

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional Educação e Docência

Keziah Pollyanna de Paula Nogueira

**ESCOLA, LUGAR DE PROTEÇÃO?
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS INFÂNCIAS EM
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE-MG**

Belo Horizonte
2024

Keziah Pollyanna de Paula Nogueira

**ESCOLA, LUGAR DE PROTEÇÃO?
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS INFÂNCIAS EM
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE-MG**

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Infâncias e Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Aretuza Ambrizi Gebara.

Belo Horizonte
2024

N778e
T

Nogueira, Keziah Pollyanna de Paula, 1981-
Escola, lugar de proteção? [manuscrito] : políticas públicas
educacionais para as infâncias em acolhimento institucional no município de
Belo Horizonte-MG / Keziah Pollyanna de Paula Nogueira. -- Belo Horizonte,
2024.

165 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Tânia Aretuza Ambrizi Gebara.

Bibliografia: f. 136-142.

Apêndices: f. 143-165.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Políticas públicas -- Belo
Horizonte (MG) -- Teses. 3. Educação de crianças -- Políticas públicas --
Teses. 4. Creches -- Políticas públicas -- Teses. 5. Crianças -- Direito à
educação -- Teses. 6. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses.
7. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Gebara, Tânia Aretuza Ambrizi, 1971-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA KEZIAH POLLYANNA DE PAULA NOGUEIRA

Realizou-se, no dia 12 de junho de 2024, às 09:00 horas, sala de teleconferência, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 511ª defesa de dissertação, intitulada ESCOLA, LUGAR DE PROTEÇÃO? POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS INFÂNCIAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE/MG, apresentada por KEZIAH POLLYANNA DE PAULA NOGUEIRA, número de registro 2022658064, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Tania Aretuza Ambrizi Gebara - Orientador (UFMG), Prof(a). Rogério Correia da Silva (UFMG), Prof(a). Ademilson de Sousa Soares (UFMG), Prof(a). Luciana Oliveira Correia (UNEB - Universidade do Estado da Bahia).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada

() Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 12 de junho de 2024.

Prof(a). Tania Aretuza Ambrizi Gebara (Doutora)

Prof(a). Rogério Correia da Silva (Doutor)

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares (Doutor)

Prof(a). Luciana Oliveira Correia (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Correia da Silva, Membro**, em 24/07/2024, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Oliveira Correia, Usuária Externa**, em 24/07/2024, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Aretuza Ambrizi Gebara, Diretor(a)**, em 25/07/2024, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 30/07/2024, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3405687** e o código CRC **2D8C8C5C**.

A Deus, por me permitir realizar esse sonho. Ao meu querido campeão, papai (*in memoriam*), meu amor eterno, que se alegrou comigo quando fui aprovada no processo seletivo para o mestrado, apesar de não estar presente nessa conquista, as boas lembranças aquecem meu coração. À minha amada filha, Elis, que foi parceira e compreensiva em todo o processo do mestrado. Às crianças em acolhimento institucional, que me inspiraram a escrever sobre essa realidade.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo dom da vida, por me sustentar em todo tempo e me permitir realizar esse sonho. À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Tânia Aretuza Ambrizi Gebara, por cumprir seu papel com excelência, acreditar em mim e ser tão sensível à temática da pesquisa.

Aos professores Dr. Ademilson de Souza Soares, Dr.^a Luciana Oliveira Correia e Dr. Rogério Correia da Silva, participantes da banca avaliadora, agradeço pelas sugestões e contribuições. estudantes Mariana e Yasmin, pela contribuição no recurso educacional.

À Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pelos amigos e colegas de trabalho que me incentivaram de várias formas nesse processo, Marília de Dirceu e Letícia, pela organização e compreensão para conciliar o trabalho com o mestrado. João, Claudinha e Roberto, obrigada pelos momentos de conversa, acolhimento, leitura e incentivo.

Aos colegas e amigas que ganhei na equipe da DIRE - Leste, muito trabalho, envolvimento e amizades que levo para vida. Tetê, Monique e Natália, amigas queridas, minha gratidão!

Aos colegas atuais da DIRE - Centro-Sul, que me fortalecem com muitas conversas e reflexões no trabalho.

Às gestoras escolares pesquisadas, agradeço pela disponibilidade do tempo para a realização das entrevistas, acesso aos documentos e por toda atenção.

À minha filha, Elis, pelo carinho, paciência e compreensão nos momentos de renúncia e por me inspirar a me manter firme no meu objetivo.

Aos meus familiares que vibraram comigo por essa conquista, minha mãe, meus irmãos e meus tios e tias, Beatriz, Eloi, Débora, e minhas primas, Grá, Érica e Heloísa.

À minha querida amiga Mary Lucy, por acreditar em mim e ser uma professora incrível de espanhol, foram momentos inesquecíveis de aprendizado e muita irmandade.

À minha amiga Victória, pois compartilhamos o mesmo sonho e tivemos a alegria de ingressar juntas no mestrado, cursar disciplinas. Agradeço imensamente por todo apoio e não tenho dúvidas de que Deus ouviu nossas orações.

À Silvinha, amiga irmã, que já estava na jornada do mestrado e me fortaleceu quando a pressão foi maior.

Ao Leonardo David, pelos momentos de escuta e contribuições, principalmente no campo da assistência social.

Ao amigo Jackson, que traz leveza e me faz acreditar que tudo vai dar certo.

À Daniela, tão querida, pela competente realização do resumo em língua estrangeira.

“Sonhar com o impossível é o primeiro passo para torná-lo possível”.
Confúcio

RESUMO

Esta pesquisa buscou identificar e analisar as Políticas Públicas Educacionais destinadas às crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional matriculadas em escolas e/ou creches da rede própria ou parceira da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para tanto, realizou-se um levantamento do panorama legal dos direitos educacionais das infâncias, identificou-se as Unidades de Acolhimento Institucional (UAIs) que atendem essa faixa etária no município e foram mapeadas as escolas/creches onde elas se encontram. Nesse sentido, a investigação buscou também verificar se essas crianças desfrutam da garantia do acesso e da permanência com qualidade nas escolas de Educação Infantil onde esta pesquisa foi realizada. A temática nos direcionou aos seguintes eixos de análise: Políticas Públicas Educacionais para as infâncias; Rede de proteção; Educação Infantil como direito humano e políticas de articulação intersetorial. Cabe destacar também como eixo de análise o papel da escola para a criança em situação de acolhimento institucional, na perspectiva das Políticas Públicas Educacionais. Quanto ao referencial teórico, discutiram-se: Infâncias e Educação Infantil (Rizzini; Rizzini, 2004; Abreu, 2010; Santana, 2006; Macedo, 2019; Dominico, 2021). Para o panorama legal, utilizou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (Belo Horizonte, 2014), a Portaria SMED nº 204/2020 (Belo Horizonte, 2020) e Orientações Técnicas, a saber, os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009), a Resolução CMDCA/BH nº 120/2015 (Belo Horizonte, 2015a), entre outros documentos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, em que se empregou um questionário para a parte exploratória, destinada a identificar a escola a ser estudada. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as gestoras para obter mais informações sobre as crianças no seu cotidiano escolar, para averiguar-se como se dá a relação família-escola no atendimento dessas crianças e como a escola participa nas articulações intersetoriais para a proteção integral das crianças. Além disso, também foram analisados documentos, como: Fichas de Matrícula, Fichas de Anamnese e Relatórios Descritivos. Analisaram-se, ainda, a participação da escola na construção do Plano Individual de Aprendizagem e a articulação entre a escola e as UAIs. Quanto ao recurso educacional, foi produzida uma cartilha contendo o mapeamento das Políticas Públicas Educacionais focalizadas em crianças institucionalizadas e os principais resultados desta investigação. Desse modo, dentre os principais resultados, destacam-se: o mapeamento e análise das principais políticas públicas destinadas às crianças em acolhimento institucional a partir de um contexto histórico até à atualidade; a constatação de que a escola compõe a rede de proteção. Constatou-se, ainda, a necessidade de as UAIs matricularem as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, embora a matrícula compulsória seja um direito, e notou-se especificamente que, para o recorte etário de 0 a 11 meses, nenhuma criança no município de Belo Horizonte teve sua matrícula efetivada na Educação Infantil. Este estudo traz subsídios para a compreensão das políticas e ao mesmo tempo faz um alerta e um convite para o fortalecimento na articulação das políticas intersetoriais e o cumprimento dos direitos construídos historicamente para as infâncias em acolhimento institucional.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Infâncias e Educação Infantil; Acolhimento Institucional.

ABSTRACT

The research was to identify and analyze public educational policies aimed at children aged 0-3 years in institutional care, enrolled in schools and/or day-care centers within the Belo Horizonte Municipal Education Department's own or partner network. To this end, a survey of the legal panorama of children's educational rights was carried out, the Institutional Reception Units (UAIs) that serve this age group in the municipality were identified, and the schools/nurseries where they are located were mapped. In this sense, the research also sought to verify whether these children enjoyed guaranteed quality access and permanence in the early childhood centers where this research was carried out. The theme led us to the following axes of analysis: Public Education Policies for Children; Protection Networks; Early Childhood Education as a Human Right and Intersectoral Coordination Policies. It is also worth highlighting as an axis of analysis the role of the school for children in institutional care from the perspective of public educational policies. About the theoretical framework, the following were discussed: Childhood and Early Childhood Education (Rizzini; Rizzini, 2004; Abreu, 2010; Santana, 2006; Macedