

Esses dados são interessantes, pois apresentam um alto número de aprovados em todos os anos contabilizados, porém, em apenas um aponta o número de desistentes. Verifica-se também que o número de repetentes é bastante baixo.

É possível observar, entre os anos de 2017 e 2018, o aumento tanto na quantidade de reprovação quanto na de desistentes. Sobre 2019 e 2020 não há informações relatadas quanto à questão educacional dos acolhidos nos relatórios. Por se tratar de período pandêmico, pode ter sido alterada a forma de acompanhamento institucional. Também não há informações nos relatórios em atenção aos acolhidos. Em 2021 os dados retornam, novamente com um alto número de aprovados.

Com relação a esses dados não há nos registros nenhum tipo de menção a evasões escolares ou desistências, o que vai, como veremos, de encontro à fala das mães sociais. É importante salientar que essas são informações retiradas dos relatórios anuais da Casa Real, os quais não tiveram participação direta delas. Dessa forma, as informações aparentam ser contraditórias, uma vez que no “papel” há um número consistente de aprovações e, quando há um questionamento na prática, não é exatamente o que ocorre. Todavia, ao realizar as pesquisas bibliográficas, foi possível verificar situações como pontuadas por Eurico (2018, p. 88): “o acesso e a permanência da população negra ao ensino formal, desde os níveis mais elementares até o nível superior de qualidade, se colocam como um desafio nacional, pois o que se verifica cotidianamente é o abandono dos bancos escolares (...)”.

Um dos fatos que pode explicar esses dados são os acolhimentos temporários recorrentes. Algumas crianças e adolescentes já chegam “aprovadas”, outras não são sequer possíveis de serem incluídas nas estatísticas devido ao pouco tempo que ficam na instituição. De toda forma, na prática, na fala das mães sociais as dificuldades foram postas e não podem ser descartadas.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E ANÁLISES: O QUE DIZEM AS MÃES SOCIAIS?

3.1 – Mães Sociais

A pesquisadora deste trabalho, ao realizar as entrevistas com as mães sociais, se viu na obrigação de retornar aos livros para dar continuidade à fundamentação teórica da presente pesquisa uma vez que novos questionamentos emergiram a partir das conversas e diversas ideias sobre o contexto escolhido para ser debatido. Nessas leituras, a pesquisadora se deparou com uma fala da autora Cida Bento, citada no livro do Professor Mário Theodoro, sobre exclusão, que diz:

[...] é importante focalizar uma dimensão importante da exclusão: a moral, que ocorre quando indivíduos ou grupos são vistos e colocados fora do limite em que estão vigendo regras e valores morais (...). O primeiro passo da exclusão moral é a desvalorização do outro como pessoa e, no limite, como ser humano. Os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos e, portanto, passíveis de serem prejudicados ou explorados (Cida Bento *apud* Theodoro, 2022, p. 72) [grifo nosso].

Essa citação lembra a pesquisadora das entrevistas realizadas e das vivências expostas, especialmente quando questionadas sobre o sentimento das crianças e adolescentes no convívio fora da Casa Real. O professor Mário Theodoro (2022) traz uma fala muito contundente quando diz que existe no Brasil um apartheid educacional. Durante as conversas com as mães, ficou bem explícita a necessidade de um trabalho de sensibilização entre as instituições, pois nos apontamentos ocorridos ficou transparente certos momentos de indignação na fala, em outros, o não saber o que fazer com a realidade apresentada.

Dessa forma, as visitas realizadas à Casa Real proporcionaram os encontros com as mães sociais por meio das reuniões de equipe, onde foi possível a esta pesquisadora apresentar seu trabalho e pontuar a importância da participação de todas elas no processo.

Nas 06 (seis) respostas obtidas, foi possível analisar que as mães sociais estão em uma faixa etária entre 40 e 53 anos, sendo todas declaradas do sexo feminino. 66,7% se declararam da cor parda e, 33,3%, da cor branca. Quando questionadas sobre sua orientação sexual, 83,3% se declaram hétero e, 16,7%, optaram por não responder. Quanto ao estado civil, 66,7% apontaram ser divorciadas e, 33,3%, solteiras. Sobre o nível de escolaridade, 83,3% responderam ter o ensino médio completo e, 16,7%, o ensino superior completo. O tempo de

trabalho na instituição teve uma resposta variada entre as participantes, sendo de 4 meses (quem está há menos tempo) e 7 anos.

As mães sociais foram questionadas se “*as crianças e os adolescentes acolhidos, na sua visão, compreendem a realidade em que estão inseridos*” [grifo nosso]. 66,7% responderam que não, que não entendem por que estão acolhidos e acham que a culpa é deles próprios. 16,7% responderam que sim e, 16,7%, responderam que “nem todos”, pois já estão acostumados com sua difícil realidade e outros não, porque fogem para voltar ao seu lar fixo junto a sua família (R4)³⁶. Essas respostas trouxeram diversas reflexões para a pesquisadora. A criança/adolescente achar que é “sua culpa” estar acolhido/a ou que “é a realidade”, chega a ser cruel.

[...] os processos de (in)visibilidades das infâncias negras brasileiras na contemporaneidade refletem os mais de trezentos anos de regime escravista em nossa sociedade, o que incide no processo de marginalização de meninas e meninos negros, precariedade, instabilidade e desigualdades sociais que transcorrem a história do Brasil. Assim, raízes históricas de um passado sombrio refletem em infância e na sobrevivência de descendentes do regime escravista (Santana, et al. 2020, p. 05).

Nessa questão é possível observar que os motivos do acolhimento impactam diretamente na vida das crianças e adolescentes. Não entender o porquê estão institucionalizados diz muito sobre a forma como eles chegam ao local. Abandono, negligência, situação de rua, conflitos familiares, abuso sexual, esses motivos levam a própria criança/adolescente a achar que tudo é sua culpa. Tratar as questões sociais envolvidas, para além de apresentar aos/as referidos/as que existem outros fatores implicados, é primordial para o acompanhamento de vida desses. Como muito bem retrata o Professor Mário Theodoro (2022), em se tratando da questão racial, *a sociedade se ancora em valores de desigualdade*. E a desigualdade é respaldada pelo racismo, ideologia que importa julgamentos de valor, moldando a sociedade e naturalizando hierarquias raciais. (p. 33).

Ao serem perguntadas se “*As crianças e os adolescentes acolhidos relatam alguma diferença de tratamento recebida durante o período em que se encontram no ambiente escolar, por serem de “abrigo”?*”, 100% responderam que sim, existem vários casos de preconceitos, não só no ambiente escolar, mas fora dele (R4). Como defende Theodoro (2022), uma sociedade racista formata instituições racistas que, por sua vez, colaboram com a naturalização da desigualdade.

³⁶ As respostas foram organizadas entre R1 e R6 para que não houvesse identificação dos/as participantes.

A questão racial está imbricada aos ambientes que fizeram parte desta pesquisa. A fala das mães sociais aponta a questão do preconceito de cor, de classe e de gênero (negros, institucionalizados e, dentre eles/as LGBTQIAPN+) que são hostilizados nos ambientes que frequentam, especialmente o educacional. Esse não é um dado de exclusividade da Casa Real, pois a autora Santiago (2014) aponta que

[...] no Brasil os programas de acolhimento são o ponto maior da visibilização da pobreza e discriminação social. Do total de crianças acolhidas, 24,2% têm como motivo de ingresso no abrigo a pobreza das famílias de origem e hoje é amplamente discutido pelos movimentos de proteção à infância que sob o nome de negligência tem-se afastado crianças de suas famílias num explícito processo de criminalização da pobreza [grifo nosso].

E, como indicado por Veloso (2015, p. 20), o racismo está presente no ambiente escolar e os estudos têm mostrado os resultados:

Os recentes estudos no campo da educação e das relações étnico-raciais revelam que o racismo no espaço escolar opera sob mecanismos sutis de forma implícita ou não e trazer à tona discussões sobre os desafios impostos à educação escolar frente às questões étnico-raciais tem suscitado grande interesse em estudiosos e pesquisadores em torno do combate ao racismo na escola e na sociedade brasileira [grifo nosso].

Desse modo, enxergar a criança e adolescente como sujeito de direitos, independentemente de sua cor, raça, etnia ou orientação sexual (etc.) é obrigação das instituições às quais eles/as fazem parte, mas tendem a fazer vista grossa a esses marcadores que as colocam nessas situações.

A pergunta seguinte, sob a mesma ótica, *“Em suas vivências, essas crianças e adolescentes já relataram algum tipo de preconceito sofrido no ambiente educacional? Se tiver algum exemplo, não precisa citar o nome da criança, só a situação”*. Nos relatos, 100% responderam que sim, trazendo exemplos como: “um adolescente paquerou uma menina e, ela, ao saber que ele era de “abrigo” se afastou dele” (R6); “lá vem aquele menino que não tem família vive no abrigo” (R3); “o professor falou uma coisa do aluno que tinha quebrado a perna e os alunos ficaram zoando e o professor rindo, porque ele era de “abrigo” (R4).

Essas falas que as mães sociais apresentam demonstram que o preconceito existe, que as crianças e adolescentes sentem os diversos tipos existentes e esse assunto não pode ser ignorado.

(...) o silêncio dos professores frente às situações de discriminação racial presente em atitudes e comportamentos rotineiros no espaço escolar

corroborar para a invisibilidade da criança negra, comprometendo o seu desempenho escolar e conseqüentemente com a construção de sua identidade (Veloso, 2015, p. 21) [grifo nosso].

Ainda sobre o impacto profundo desse preconceito na vida dessas crianças e adolescentes.

Questões raciais, de gênero e sexualidade não abordadas para compreensão da diversidade no ambiente escolar, criam um sentimento de inadequação social culminando com atos discriminatórios e de violência, muitas vezes fazendo com que os estudantes inclusive abandonem os estudos em decorrência do tratamento desrespeitoso, criando-se um sentimento de pânico pela falta de aceitação da sua individualidade. (Oliveira, 2022).

As mães sociais também foram indagadas se têm conhecimento de “*violência por questão de raça/cor ou orientação sexual? No ambiente escolar. Pode exemplificar também*”. Nesse quesito 50% responderam que sim, que têm conhecimento de “situações de *bullying* por questão de raça/ orientação sexual” no ambiente escolar (R1), “são chamados de negros, veadinho safado” (R2). E 50% responderam que não, nunca escutaram nenhum tipo de relato.

Nessa pergunta, as respostas inferidas pelas mães sociais são mais específicas em relação ao preconceito. É importante observar que elas falam em “*bullying*”, mesmo quando os termos corretos seriam *racismo* e *preconceito*. “Conforme a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a palavra *bullying* é um termo em inglês para descrever um ato de violência física, verbal e/ou psicológica, sendo intencional e repetitiva” (Pitanga, *et al.*, 2023) [grifo nosso].

O *bullying* qualquer criança está propensa a sofrer, o racismo não, ele é estrutural, como aponta Rufino (2023):

O racismo é caracterizado pela discriminação, preconceito e opressão com base na raça ou etnia de uma pessoa, enquanto o bullying é caracterizado por comportamentos agressivos, de violência física ou psicológica, repetitivos e intencionais que podem ser baseados em vários fatores, entre eles aparência, habilidades, interesses, orientação sexual e que afeta apenas um indivíduo ou um grupo pequeno de pessoas. O racismo, por sua vez é uma construção histórica e estrutural que se baseia na crença de que há diferenças biológicas e hierarquia entre as raças, levando a discriminação, marginalização e opressão de pessoas, especialmente pessoas negras, e que é naturalizado ou negado e, assim, perpetuado também no ambiente escolar. (p. 03). [grifo nosso].

Como afirma Almeida (2019), o racismo é estrutural. *O Racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica*. Esses são conceitos primordiais a serem discutidos com as mães sociais e demais profissionais que atuam na Casa

Real, pois são de fundamental importância a serem trabalhados com as próprias crianças e adolescentes. O autor enfatiza que do ponto de vista teórico, o racismo, *como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.* (Almeida, 2019, p. 41).

Assim, abordando o preconceito como situação existente no ambiente escolar frequentado pelas crianças e adolescentes, observa-se que essa situação ocorre por fatores diferenciados, como já pontuado.

Essas relações de gênero e sexualidade juntamente com os impactos das propostas pedagógicas que minimizam as ações discriminatórias e impedem propagação do preconceito na área da educação, transformando as escolas em ambientes não discriminatórios e acolhedores, com melhores indicadores de aprendizagem, uma vez que há um processo de democratização educacional para todos sem distinção (Oliveira, 2022).

Essa é uma temática que vem sendo abordada e pesquisada diante dos casos recorrentes ocorridos em escolas brasileiras. Em entrevista à Karen Cardial (2021), o psiquiatra e coordenador titular da área da saúde da Aliança Nacional LGBTI+, Saulo Vito Ciasc, afirmou que “a experiência na escola é terrível, espaço de discriminação e preconceito, onde a desinformação toma conta. É fundamental entender como é que se desenvolve a orientação sexual e a identidade de gênero”. Diante dessa mesma questão, o pesquisador Oliveira (2022) aponta: “não há como se padronizar um comportamento diante da diversidade e pluralidade, devendo o profissional da educação compreender e ter um plano estratégico para lidar com estas diferenças, promovendo o respeito mútuo à diversidade”.

A abordagem seguinte se deu com a questão “*A partir de sua experiência, qual a maior dificuldade encontrada pelas crianças e adolescentes no ambiente escolar?*” dentre as repostas obtivemos: “não conseguem acompanhar a turma acabam ficando para trás, tem vergonha de se relacionarem com por não saberem o conteúdo” (R1); “eles dizem que não gostam dos colegas de sala” (R5); “a maior dificuldade é se concentrar nos estudos, relatam que gostam mais das amigadas” (R6); “aprendizagem” (R4); “Difícil de adaptação” (R3).

Os adolescentes em situação de abrigo reproduzem em seu dia a dia as tensões vivenciadas no aspecto educacional, inerentes à escola e ao abrigo, tais como: fuga física e simbólica de situações, problemas de aprendizagem e no convívio social, dentre outros. Aponta-se ainda que estes sujeitos tendam a conformar-se ao perfil que lhes é creditado (aluno problemático, desatento) e a negarem seu real sujeito (...) (Ferreira; Silva, 2023, p. 129).

Sob esse aspecto reitera-se a necessidade da aproximação dos profissionais da equipe pedagógica da Casa Real com as escolas. Pelas análises realizadas, foi possível verificar que esses encontros já existem. Entretanto, diante das falas apresentadas, fica claro que existe algum tipo de lacuna para a criança e para o/a adolescente. Nosso estudo nos leva a pensar que as dificuldades apresentadas podem decrescer a partir de uma maior participação da equipe nas escolas para que haja essa interação e esclarecimentos a respeito do que é estar institucionalizado.

Os adolescentes, já afastados do convívio familiar, ao chegarem à escola carregam consigo o estigma de “ser do abrigo” e, portanto, é preciso que as escolas estejam atentas a possíveis situações de discriminação por parte dos demais estudantes e profissionais que integram o ambiente escolar. O adolescente residente em abrigos adentra ao recinto escolar sob olhares críticos, de um personagem construído sob o estereótipo do aluno rejeitado, problemático, arredo. (Ferreira e Silva, 2023, p. 129) [grifo nosso].

“*E do que eles falam que mais gostam na Escola?*” foi a pergunta seguinte, tendo como respostas: “dos amigos. Os adolescentes referem-se à namorada” (R1); “Às vezes dos professores e do lanche” (R2); “**Eles falam muito em ir para escola, mas geralmente não vão**” (R3); “**hora de ir embora**” (R4) [grifo nosso].

Nota-se um sentimento de atração e repulsa referente a escola: em parte as crianças e adolescentes que enxergam coisas boas ao irem para a escola, oscilam quando trazem exatamente o sentimento contrário. Mais uma vez, chama a atenção por se tratar de um ambiente que, em tese, deveria ser acolhedor.

O ambiente escolar é um socializador que serve como mola propulsora do desenvolvimento pessoal, se há hostilidade no ambiente, logo a percepção e inadequação sobre a individualidade e as diferenças que a compõem são prejudicadas e a consequência é o crescimento de um indivíduo dotado de frustrações e negações sobre a sua própria liberdade (Oliveira, 2022).

E nesse aspecto, o ambiente escolar torna-se um local que gera mais frustrações à criança e ao adolescente que já traz em sua história uma série de questões que confrontam seus sentimentos. E desvincular do estigma de “menino de abrigo” como sendo “problemático” talvez não seja tarefa fácil para eles/as. Os autores Ferreira e Silva (2023, p. 130) destacam que

[...] percebe-se, então, a necessidade de ações conjuntas entre os profissionais que atuam na escola e nos abrigos, de modo a minimizar os impactos sobre a vida escolar desses indivíduos já marcados por situações de vulnerabilidade

social e privados da convivência familiar. Tais ações precisam contribuir também para levar o adolescente a perceber suas potencialidades, os caminhos para a sua liberdade, de modo a contribuir para aprender a lidar com os obstáculos e barreiras para o convívio escolar e civil.

A próxima pergunta foi “*Você consegue enxergar essa criança/ adolescente como protagonista de sua vida?*” 66,7% responderam que sim, “estão sempre aprendendo e eu também aprendo com eles, a partir daí fazendo parte de uma estória de vida deles” (R1); 16,7% responderam que em “alguns momentos sim, em outros não” (R2) e 16,7% responderam que não, “porque ele ainda não tem controle sobre o sentimento” (R6).

Finalizando a entrevista, as mães sociais responderam o seguinte questionamento: “*Você acha que eles conseguem, com o auxílio e orientações recebidas por vocês, criar meios para construir um futuro mais saudável, seguro e feliz no momento do desligamento?*”, 66,7% entendem que sim, “é possível. Pode levar um tempo. Mas eles vão entendendo que é para o bem deles” (R1); “**depende muito do esforço individual** e do que estão praticando na casa” (R3); “nós cuidadoras procuramos estar sempre ensinando as crianças e adolescentes acolhidos todas as orientações para que eles possam aprender que ao saírem existem outras possibilidades, frisando sempre que **tudo depende de nossas escolhas** e que a vida sempre nos oferece oportunidades” (R5). 33,3% pensam que “talvez” eles entendam, nem todos, “**depende da mentalidade**” (R6).

Essas últimas perguntas chamaram a atenção da pesquisadora ao perceber, nas respostas das mães sociais, que algumas delas não entendem sobre o que seja o protagonismo das crianças e dos adolescentes. Falas que impõem aos próprios o desempenho positivo ou não no futuro é preocupante e deve ser trabalhado. É importante reiterar que vivemos num país sob o viés da necropolítica, conceito esse batizado por Achille Mbembe (2018), a partir do conceito de biopoder que explora sua relação com as noções de soberania (*imperium*) e o estado de exceção. Partindo dessa ótica, Mbembe (2018) associa a noção de biopoder de Foucault (1975-1976) a dois outros conceitos: o estado de exceção e o estado de sítio.

Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. (...) Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) “racismo”. (p. 8-9). [grifo nosso].

Entendemos que, a partir de tudo que foi dito, que não vai depender apenas da boa/má vontade da criança e do/a adolescente para que ele/a tenha o seu protagonismo. Desde a escola

já é possível observar esses “obstáculos”. Ser institucionalizado/a, ser negro/a, ser LGBTQIAPN+, ser pobre e excluído da sociedade de forma interseccional (Akotirene, 2019) já lhe confere o requisito para ser eleito pela necropolítica, sintetizada por Theodoro () como política de perseguição e morte impetrada pelo Estado. Cada vez mais presente no País, baseada em prática de seleção social que penaliza a população negra. (p. 17). Ou seja, na verdade, seu caminho será o da sobrevivência.

Os estudos sobre violência, segregação, criminalização da pobreza e da população negra não devem desconsiderar as relações de classe, de gênero, o patriarcado, o sexismo, a misoginia, a opressão e a exploração econômica (...). Essa análise não é possível se não considerarmos um aspecto característico da sociedade brasileira: o racismo. (...). Não podemos ignorar a relação entre necropolítica e a “situação colonial”, condição da qual não nos livramos e que estabelece novos modos de relações sociais e espaciais, confirmando, no caso brasileiro, que a demarcação desses lugares se baseia na hierarquia racial, corolário da nossa herança traumática escravagista (Siqueira, 2022).

Dessa forma, a pesquisadora entendeu a necessidade de uma análise mais crítica sob o posicionamento das mães sociais. É importante pautar também que as próprias mães sociais expõem sentimentos que elas entendem serem corretos. Portanto, não se trata de um julgamento de certo e errado, apenas de uma pontuação do olhar da pesquisadora, visto que as próprias responsáveis (em sua maioria) nem sequer tiveram acesso ao ensino superior, são relatos baseados em suas experiências. Assim, elas imprimem esses anseios aos próprios acolhidos, imputando uma responsabilidade a qual deveria ser compartilhada, livre de preconceitos. Desconhecem os aspectos da *Sociedade Desigual* descrito por Theodoro (2022) como,

sociedades que convivem com a situação extrema e persistente, em detrimento de um grupo racialmente discriminado, sem que esse quadro suscite seu enfrentamento efetivo por parte do Estado. São também sociedades que produzem assimetrias em áreas diversas e importantes da dinâmica social, (...), cada uma delas agindo como potencializadora das desigualdades; essas diferentes assimetrias se autorreforçam e são cumulativas, em desfavor do grupo discriminado. Outra característica são que essas sociedades estabelecem mecanismos jurídico-institucionais e repressivos que funcionam como elementos de estabilização social e de preservação do quadro de desigualdade. Por fim, enfraquecem as forças contrárias ao Statu quo, notadamente os movimentos sociais, que não conseguem acumular recursos políticos, simbólicos ou econômicos, descaracterizando-os em suas demandas políticas, criminalizando qualquer reivindicação ou bandeira que possa alterar o quadro de iniquidade. (p. 14). [grifo nosso].

A partir desse pressuposto, com os aspectos da sociedade desigual, é importante observar que a necropolítica trazida por Mbembe (2018) está entrelaçada a esse contexto.

Se a necropolítica institui o modo como o poder da morte faz a gestão da vida, observamos a existência de uma matriz lógica que cria condições para a eliminação da vida a partir da especificidade do racismo brasileiro: a *distinção pela “cor da pele”*. Trata-se de um encadeamento que institui um regime de suspeição e criminalização, *culminando em encarceramento e morte*. No interior dessa sociedade hierarquicamente racializada, esse fator distintivo se torna uma condição para a eliminação dos “corpos negros”, num processo em que a morte se apresenta pelo excesso, mas também em sua forma mais extrema e letal (Siqueira, 2022) [grifo nosso].

Ainda sob o aspecto da necropolítica, Mbembe (2018) corrobora com a fala de Arendt (1951) *onde sugere que a política da raça em última análise, está relacionada com a política da morte* e que em termos foucaultianos, *racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “aquele velho direito soberano de morte”*. (p. 4).

Sob esse contexto, é mister pontuar que o adolescente acolhido diante de toda história contada, geralmente é confundido com o adolescente internado (o que recebe medida socioeducativa) e, como dito, sem conhecimento não há defesa. A própria escola é um desses ambientes que julgam sem conhecerem, por isso é fundamental o acompanhamento e as constantes visitas e reuniões, sempre que necessárias, para se explicar quem são essas crianças e adolescentes. E, conforme explicitado no conceito de necropolítica, no Brasil a cor da pele mata, discrimina, como aponta em seu artigo, Siqueira (2022):

Em função de suas especificidades, é preciso distinguir o fato de que o racismo se constituiu em uma tecnologia das sociedades coloniais e se aprimorou nas sociedades capitalistas neoliberais. No entanto, no caso do Brasil, configurou-se um quadro específico, fazendo da “cor da pele” uma característica distintiva que marca a desigualdade racial e a exclusão social. (Siqueira, 2022).

Desse modo, enxergar essas crianças e adolescentes, reverter essa invisibilidade e quebrar o processo do preconceito existente, é um trabalho contínuo e necessário entre as instituições envolvidas.

3.2 – Gestão/Equipe Técnica

Com a equipe de gestão, as entrevistas se deram prioritariamente de forma *online* por meio de entrevistas estruturadas/ semiestruturadas. Não houve a mesma interação com as mães sociais, mas as participações foram igualmente ricas em informações.

Durante as visitas realizadas, entendemos a importância de escutarmos outras esferas de atendimento para além das vivências das mães sociais, uma vez que as crianças e adolescentes acolhidas estão inseridas num ambiente onde diversas áreas se interligam. A pesquisadora percebeu que a fala dos outros atores que gerem o processo do acolhimento seria essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa forma, conforme citado anteriormente, a partir das visitas realizadas a Casa Real, 4 (quatro) pessoas da gestão/equipe técnica se disponibilizaram a participar da pesquisa. Desses, 2 (dois) responderam de forma *online*, 1 (um) de forma presencial e 1 (um) optou por não participar.

Os participantes são todos adultos, acima dos 35 anos. 66,7% se declararam do gênero masculino e, 33,3%, do gênero feminino, 100% se autodeclararam de cor parda, 66,7% tendo por orientação sexual hétero e, 33,3%, homoafetivo/a. 66,7% informam ser casados/as e 33,3% divorciados/as. 66,7% têm ensino superior completo e 33,3% concluíram um curso de especialização. Todos/as os/as participantes estão atuando há pelo menos seis anos na instituição.

Como é possível observar, dentre os participantes da pesquisa na parte da gestão, temos um perfil de maioria masculina, pardos/as, com ensino superior, maioria hétero e casados/as. É importante reiterar que esse é um perfil dos que gentilmente se disponibilizaram a responder a pesquisa dentre os gestores da Casa Real. O fato de todos se declararem pardos, não quer dizer que o são. É uma pesquisa auto declaratória, assim como condiz com normas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023): “O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: preta, parda, indígena ou amarela”.

Quando questionados se “*As crianças e os adolescentes acolhidos, na sua visão, compreendem a realidade em que estão inseridos? Por quê?*” as respostas foram variadas. 66,7% acreditam que não “**sempre dizem, estou numa prisão**” (R1)³⁷; “Carecem de instrumentos para essa compreensão. Não é algo simples lidar com os sofrimentos pelos quais passaram e muito menos ter compreensão disso.” (R2). 33,3% acreditam que umas sim, outras não: “Algumas sim, outras não entendem, não aceitam, diante de tantas situações de vulnerabilidades que foram colocadas” (R3).

Para algumas crianças e adolescentes são necessários o atendimento e o acolhimento especializado mais específico, pois, além do sofrimento de ser afastado do convívio familiar

³⁷ As respostas foram organizadas entre R1 e R3 para que não houvesse identificação dos/as participantes.

não entendem o que é o acolhimento institucional e, conforme apontamento da gestão/ equipe técnica, eles/as enxergam a instituição como uma “prisão”. Conforme explicitado no Capítulo primeiro, originalmente as instituições de acolhimento e as instituições de internação eram uma só, não diferenciando a origem do motivo do encaminhamento da criança ou do adolescente ao local. Vemos que isso permeia o imaginário das pessoas até os dias de hoje.

Outro ponto importante a ser reiterado é que a decisão de afastar essa criança/ adolescente do seio familiar vem exclusivamente do poder judiciário brasileiro que, apesar de estar pautado no ECA, conforme já apresentado no Capítulo I, preconiza que *“A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar; O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais”* (Brasil, 1990) [grifos nossos]. Na prática, ao observar os resultados das análises realizadas, foi perceptível que conceitos como a falta de recursos financeiros disfarçados de “negligência” estão em alta não só na Casa Real como em outras instituições brasileiras. Ferreira e Silva (2023) pontuam que a negligência é o principal motivo de acolhimento institucional e trazem a fala de Maia (2011), que diz que o termo *“vulnerabilidade social é substituído por negligência, estando diretamente ligado a pobreza e a questão racial, visto à falta de recursos materiais e sociais”* (Maia 2011 *apud* Ferreira; Silva 2023, p. 126).

Foi perguntado também se os acolhidos *“conseguem, com o auxílio e orientações recebidas, criar meios para construir um futuro mais saudável, seguro e feliz no momento do desligamento?”*. Os participantes responderam o seguinte: “Possuem capacidades para isso, mas essa construção é complexa, pois **não depende só do indivíduo**” (R2); “grande parte por tudo que viveram não consegue construir ou pensar num futuro saudável, até pela própria vulnerabilidade e pela falta de condições e apoio da rede. Hoje são poucos adolescentes que conseguem sair do acolhimento e ter sua própria moradia” (R3); “é uma questão complexa” (R1) [grifo nosso].

A importância do contexto social se apresenta aqui como fundamental, e isso é primordial para o entendimento não só da gestão/equipe técnica, como de todos os profissionais envolvidos. Como dito, há a mobilização dos elementos da cultura do Racismo (Filice, 2011) numa sociedade desigual compondo o quadro de obstáculos impostos as expectativas dos jovens. O entendimento que a criança e adolescente necessita de apoio e que não depende “apenas” deles, é um conceito a ser trabalhado com todos/as que atuam no acolhimento. Filice (2011) ao pesquisar sobre o peso da cultura na implementação de políticas antirracistas, mostra como opera nas escolas perspectivas racistas que se somam à sociedade desigual. “Na medida

em que o racismo permeia as relações sociais, no modo de produção capitalista, de modo historicamente determinado, nenhuma instituição está imune a esta ideologia (...)” (Eurico, 2018, p. 108).

Ao serem indagados se “*as crianças e os adolescentes acolhidos relatam alguma diferença de tratamento recebida durante o período em que se encontram no ambiente escolar, por serem de “abrigo”?*”, a equipe de gestão respondeu 100% que sim, “percebido por todos que trabalham com as crianças e adolescentes do acolhimento” (R2); “Ainda temos crianças e adolescentes que relatam que algum colega fez **bullying** com eles, alguns sentem **vergonha por estarem na medida protetiva de acolhimento**” (R3) [grifo nosso].

Ainda questionados sobre a mesma pauta, “*Em suas vivências, essas crianças e adolescentes já relataram algum tipo de preconceito sofrido no ambiente educacional?*”, 100% responderam que sim, “com frequência” (R1), “eles geralmente reclamam que **são tratados diferentes por serem de acolhimento**, como serem culpabilizados por qualquer confusão que aconteça na escola” (R2); “por não morar com a sua família” (R3) [grifo nosso].

Poucos estudos têm se debruçado sobre outra forma de violência, que é o racismo e a discriminação étnico-racial na infância, por vezes, nomeada como bullying, o que justifica a falta de um tratamento específico da questão. *Racismo e bullying não são sinônimos*, ainda que se expressem, em medidas diferentes, a violência naturalizada nas relações sociais (Eurico, 2018, p. 31) [grifo nosso].

“*E por violência por questão de raça/cor ou orientação sexual? Já precisou realizar alguma intervenção por este motivo?*”, 66,7% responderam que sim, já interviram. “Já fui à escola para uma reunião, para conversar a respeito de um adolescente que tinha se envolvido em uma briga e estava sofrendo **bullying** a respeito da sua orientação sexual” (R3); 33,3% optaram por não responder, “tenho que amadurecer o meu entendimento” (R1) [grifo nosso].

Como pontuado anteriormente, reiteramos que a pauta *bullying x preconceito* deve ser trabalhada não só com os profissionais que atuam no atendimento com as crianças e adolescentes, mas também com as próprias crianças e adolescentes. Entender essa diferença e saber como procurar ajuda é de fundamental importância no desenvolvimento dos mesmos. Sob esse aspecto, é primordial reiterar e pontuar a fala do professor Sílvia Almeida (2019),

o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. (...) A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de

tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Podendo ocorrer de forma direta ou indireta. (p. 25). [grifo nosso].

O preconceito também existe quando se trata da orientação sexual. Em 2015 foi realizada a *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil* que, após entrevistar pouco mais de mil estudantes no país, revelou que “cerca da metade se identificou como sendo do sexo feminino (46,9%), e a maioria se identificou como gay ou lésbica (70,7%), de raça branca (59,3%), seguido de afro-brasileira ou negra (17,7%) e multirracial (14,6%)” (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, 2016, p. 24).

Nessa mesma pesquisa, 60,2% afirmaram se sentir inseguros/as na instituição educacional no último ano por causa de sua orientação sexual e 42,8% se sentiam inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero. Como foi retratado nessa fala:

Ainda existe tanto preconceito; é tão angustiante se sentir sozinho, sem compreensão, com os xingamentos; somos considerados uma escória, se não fosse por alguns poucos amigos que compreendem nossa batalha diária; vejo o futuro com tanto pessimismo, que tristeza (depoimento de um estudante gay, 21 anos, estado do Piauí) (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, 2016, p. 22). [grifo nosso].

Pelas palavras do próprio estudante, é possível verificar que o preconceito existente, assim como a tristeza vivida no ambiente escolar. Ou seja, são diversas violências pelas quais crianças e adolescentes passam por Racismo, LGBTfobia, além de classismo por serem pessoas em situação de vulnerabilidade social. Aspectos que não podem ser ignorados.

Com relação ao desempenho escolar, questionamos: “*Apesar de não haver sido possível analisar todos os anos referentes ao desempenho escolar, vimos que alguns adolescentes chegaram a ser reprovados por desistência da escola. Os casos foram acompanhados para se verificar quais as causas dessas desistências? Há relatos de violências envolvidos?*”. 100% responderam que sim, que a equipe responsável acompanha os casos (R1/ R3); tendo como causas principais: “Falta de acolhida pela escola e direção, desmotivação, defasagem da idade e série, infrequência escolar no tempo em que estava com a família” (R3). “*Nos relatórios também foram verificados relatos de “resistência” das crianças e adolescentes em frequentar a escola. O que seria essa “resistência”? Algum motivo específico?*”, “difícil dizer, opino ser uma questão de conversa” (R1); “**O desinteresse pela escola**” (R3) [grifo nosso].

Aqui nessa questão retomamos outro viés histórico, uma vez que é sempre importante lembrar quem são as crianças e adolescentes acolhidos/as: pobres, negros/as, LGBTQIAPN+,

crianças e adolescentes negligenciados/as de diversas formas. E todas essas características trazem consigo o preconceito arraigado na sociedade, inclusive no ambiente escolar. “*Sem dúvida, os valores, as atitudes e as crenças relacionadas à etnia podem permear o **currículo** e a organização da escola, assim com a prática profissional*”. (Street-Porter, 1978 *apud* Cavalleiro, 2010, p. 271).

Não se pode então simplesmente culpabilizar o estudante pela sua “provável” desmotivação. Outras razões podem estar envolvidas com a infrequência ou abandono. Inclusive, como já comentado, o preconceito. Pensar em ações internas para trabalhar com essas crianças e adolescentes que estão “desmotivados” é um passo para ajudá-los/as nesse processo. Mas sem dúvida o acompanhamento no ambiente educacional e a presença nas escolas farão a diferença para dirimir as principais questões. Como aponta Cavalleiro (2010, p. 137): “não basta perguntar ao professor como ele concebe o seu relacionamento com as crianças. É necessário vê-lo na prática profissional, no seu dia a dia”.

Questionamos também em “*Como se dá o acompanhamento das crianças e adolescentes no ambiente educacional? E qual a maior dificuldade encontrada pelas crianças e adolescentes no ambiente escolar?*”. “Uma comunicação frequente entre as casas descentralizadas, a escola e toda rede envolvida com as crianças e adolescentes. Nesse acompanhamento envolvemos os professores, as **mães sociais bem presentes nas escolas e a parceria com os voluntários da Instituição**”. E a maior dificuldade é a “evasão escolar” (R3) [grifo nosso]. Nota-se que a evasão pode estar vinculada ao não sentimento de pertencer a escola, mas também pela somatória de situações sociais recorrentes de violência e exclusão.

É possível observar a fala da presença constante das mães sociais nas escolas. É importante que essa presença seja participativa e orientada para que elas conversem com os professores e sejam o vínculo que as crianças e adolescentes precisam para não desistirem dos estudos, mas é preciso também que tenham as devidas orientações. Como vimos, suas percepções são sensíveis, mas sujeitas a desafios de uma melhor formação que as ajudem a “ler” os limites impostos a estes jovens numa sociedade Racista, Classista e Desigual.

Por fim, perguntamos: “*Você consegue enxergar essa criança/ adolescente como protagonista de sua vida?*”. A equipe respondeu 100% que sim, “Eu acredito que elas **deveriam ser**. Acredito que esse é um dos trabalhos que desenvolvemos. Mas que não é fácil e **acabam sendo as exceções**” (R2). “**embora sempre deixando a desejar**” (R1) [grifo nosso].

A pesquisa aponta que todos os participantes acreditam no potencial dos jovens, que a partir do trabalho realizado pela própria equipe as crianças e adolescentes tem a possibilidade

de construir ou mudar sua história de vida e nesse ponto é crucial o entendimento da equipe que nenhum deles conseguirá sozinho. A sociedade desigual apresentada, para esses jovens é um fator a ser vencido.

Nota-se que por parte da gestão/ equipe técnica, acredito que devido a maior qualificação, há uma maior conscientização por parte dos limites da Casa Real para contornar as experiências pregressas das crianças e adolescentes e também o despreparo da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - MOTIVOS E DESAFIOS PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Com base nos dados expostos, apresentaremos ainda algumas análises e conclusões pertinentes a esta pesquisa. Ressaltamos que durante o processo dos estudos qualitativos esses dados também tiveram um olhar diferenciado, e que só neste “final” foi possível analisar o conjunto que nos possibilitou uma visão mais ampliada dos dados referenciados.

Ao longo dos anos pesquisados (2011 – 2021) a Reintegração Familiar foi o principal motivo de desligamento das crianças e adolescentes que estiveram acolhidos na Casa Real, seja por terem completado 18 anos ou por terem retornado às suas famílias de origem ou extensa, ou ainda por terem sido encaminhados à adoção. O trabalho realizado pela entidade foi para que os/as referidos/as pudessem ter garantidos suas convivências familiares, cidadania e ou profissionalização. Conforme preconiza o Art. 19º do ECA:

É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

§ 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei.

§ 2º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária (Brasil, 1990).

Com relação aos acolhimentos, a idade perpassa em torno da adolescência, entre 12 e 17 anos, em sua maioria. Mesmo com o passar dos anos, é possível verificar que a estatística pouco muda em relação à faixa etária do acolhimento institucional.

Também é importante observar, ao analisar os dados apontados, que a violência intrafamiliar é um fator preponderante nos motivos dos encaminhamentos ao acolhimento, o que perpassa uma série de significados no âmbito da “família”, inclusive no que costumamos classificar como “*famílias funcionais ou disfuncionais*”.

É possível perceber também os fatores de risco, apontados nos relatórios, como questões cruciais para adesão ou não, da criança ou do adolescente no ambiente institucional. O envolvimento com entorpecentes (substâncias psicoativas) e com a vivência de rua aparentam ser pontos que dificultam o envolvimento sadio dos referidos na convivência com os demais.

Um ponto importante a ser abordado são os motivos do acolhimento. Apesar da negligência e do conflito familiar estarem constantemente no topo dos motivos, não devemos descartar que “o número de acolhidos por abuso sexual aumentou de 7 casos em 2016 para 19 em 2017, correspondendo a 15,5% do total de acolhidos”. Esse é um dado importante que também se repete ao longo dos anos e precisa ser visto com muito cuidado, uma vez que necessita de um atendimento especializado para o acompanhamento desses casos.

Ainda sobre os dados apresentados, infelizmente não é possível constatar, conforme gostaríamos, a questão de raça e classe, uma vez que essas informações não aparecem nos relatórios. Não há nenhuma menção a qualquer levantamento racial realizado nos anos pesquisados referentes aos acolhidos na Casa Real, fato esse que mais uma vez chama a atenção para quem são essas crianças e adolescentes e de onde vêm.

Apesar de historicamente, nas leituras realizadas, observarmos que as instituições de acolhimento provêm do tempo dos escravizados e seus filhos eram (principalmente) as crianças que povoavam esses locais, de lá para cá a história em relação ao acolhimento e a raça continua sendo contada, pois crianças negras, filhos de mulheres negras, pobres, sem acesso à educação, saúde e moradia estão institucionalizados. Com relação à raça, outro ponto que chama a atenção são as falas das mães sociais quando questionadas sobre as vivências das crianças e adolescentes quanto a preconceitos experienciados no ambiente escolar. Lembrando a fala da autora Cavalleiro (2001, p. 105):

De acordo com os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas. Além disso, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória. Não podemos permanecer na definição da escola como “instrumento ideológico do Estado” ou como instrumento de “colonização” ou “aculturação”. Cabe sublinhar a sua potencial responsabilidade em contribuir para a transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais.

No que tange à questão de gênero, observamos uma variação constante nos acolhimentos, apesar de ser uma diferença pequena. Um exemplo é que em 2020 a maioria

acolhida era masculina. Em 2021 aparece a maioria feminina, com 52% do público, e 48% masculina. Se for analisado o contexto geral (2011-2021), os números são praticamente “empatados” quanto ao gênero.

Sobre os aspectos educacionais, é possível ver um número alto de aprovados escolarmente ao mesmo tempo que nos anos de 2016 a 2018 cresceram continuamente as reprovações e evasões. Não é possível avaliar se esses dados aparecem por uma análise mais específica da equipe em questão ou se de fato são dados que mudaram apenas nestes anos apontados, uma vez que as informações escolares não são tão específicas de um ano para o outro (nos relatórios disponibilizados). Vale salientar também que nos anos de 2019 e 2020 os dados não estão disponibilizados e não há justificativa nos relatórios. Porém, como foram anos envoltos pela pandemia da Covid-19, talvez haja alguma relação entre os fatos.

Levando-se em consideração as entrevistas realizadas com as mães sociais e a equipe de gestão técnica da Casa Real, pontos relacionados como *dificuldades* foram exatamente o da evasão escolar e a baixa frequência, não estando esses dados aparentes nos relatórios, muito menos os quadros de preconceitos descortinados.

É relevante ponderar que, quando a pesquisa foi iniciada, esta pesquisadora precisou percorrer alguns trajetos para chegar até esse ponto. Conhecer a história e percurso da criança negra no Brasil foi um deles. Ao ler diversos autores sobre a história da infância no Brasil, a pesquisadora percebeu que a história conta sobre a criança branca, a não escravizada. E pensar sobre acolhimento institucional, principalmente nos primórdios de seu funcionamento, não contemplava de onde essas crianças vinham, de onde surgiram ou sobre as origens dos seus pais.

Por esse motivo, para chegar até a Casa Real e às crianças/adolescentes que hoje lá estão acolhidas, foi necessário fazer um apanhado não só histórico, como também de parte da legislação para apresentar a visão de quem atua no dia-a-dia sobrevivendo a situações histórico-culturais sem sequer saber (re) conhecer as verdadeiras origens dos porquês do acolhimento e de quem são essas crianças/adolescentes.

Ao conversar com as mães sociais, a pesquisadora percebeu que elas entendem que há sim preconceito por parte de outros alunos com relação aos acolhidos/as da Casa Real. Em suas falas foi percebido que alguns acolhidos nem desejam retornar ao ambiente escolar, o que prejudica o processo educacional deles. Dessa forma, as falas das mães vão ao encontro com a dos/as gestores/técnicos quando falam da maior dificuldade ser a evasão. Concluímos que uma questão incide na outra.

Temos, no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade. O que é compreensível mas não aceitável. Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças. Sabemos não ser a tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas (Cavalleiro, 2001, p. 147).

Outro ponto importante observado foi a dificuldade no aprendizado. Isso também é uma questão que influencia na convivência com outros alunos. Algumas crianças/adolescentes, por terem vivência de rua ou por estarem no acolhimento há mais tempo, não compartilham do mesmo ritmo de aprendizado de outros colegas (o que também pode ser pelas mudanças constantes, como é possível ver nos motivos dos desligamentos – transferências). Tudo isso prejudica o nível educacional do acolhido. É pertinente ressaltar que essas são pontuações nossas, após análises das entrevistas.

De uma forma geral, a compreensão nas palavras das mães sociais é a de que as crianças/adolescentes em sua maioria se ressentem por estarem no acolhimento, não entendendo o motivo, tendo vergonha, sofrendo preconceitos (raça, questão de orientação sexual) e sentindo dificuldades na escola, preferindo não ir.

Para a pesquisadora, no que concerne ao foco da pesquisa, o objetivo principal foi cumprido ao perceber que as mães sociais enxergam a inserção das crianças e adolescentes nas instituições de ensino como um obstáculo a ser vencido. Por meio das entrevistas, é perceptível a dificuldade da frequência dos mesmos no ambiente escolar, sendo necessário de fato o trabalho entre as entidades (*escola x acolhimento*), pois ele é fundamental para o desenvolvimento e melhor desempenho dessas crianças e adolescentes.

Sobre esse assunto, também é importante ressaltar que a equipe de gestão/técnica, durante as entrevistas, explicou que realiza visitas às escolas, assim como reuniões entre as instituições com o intuito de achar um meio-termo para as questões apresentadas. Apesar que a equipe apontar um “desinteresse escolar” por parte das crianças/adolescentes como um dos motivos pelo abandono educacional, certamente esse não é o motivo principal: esse desinteresse pode estar relacionado a outros motivos não relatados (é sempre importante ter o olhar crítico, para não “diagnosticar” equivocadamente), sinalizam e apontam diferentes percepções.

Pensando no olhar crítico e na questão do desinteresse escolar apontado pela equipe, a pesquisadora, após ler autores como Theodoro (2022) e Cavalleiro (2010), indagou se, nas evasões, o desinteresse não estaria voltado para os pontos citados pelas mães sociais com relação a preconceitos. Cavalleiro (2010) cita como experiência pessoal em seu período escolar:

“meu silêncio expressava a vergonha de ser negra”. É o tema das crianças que subjugam outras crianças por sua cor da pele. O “complemento” de ser criança acolhida torna esse tratamento pior.

Outro ponto trazido pelo objetivo do trabalho foi o acompanhamento entre as instituições. Isso foi afirmado pela equipe de gestão/técnica a partir da participação das mães sociais em reuniões nas escolas e também pelas visitas realizadas pela equipe aos locais de ensino aos quais as crianças e adolescentes estão matriculados, para um acompanhamento regular. Ainda citando Cavalleiro (2010), observar as relações interpessoais que na escola se vivenciam é essencial quando se entende a Educação como um dos principais fatores de desenvolvimento da cidadania.

A pesquisadora aponta que, durante as visitas realizadas, foi possível observar reuniões multidisciplinares, onde havia a participação das mães sociais, equipe técnica e gestores, o que possibilitava a troca de experiências e atualizações das situações existentes dos acolhidos. Essas trocas são bastante ricas e permitem que as crianças e adolescentes sejam vistos como parte de um conjunto (não parcelado por áreas).

Finalizando, a pesquisadora entende que a pesquisa foi uma experiência riquíssima. Ouvir as falas das mães sociais e suas vivências junto às crianças e adolescentes acolhidas abriu um leque de possibilidades que poderão ser futuramente também aproveitadas. Ver que as dificuldades deles/delas no ambiente escolar vão além de questões de aprendizado é um ponto que não pode ser ignorado. Como aponta Cavalleiro (2010, p. 272):

Então o que significa ser uma criança negra ou branca na relação social que se realiza na escola? E, nela, o que a criança pode aprender sobre si própria e sobre os outros a sua volta?

Não seria demasiado supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior.

O olhar educacional, para os docentes, também é muito importante, pois o conjunto da atuação impacta na sala de aula. Quem sabe, com as mudanças de legislação existentes na atualidade, seja possível ver uma escola mais acolhedora no futuro, independentemente de onde venha seu aluno, qual cor tenha, independente de quem seja ele/a. Os desafios são muitos, mas as possibilidades a se trilhar podem indicar percursos favoráveis.

PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

1. Proposta do Curso de Extensão

Título do curso:

MOMENTOS DE REFLEXÃO: A INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA, CLASSE E GÊNERO E AS MEDIDAS PROTETIVAS A CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

Justificativa:

Levando-se em consideração o Art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o qual tem por premissa que “*nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais*. E, a partir dos resultados obtidos na pesquisa realizada pela autora, onde mães sociais foram entrevistadas e apontaram questões de preconceitos e racismos como pontos cruciais no impacto do desempenho escolar de crianças e adolescentes acolhidos, trazemos a pauta atrelada a questão racial, de classe e de gênero, assim como, as medidas protetivas relativas a crianças e adolescentes como base para esta proposta.

Para organização do curso foram utilizados os resultados da pesquisa **Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?**, vinculada a pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. No qual foram utilizadas técnicas de entrevistas estruturadas, aplicados questionários semiestruturados, sendo desenvolvidas análises documentais e revisões bibliográficas. Para isso, foi utilizada uma estratégia de triangulação de dados, de base qualitativa.

Partindo dos relatos das mães sociais e de suas experiências, com base na história da criança e do adolescente institucionalizado no Brasil, surgiu a ideia da realização de um curso de extensão que possa reunir a participação dessas mães sociais em conjunto com os professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que atuam diretamente no atendimento aos acolhidos para qualificação sobre a temática proposta.

Sob esse contexto, é importante fundamentar que o acolhimento institucional remonta o tempo dos escravizados no Brasil, desde a criação da Roda dos Expostos pela Santa Casa de Misericórdia, “um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua

para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa” (Rizzini; Pilotti, 2009). A professora Marcílio (2019) explica que, com o fim do tráfico dos escravizados, foi apresentado um novo projeto para o acolhimento das crianças desvalidas: o Asilo de Educandos.

A difusão da ideia de que a falta de família estruturada gestou os criminosos comuns e ativistas políticos, também considerados criminosos, fez com que o Estado passasse a chamar para si as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes (Passetti, 2009).

As décadas iniciais desse século registraria algumas propostas do Estado no sentido de dar conta da questão. Cumpre ressaltar a criação, em 1902, do Instituto Disciplinar, institucionalizando o propósito de regenerar, por meio do trabalho e para o trabalho da infância e a adolescência que a pobreza estrutural, matriz do abandono, legava à convivência das ruas (Del Priore et al. 2009).

Mudanças sucessivas nos métodos de internação para crianças e jovens, deslocando-se dos orfanatos e internatos privados para a tutela do Estado, e depois retornando a particulares, praticamente deixaram inalteradas as condições de reprodução do abandono e da infração. Foi o tempo das filantropias e políticas sociais que valorizou, preferencialmente, a internação sem encontrar soluções efetivas (Passetti, 2009).

E desde esse tempo faz-se observar que crianças negras e pobres, quando acolhidas não há diferenciação de tratamento entre as medidas, se protetiva ou socioeducativa. Essa é uma questão recorrente, que no ambiente escolar tem trazido prejuízos consideráveis a essas crianças e adolescentes.

Com essa contextualização, é importante ressaltar que, até os dias de hoje, para quem não conhece e não entende sobre o acolhimento, não o diferencia do processo de internação, que são medidas diferentes (protetiva e socioeducativa). Isso, ao mesmo tempo, gera uma série de preconceitos a essas crianças e adolescentes que, além de terem de lidar com questões como raça e classe, que estão estruturalmente imbricadas na sociedade, têm de enfrentar uma realidade um tanto cruel como a apontada na pesquisa pelo ambiente educacional (por viverem em uma instituição).

Objetivo Geral:

Capacitar, em nível de curso de extensão, mães sociais da Casa Real, num curso Piloto gerado da pesquisa, para pessoas que atuam diretamente com as crianças e adolescentes acolhidos/as, sobre questões de raça, classe e gênero, assim como sobre medidas protetivas a crianças e adolescentes. Especialmente, no que diz respeito ao Acolhimento Institucional.

Objetivos específicos:

- 1) Proporcionar o conhecimento aos profissionais envolvidos em torno dos pressupostos acerca da intersecção entre raça, classe e gênero;
- 2) Favorecer debates em torno da legislação aplicada ao Acolhimento Institucional, a serem as Medidas Protetivas;
- 3) Qualificar os profissionais em torno das questões que surgem a partir dessas intersecções, especialmente no que diz respeito ao Racismo, Preconceito e conceitos que agreguem o debate.

Público-Alvo:

Mães Sociais e Profissionais que atuam com crianças e adolescentes acolhidos.

Quantidade de vagas e carga-horária:

A princípio 40 (sessenta) vagas serão destinadas ao total, sendo 20 para as Mães Sociais (Casa Real) e 20 vagas para os demais profissionais interessados. A ser definido em conjunto com o Departamento de Extensão (DEX) da Universidade de Brasília (UnB). Considera-se 20h/a.

Metodologia:

O curso será ofertado de forma online, através de plataforma virtual específica da Universidade de Brasília/ UnB, de formato síncrono. O material do curso será disponibilizado no momento da aula, através de cronograma a ser definido.

Critério para certificação:

O participante deverá ter, no mínimo, 70% da participação e, responder a avaliação proposta.

2. Sugestão de programação do curso de Extensão

O curso *Momentos de Reflexão: A Intersecção entre Raça, Classe e Gênero e as Medidas Protetivas à Crianças e Adolescentes*, será coordenado pela Professora Renísia Garcia tendo a coordenação auxiliar da autora desta proposta. A partir da Resolução da Câmara de Extensão nº 01/2020, que estabelece os procedimentos operacionais para a implementação no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a coordenação principal do curso estará a cargo da docente supracitada, visto que somente o profissional vinculado diretamente a Universidade de Brasília poderá ter acesso ao sistema.

Consoante ao sugerido, o curso terá realização de 30h/a, de forma *online*, síncrona, com a temática de Raça, Classe, Gênero e as Medidas Protetivas aplicadas a Crianças e Adolescentes, com o intuito de qualificar Mães Sociais e Professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal quanto a questão das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, mostrando a realidade de racismo e preconceitos os quais passam diariamente, conforme apontado em documento base.

DATA: A definir.

HORÁRIO	EVENTO	TEMÁTICA	RESPONSÁVEL
08h30m	ABERTURA	APRESENTAÇÃO	MELISSA E PROFA RENÍSIA
10h	AULA 1	MEDIDAS PROTETIVAS ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES	A DEFINIR
14h	AULA 2	RAÇA, CLASSE E GÊNERO	A DEFINIR

Fonte: Elaborado pela autora.

Conteúdo Previsto:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigos Fundamentais e dos Artigos 98 ao 101) – Medidas Protetivas;
- Acolhimento Institucional – O que está previsto no SUAS;
- História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – Conceitos;
- Raça, Classe e Gênero – Debate sobre o ambiente educacional.

Freire (1996) ressalta que ensinar, acima de tudo, **exige respeito aos saberes dos educandos**, que formam e são socialmente construídos na sua prática comunitária. O ato de educar não se limita aos ‘conteúdos’ que o professor possui, pois deve partir do princípio de que há uma troca efetiva de informações e de conhecimento entre educador e educando (Gulassa (2010, p. 17) [grifo nosso].

Corroborando com a fala de Freire (1996), encaminhamos estas sugestões, e acreditamos que havendo adesão por parte do núcleo educacional, com uma *participação conjunta na vida dos infantes dos responsáveis pelo acolhimento e pela escola*, é possível que haja uma mudança na conduta de tratamento às crianças e adolescentes no momento em que chegam às escolas. E com elas se sentindo acolhidas, identificando-se como parte desse contexto, espera-se que o número de evasões e desistências diminuam.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARANTES, Esther M. de M. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs). **A Arte de Governar Crianças - A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. ed. LTC Editora, Rio de Janeiro, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes. Curitiba: ABGLT, 2016.
Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>
Acesso em: 24 fev. 2022.
- BESSA, Liz. O que é inclusão social? **Politize!**, 18 set. 2019.
Disponível em: <https://www.politize.com.br/inclusao-social/>
Acesso em: 07 jul. 2023.
- BIERNATH, André. Covid: 5 números que refletem avanço da vacinação no Brasil. **BBC News Brasil**, 15 out. 2021.
Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58920602>
Acesso em: 15 out. 2022.
- BORBA, Andreiley A.; LIMA Herlander M. **Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Européia**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, V., N. 106, p. 219-240. Abr./ Jun. 2011.
Disponível em:
<https://cielo.br/j/sssoc/a/m9myrdnWWqsDjph5WRsRHym/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 05 fev. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Crianças Acolhidas. **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento**, 2023.
Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall>
Acesso em: 25 jan. 2023.
- _____. **Decreto nº 16.444, de 2 de abril de 1924**. Rio de Janeiro-RJ: 2 abr. 1924.
Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16444-2-abril-1924-505448-publicacaooriginal-1-pe.html>
Acesso em: 10 mar. 2023.
- _____. **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e

do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF, 13 jul. 1990.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
Acesso em: 5 ago. 2022.

_____. **Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987.** Dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras Providências. Brasília-DF, 18 dez. 1987.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17644.htm
Acesso em: 4 ago. 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **O Programa Bolsa Família e o Programa Criança Feliz: Perguntas e Respostas para Visitadores do Programa Criança Feliz,** 2023.
Disponível em:
https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/CriancaFeliz_BolsaFamilia.pdf
Acesso em: 03 mar. 2023.

_____. **Lei nº 8.742, de 7 dezembro de 1993.** Brasília-DF: 07 dez. 1993.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742compilado.htm
Acesso em: 05 mai. 2023.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Sistema Único de Assistência Social.** Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, DF, 2009.
Disponível em:
https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Consolidacao_Suas.pdf> Acesso em 15 nov. 2021.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Serviço de Acolhimento para Crianças, Adolescentes e Jovens. **Gov.Br,** 12 dez. 2019.
Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/unidades-de-atendimento/servicos-de-acolhimento-para-criancas-adolescentes-e-jovens>
Acesso em: 08 mar. 2023.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Assistência Social. **Programa Bolsa Família.** Brasília, DF, 2023.
Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/03/o-bolsa-familia-e-um-programa-da-sociedade-brasileira-diz-lula/cartilha_bolsa_familia.pdf
Acesso em: 20 jul. 2023.

_____. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda),** 31 jul. 2018.
Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/conanda>
Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987.** Dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras Providências. Brasília-DF, 18 dez. 1987.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7644.htm
Acesso em: 09 fev. 2023.

_____. **Lei nº 12.010.** Nova Lei Nacional de Adoção. Brasília: DF, 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Brasília, DF, 03 ago. 2009.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112010.htm

Acesso em: 18 jul. 2023.

_____. Lei nº 12.435. **Lei Orgânica da Assistência Social.** Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília: DF, 6 de julho de 2011.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112435.htm

Acesso em: 18 jul. 2023.

_____. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004:** Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Brasília: DF, nov. 2005.

Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas:** Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília: DF, jun. de 2009.

Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf

Acesso em: 24 jul. 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Programa Bolsa Família**, 2023.

Disponível em:

<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>

Acesso em: 1º abr. 2022.

_____. Decreto nº 16.444. **Regulamento do Abrigo de Menores** do Distrito Federal. Rio de Janeiro: DOU. Seção 1 - 6/4/1924, Página 9091 (Publicação Original).

Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1924-04-02:16444>

Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus**, 2023.

Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>

Acesso em: 07 out. 2022.

_____. **Resolução CNAS nº 09 de 15 de abril de 2014.** Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. Brasília: DOU. Nº 73, seção 1, 16 abr. 2014.

Disponível em:

<https://blog.mds.gov.br/redesuas/resolucao-no-9-de-15-de-abril-de-2014/>

Acesso em: 16 fev. 2022.

CARDIAL, Karen. Orientação sexual e identidade de gênero: escola precisa saber incluir. **Revista Educação**, 1º out. 2021.

Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/10/01/identidade-de-genero-orientacao-escola/>

Acesso em: 14 jul. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação**: Repensando nossa Escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO. Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto. 2010.

CHUPEL, Cláudia P. e MIOTO, Regina C.T. Acolhimento e Serviço Social: Contribuição para a Discussão das Ações Profissionais no Campo da Saúde. **Serviço Social e Saúde**, Campinas. V. IX, n. 10, P. 37-59, dez. 2010.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8634882>

Acesso em: 3 fev. 2022.

CONRADO, Mônica. “EU CARREGO COMIGO SETE MULHERES: elas viveram e vivem limpando a casa dos outros”: sobre o trabalho doméstico e suas imbricações. In: RODRIGUEZ, Danila G.; BRITO, Rosaly de Seixas (Orgs.). **Comunicação, Gênero e Trabalho Doméstico**: das reiteraões coloniais à invenção de outros possíveis. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 67-84.

Disponível em: https://ppgcom.ufpa.br/links/04pesquisa/04_livros/comunicacaodanila.pdf

Acesso em: 24 out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Motivos do acolhimento de crianças e adolescentes refletem problemas sociais. **Agência CNJ de Notícias**, 13 jul. 2022.

Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/motivos-do-acolhimento-de-criancas-e-adolescentes-refletem-problemas-sociais/>

Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. (Santana, et al. 2020). **Crianças Acolhidas**, 2023.

Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall>

Acesso em: 20 out. 2023.

COQUEIRO, Edna A.; GUELF, W.P. **A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar**: Uma reflexão necessária. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Curitiba: UFPR, 2008.

CRUZ, Cíntia. Tatuador ganha prêmio com tatuagem de criança preta feita sem autorização dos pais e mãe pensa em pedir remoção. **O Globo: Rio de Janeiro**, 29 nov. 2022.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2022/11/tatuador-ganha-premio-com-tatuagem-de-crianca-preta-feita-sem-autorizacao-dos-pais-e-mae-pensa-em-pedir-remocao.ghtml>

Acesso em: 09 abr. 2023.

DEL PRIORE, Mary (Org.). Ramos, F., Chambouleyron, R., Scarano, J., Mauad, A., Góes, J. e Florentino M., Venâncio, R., Santos, M., Altman, R., Moura, E., Abreu, M., Figueiredo, A., Passetti, E., Rizzini, I., Dourado A., Dabat C. & Araújo T. **História das Crianças no Brasil**. 6. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Guilherme Soares. Trabalho infantil negro é maior até hoje por herança da escravidão no Brasil. **Rede Peteca**, 2019.

Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens/trabalho-infantil-negro-e-maior-por-heranca-da-escravidao/>

Acesso em: 03 mar. 2022.

EURICO, Márcia Campos. **Preta, preta, pretinha: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras (os) acolhidos (as)**. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21267>

Acesso em: 10 jan. 2022.

FAMÍLIA ACOLHEDORA. **Quem São as Crianças e Adolescentes Acolhidos?**, 2023.

Disponível em: <https://familiaacolhedora.org.br/informacao/quem-sao-as-criancas-e-adolescentes-acolhidos/>

Acesso em: 05 mai. 2023.

FALEIROS, Vicente de P. Infância e Processo Político no Brasil. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs). **A Arte de Governar Crianças - A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FARIELLO, Luiza. **Constituição de 1988, um novo olhar sobre a criança e o adolescente**.

Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/constituicao-de-1988-um-novo-olhar-sobre-a-crianca-e-o-adolescente/?msclkid=438f5a0bb1dc11ec804e7102231abb6d>. Acesso em: 01 abr. 2022 às 15h49m.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, T. A. de S.; SILVA, O. H. F. da. Educação Escolar de Adolescentes em Situação de Abrigo: Reflexões Críticas em Interface com a Pandemia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 38, p. 121–138, 2023.

Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/875>

Acesso em: 5 out. 2023.

FILICE, Renísia C. G. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/identidade_fragmentada_um_estudo_sobre_a_historia_do_negro_na_educacao_brasileira_1993_2005.pdf

Acesso em: 1º fev. 2022.

FILICE, R. C. G.; CARNAÚBA, R.A. Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista. In: OLIVA, A. R.; CHAVES, M. N; FILICE, R. C. G.; NASCIMENTO, W. F. (Orgs.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis e Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 141-311. *E-book Kindle*.

FIORE, Maria L. de M.; GONÇALVES, Daniel A. **Vínculo, acolhimento e abordagem psicossocial: a prática da integralidade**.

Disponível em:

https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/2/unidades_conteudos/unidade2/2/unidade22.pdf

Acesso em 24 de março de 2021.

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

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e atual. — São Paulo: Cortez, 2016.

GARCIA, Carla Camila. Quais as diferenças entre preconceito e bullying? **Jornal do Campus (USP)**, 25 mai. 2017.

Disponível em: <https://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2017/05/quais-as-diferencas-entre-preconceito-e-bullying/>

Acesso em: 20 out. 2023.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, M. D. (org.). **Histórias das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 164-179.

GULASSA, M. L. C. R. (Org.). **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: NECA; 2010.

HOLANDA, Sérgio B. de. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cor ou raça (Brasil - 2015)**, 2023.

Disponível em:

<https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article.html?catid=0&id=18319&Itemid=6160>

Acesso em: 1º out. 2023.

INSTITUTO BUTANTAN. Demora do Ministério da Saúde em comprar a vacina do Butantan afetou prazos de envio de matéria-prima. **Portal do Butantan**, 20 fev. 2021.

Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/demora-do-ministerio-da-saude-em-comprar-a-vacina-do-butantan-afetou-prazos-de-envio-de-materia-prima>

Acesso em: 14 mar. 2023.

KOWARICK, Lúcio. **Sobre a Vulnerabilidade Socioeconômica e Civil: Estados Unidos, França e Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, vol. 18, n. 51. P. 61-190. Fev. 2003.

LACLAU, Ernesto. **Inclusão, exclusão e a construção de identidades**. In: AMARAL JR, Aécio; BURITY, Joanildo (Orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectiva pós-estruturalista de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006.

LOMBARDI, Antônio B. **A Síndrome da Exclusão Social**. Belo Horizonte: Folium. 2009.

_____. **A Síndrome da Exclusão Social**: As origens, os fatores de risco, os múltiplos sintomas biopsicossociais ao longo dos períodos do ciclo de vida e os fatores perpetuadores. 2009. 358 p. Tese (Doutorado em Medicina) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECJS-856HYS/1/ant_nio_benedito_lombardi.pdf

Acesso em: 9 nov. 2022.

MAUAD, Ana Maria. *A Vida das Crianças de Elite Durante o Império*. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Vivências de Infâncias**: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar. 2020. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2736>

Acesso em: 1º fev. 2022.

MDS. Resolução CNAS nº 33 de 12 de dezembro de 2012. **Norma Operacional Básica – NOB/Suas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Conselho Nacional de Assistência Social, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Caminhos do Pensamento**: Epistemologia e Método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. *E-book Kindle* (não paginado).

MINAYO, Maria Cecília de S.; ASSIS, Simone G.; SOUZA, Ednilza Ramos de (Org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. 244 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely F., GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade** [livro eletrônico]. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Rodrigo B. de. *A importância das abordagens sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas, pautadas nos princípios dos Direitos Humanos*. **Jusbrasil**, 2022.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-importancia-das-abordagens-sobre-genero-sexualidade-e-diversidade-sexual-nas-escolas-pautadas-nos-principios-dos-direitos-humanos/1596835135>

Acesso em: 14 dez. 2022.

O RAPPÀ. **O Que Sobrou do Céu** (Lado B Lado A). Rio de Janeiro: Warner Music, 1999. 1 CD (56: 55 min).

PARANHOS, Ranulfo, *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, mai.-ago. 2016, p. 384-411.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/WtDMmCV3jQB8mT6tmpnzKc/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 24 fev. 2022.

PASSETTI, Edson. **Crianças Carentes e Políticas Públicas**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Violentados**. Crianças, adolescentes e justiça. Ed. Imaginário, 1995, São Paulo.

PEREIRA, Glassy C.; SANCHEZ, Cláudio J. P. A Pessoa com Deficiência e o Acesso. **ETIC- Encontro de Iniciação Científica**, 2011, p. 01-11.

Disponível em:

<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/4252/4010>

Acesso em: 24 mai. 2020.

PITANGA, Giovanna, *et al.* Bullying e Violência Escolar. **Unicef**, 18 jul. 2023.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/bullying-e-violencia-escolar>

Acesso em: 24 out. 2023.

RIBEIRO, Bruna. Mais de 60% das crianças que trabalham no Brasil são negras. **Portal Geledés**, 17 jun. 2017.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mais-de-60-das-criancas-que-trabalham-no-brasil-sao-negras/>

Acesso em: 07 fev. 2023.

RIBEIRO, Maiara. Negligência é a forma de violência mais comum contra crianças e adolescentes. **Drauzio Varella (UOL)**, 2023.

Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/negligencia-e-a-forma-de-violencia-mais-comum-contras-criancas-e-adolescentes/>

Acesso em: 1º fev. 2023.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs). **A Arte de Governar Crianças - A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs). Vogel, A., Arantes, E., Faleiros, E., Rizzini, I., Faleiros, V. **A Arte de Governar Crianças - A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. Cortez Editora, São Paulo, 2009.

ROCHA, Danielle Franco da; CASTILHO, Edmilsom Peres; CASTILHO, Eribelto Peres. Rodas dos Expostos: 200 anos de “assistência” à infância pobre e dita abandonada no Brasil. **Instituto Bixiga**, 13 ago. 2021.

Disponível em: <https://institutobixiga.com.br/roda-dos-expostos-a-instituicao-mais-duradoura-destinada-a-infancia-pobre-e-dita-abandonada-no-brasil/>

Acesso em: 21 fev. 2023.

ROCHA, Isabela S., HUEB, Marta F. D., SCORSOLINI-COMIN, Fábio. **Emprestar os ouvidos**: a escuta da criança em acolhimento institucional. *Estudos de Psicologia*, 25(4), outubro a dezembro de 2020, 424-435.

ROCHA, Patrícia Jovasque; ARPINI, Dorian Mônica; SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro. **Acolhimento institucional: percepções de familiares que o vivenciaram**. *Arq. Bras. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 1, 2015, p. 99-114.

Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000100008&lng=pt&nrm=iso

Acesso em: 08 ago. 2022.

RUFINO, Rosana. Racismo não é bullying: educação antirracista e o enfrentamento ao preconceito no ambiente escolar. **Pais & Filhos**, 2023.

Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/blogs-e-colunistas/coluna/racismo-nao-e-bullying-educacao-antirracista-e-o-enfrentamento-ao-preconceito-no-ambiente-escolar/>

Acesso em: 13 set. 2023.

SANTANA, José Marcio de Oliveira, *et al.* A visibilidade da infância: passeando pela historicidade de lutas e afirmações do contexto brasileiro. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 01-11.

Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67887>

Acesso em: 05 out. 2023.

SANTIAGO, V. Enfrentamento ao Racismo em Espaços de Acolhimento. **Blogueiras Negras**, 27 mar. 2014.

Disponível em: <https://blogueirasnegras.org/enfrentamento-ao-racismo-em-espacos-de-acolhimento/> Acesso em: 09 dez. 2022.

_____. **Infância Negra: Uma Reconstrução Necessária**. Geledés. São Paulo: Porticus. 2022.

SANTOS, Ilza de C. **Entre os Direitos Negados e Assistidos**: adolescentes em conflitos com a lei na prestação de serviço à comunidade em Goiânia. 2009. 221 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/2211>

Acesso em: 25 mar. 2022.

SANTOS, Danilo B; MENDES, Ana Cleide L. Por uma Infância com mais Respeito: Dialogando sobre Racismo sob Olhares das Crianças de uma Escola da Cidade de Ipirá, Bahia. **ABATIRÁ - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII. V1: n.1, jan.-jun., 2020. p. 393-408.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8596/6151>

Acesso em: 09 set. 2022.

SANTOS, Marco A. C. dos, Criança e Criminalidade no Início do Século. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SCOTT, Parry. QUADROS, M.T., LEWIS, L. (Org.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES Universidade Federal de Pernambuco. UFPE. 2009.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL/SEDES. Crianças e Adolescentes. SEDES/DF, 2023.

Disponível em: <https://sedes.df.gov.br/criancas-e-adolescentes/>

Acesso em: 29 out. 2022.

SERPA, V.; VIRGINIA, C.; CAVALCANTE, S. Assistência Social Pública Brasileira: Uma Política Da Autonomia – Um Dispositivo Biopolítico. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 15(3): dez. 2015, p. 428-437.

Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2359-07692015000300011

Acesso em: 18 fev. 2023.

SHEPPARD, Michael. **Social Work and Social Exclusion: The Idea of Practice**. Altershot: Ashgate, 2006.

SILVA, Milena Leite; ARPINI, Dorian Mônica. A nova Lei Nacional de Adoção - Desafios para a reinserção familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, vol. 18, jan./mar. 2013, p. 125-135.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/JKMKqrpnCRgbNbNDqbCWLbf/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 25 jan. 2023.

SIQUEIRA, Fídias Gomes. Necropolítica à brasileira? **Cult**, 18 nov. 2022.

Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/necropolitica-a-brasileira/>

Acesso em: 14 dez. 2022.

TEIXEIRA, Solange M. **Trabalho social com famílias na Política de Assistência Social: elementos para sua reconstrução em bases críticas**. Serviço Social em Revista, Londrina, V. 13, n. 1, p. 5-23, jul./dez. 2010.

THEODORO, Mário. **A Sociedade Desigual: Racismo e Branquitude na Formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TOMÁS, D. N.; VECTORE, C. **Perfil mediacional de mães sociais atuantes em instituição de acolhimento**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, p. 576-587, 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZP8CVX8PJH9hWWVgTFKtXMv/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 20 jan. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1989.

UOL. Lei obriga pais a matricular crianças a partir dos 4 anos na pré-escola. **UOL Educação**, 05 abr. 2013.

Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/04/05/lei-regulamenta-obrigatoriedade-de-matricula-na-rede-escolar-a-partir-dos-4-anos.htm>

Acesso em: 10 jan. 2023.

UNICEF. **Panorama da Violência Letal no Brasil**. UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasil, outubro. 2021.

VALENTE, Jonas. Covid-19: ministro oficializa fim de emergência sanitária. **Agência Brasil**, 22 abr. 2022.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-04/covid-19-ministro-oficializa-fim-de-emergencia-sanitaria>

Acesso em: 23 set. 2023.

VELOSO, Eloisa M. C. **A Invisibilidade da Criança Negra no Espaço Escolar**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

WIXEY, Sarah et al., **Measuring Accessibility as Experienced by Different Socially Disadvantaged Groups**, funded by the EPSRC FIT Programmed — Transport Studies Group — University of Westminster, 2005.

Disponível em:

https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10128009/1/Titheridge_SAMP_WP2_FocusGroups.pdf

Acesso em: 17 set. 2022.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Título do Projeto: Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?

Pesquisadora Responsável: Melissa Lemos Apolônio

Contatos: (61) 99609-4515/ ppmel@hotmail.com

Orientadora Responsável: Prof.^a. Dr.^a. Renísia Cristina Garcia Filice

Prezadas Mães Sociais, este trabalho tem o objetivo de analisar como o acolhimento institucional de crianças e adolescentes têm atuado frente às questões da garantia de direitos do público atendido sob a ótica de sua contribuição profissional.

MÃES SOCIAIS

Qual sua idade?

Como você se identifica em relação a sua raça?

Qual seu sexo?

Qual sua orientação sexual?

Qual o seu estado civil?

Qual a sua escolaridade?

Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

As crianças e os adolescentes acolhidos, na sua visão, compreendem a realidade em que estão inseridos?

Conseguem, com o auxílio e orientações recebidas por vocês, criar meios para construir um futuro mais saudável, seguro e feliz no momento do desligamento?

As crianças e os adolescentes acolhidos relatam alguma diferença de tratamento recebida durante o período em que se encontram no ambiente escolar, por serem de “abrigo”?

Em suas vivências, essas crianças e adolescentes já relataram algum tipo de preconceito sofrido no ambiente educacional?

E violência por questão de raça/cor ou orientação sexual?

Você consegue enxergar essa criança/ adolescente como protagonista de sua vida?

A partir de sua experiência qual a maior dificuldade encontrada pelas crianças e adolescentes no ambiente escolar? E do que eles falam que mais gostam na Escola?

Grata pela sua participação!

APÊNDICE 2 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Título do Projeto: Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?

Pesquisadora Responsável: Melissa Lemos Apolônio

Contatos: (61) 99609-4515/ ppmel@hotmail.com

Orientadora Responsável: Prof.^a. Dr.^a. Renísia Cristina Garcia Filice

Prezada Diretora, este trabalho tem o objetivo de analisar como o acolhimento institucional de crianças e adolescentes têm atuado frente às questões da garantia de direitos do público atendido sob a ótica da contribuição profissional das Mães Sociais.

DIRETORIA PEDAGÓGICA

Qual sua idade?

Como você se identifica em relação a sua raça?

Qual seu sexo?

Qual o seu estado civil?

Qual a sua escolaridade?

Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

Durante a análise documental, observamos que dentre os principais motivos de acolhimento ao longo dos anos (2011-2021) estavam Negligência e Risco. Você poderia nos explicar um pouco sobre essas definições para o acolhimento?

Com relação ao desligamento, foi possível verificar que alguns ficam até completar 18 anos. Há algum estudo interno sobre quem são esses adolescentes, eles tiveram algumas histórias específicas sobre preconceitos, violências em comum?

Apesar de não haver sido possível analisar todos os anos referentes ao desempenho escolar, vimos que alguns adolescentes chegaram a ser reprovados por desistência da escola. Nesses casos, houve algum trabalho específico desenvolvido? Os casos foram acompanhados para se verificar quais as causas dessas desistências? Há relatos de violências envolvidos?

Nos relatórios também foram verificados relatos de “resistência” das crianças e adolescentes em frequentar a escola. O que seria essa “resistência”? Algum motivo específico?

Em suas vivências, essas crianças e adolescentes já relataram algum tipo de preconceito sofrido na escola?

E violência por questão de raça/cor ou orientação sexual? Inclusive não há nos Relatórios Institucionais dados referentes a Raça/cor, a entidade já pensou em realizar algum levantamento

de perfil dessas crianças e adolescentes para verificar quem são e de onde vêm o público acolhido?

Como “Fator de Risco” aparece a questão da exploração sexual. Esse é um ponto delicado, uma vez que envolve outros elementos. Porém, ao mesmo tempo, observamos um número elevado de meninas acolhidas no mesmo período em que esse fator de risco apareceu. Esses motivos estão ligados? Há um “perfil” delineado sobre esses casos?

Um outro motivo de acolhimento apontado em relatório é a “devolução de adoção”, qual sua visão quanto a esse quesito, uma vez que é proibido judicialmente, porém, foi possível observar que na prática acontece. Essa criança/ adolescente retorna em que estado para o acolhimento?

As crianças e os adolescentes acolhidos, na sua visão, compreendem a realidade em que estão inseridos?

Conseguem, com o auxílio e orientações recebidas pelos profissionais, criar meios para construir um futuro mais saudável, seguro e feliz no momento do desligamento?

Você, como dirigente, consegue enxergar essa criança/ adolescente como protagonista de sua vida?

Grata pela sua participação!

APÊNDICE 3 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Título do Projeto: Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?

Pesquisadora Responsável: Melissa Lemos Apolônio

Contatos: (61) 99609-4515/ ppmel@hotmail.com

Orientadora Responsável: Prof.^a. Dr.^a. Renísia Cristina Garcia Filice

Prezada Pedagoga, este trabalho tem o objetivo de analisar como o acolhimento institucional de crianças e adolescentes têm atuado frente as questões da garantia de direitos do público atendido sob a ótica da contribuição profissional das Mães Sociais.

PEDAGOGA

Qual sua idade?

Como você se identifica em relação a sua raça?

Qual seu sexo?

Qual o seu estado civil?

Qual a sua escolaridade?

Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

As crianças e os adolescentes acolhidos, na sua visão, compreendem a realidade em que estão inseridos?

Conseguem, com o auxílio e orientações recebidas, criar meios para construir um futuro mais saudável, seguro e feliz no momento do desligamento?

As crianças e os adolescentes acolhidos relatam alguma diferença de tratamento recebida durante o período em que se encontram no ambiente escolar, por serem de “abrigo”?

Em suas vivências, essas crianças e adolescentes já relataram algum tipo de preconceito sofrido no ambiente educacional?

E violência por questão de raça/cor ou orientação sexual?

Apesar de não haver sido possível analisar todos os anos referentes ao desempenho escolar, vimos que alguns adolescentes chegaram a ser reprovados por desistência da escola. Os casos foram acompanhados para se verificar quais as causas dessas desistências? Há relatos de violências envolvidos?

Nos relatórios também foram verificados relatos de “resistência” das crianças e adolescentes em frequentar a escola. O que seria essa “resistência”? Algum motivo específico?

Como se dá o acompanhamento das crianças e adolescentes no ambiente educacional?

A partir de sua experiência qual a maior dificuldade encontrada pelas crianças e adolescentes no ambiente escolar?

Grata pela sua participação!

APÊNDICE 4 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Título do Projeto: Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?

Pesquisadora Responsável: Melissa Lemos Apolônio

Contatos: (61) 99609-4515/ ppmel@hotmail.com

Orientadora Responsável: Prof.^a. Dr.^a. Renísia Cristina Garcia Filice

Prezado Coordenador, este trabalho tem o objetivo de analisar como o acolhimento institucional de crianças e adolescentes têm atuado frente às questões da garantia de direitos do público atendido sob a ótica da contribuição profissional das Mães Sociais.

COORDENADOR DE ACOLHIMENTO

Qual sua idade?

Como você se identifica em relação a sua raça?

Qual seu sexo?

Qual o seu estado civil?

Qual a sua escolaridade?

Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

As crianças e os adolescentes acolhidos, na sua visão, compreendem a realidade em que estão inseridos?

Conseguem, com o auxílio e orientações recebidas, criar meios para construir um futuro mais saudável, seguro e feliz no momento do desligamento?

As crianças e os adolescentes acolhidos relatam alguma diferença de tratamento recebida durante o período em que se encontram no ambiente escolar, por serem de “abrigo”?

Em suas vivências, essas crianças e adolescentes já relataram algum tipo de preconceito sofrido no ambiente educacional?

E violência por questão de raça/cor ou orientação sexual?

Como “Fator de Risco” aparece a questão da exploração sexual. Esse é um ponto delicado, uma vez que envolve outros elementos. Porém, ao mesmo tempo, observamos um número elevado de meninas acolhidas no mesmo período em que esse fator de risco apareceu. Esses motivos estão ligados? Há um “perfil” delineado sobre esses casos?

Você consegue enxergar essa criança/ adolescente como protagonista de sua vida?

Grata pela sua participação!

APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada **“Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?”**. Meu nome é **Melissa Lemos Apolônio**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é como Assistente Social, na área do acolhimento institucional.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizada(o) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela(s) pesquisador(as) responsável(is), via e-mail (**ppmel@hotmail.com**) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(61) 9 9609-4515**.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 - O Título da pesquisa é **“Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?”**, sendo que a justificativa da pesquisa é entender como as mães sociais, que atuam direto com as crianças e os adolescentes acolhidos/as, veem a inserção dos mesmos no ambiente educacional e como se dá esse acompanhamento entre as instituições Casa Real³⁸ e escola pública. Ademais, temos como objetivo principal: analisar como o acolhimento institucional de crianças e adolescentes têm atuado frente as questões da garantia de direitos do público atendido, sob a ótica das mães sociais. Observando os dados históricos da instituição, realizando o levantamento dos dados/ perfil das mães sociais envolvidas no processo de acompanhamento, assim como dos acolhidos, verificando se, na percepção das “mães sociais” as crianças e adolescentes trazem relatos de racismo, sexismo e classismo e o preconceito de origem, considerado aqui o local de moradia, mesmo que temporário, a instituição de acolhimento, como também, identificando e analisando a percepção das mães

³⁸ Essa pesquisa se dará com profissionais que atuam na Casa Real (Nome fictício), instituição de acolhimento para crianças e adolescentes, localizada em Brasília/ Distrito Federal, sendo esses profissionais as Mães sociais e Responsáveis diretos pelo Acolhimento/ Desligamento institucional.

sociais que atuam com crianças e adolescentes na unidade de acolhimento, a partir das vivências que são compartilhadas com elas. Seja da escola, da Casa ou da rua; que estão em destaque e que afetam as mesmas.

1.2 - O procedimento utilizado para a pesquisa será a análise através do Método Iterativo, utilizando-se dos pressupostos da pesquisa qualitativa, sendo que os dados serão obtidos através de análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas.

1.3 - Acreditamos que, ao responder as perguntas do Questionário proposto, possa existir, mesmo que mínimo, algum desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, insatisfação, desânimo, cansaço, desinteresse, irritação ou mal-estar), porém, informamos que para minimizar/sanar os potenciais riscos, deixamos claro que você não terá sua identidade revelada, quaisquer que sejam as suas respostas dadas; Acrescento ainda que esta pesquisadora estará atenta aos riscos, mesmo que mínimos, que a pesquisa possa acarretar a você, entrevistada/o. Me comprometo a criar ambientes amistosos, acolhedores e tranquilos, para que você, entrevistada/o, possa se sentir à vontade para responder, se manifestar, questionar e tirar dúvidas à respeito das respostas solicitadas, tanto na possibilidade de resposta presencial, quanto na possibilidade de resposta em formulário eletrônico (caso não seja possível responder presencialmente).

Ressalto que estarei sempre à disposição (incluindo sábados, domingos e feriados) para receber ligações que tratem de dúvidas da/o entrevistada/o – referente à participação na pesquisa - sendo que tais ligações a pesquisadora poderão ser feitas "a cobrar".

Além disso, deixo claro que, a qualquer momento, a/o entrevistada/o poderá se desvincular da pesquisa; ou seja, poderá abandonar a pesquisa, sem qualquer prejuízo a si próprio (ou a terceiros).

1.4 - Comprometo-me e garanto que mantere o sigilo e asseguro a privacidade e o anonimato de todas/os as/os participantes.

1.5 - É garantida a expressa liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou à continuidade de seu tratamento;

1.6 - É garantida a expressa liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.7 – Os resultados da pesquisa poderão ser acessados através de divulgação a ser realizada na instituição, assim como através de publicação de Artigos científicos - junto à

comunidade científica - após a defesa da Dissertação e envio da Dissertação propriamente dita, através de mensagem destinada ao endereço de correio eletrônico (e-mail) dos participantes que disponibilizarem ao pesquisador, tal endereço.

1.8 – Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/n.º de prontuário/n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Políticas de Acolhimento Institucional, Raça e Classe: O que dizem as Mães Sociais em uma Instituição de Acolhimento do Distrito Federal?”**. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informada (o) e esclarecida (o), pela pesquisadora responsável Melissa Lemos Apolônio, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica
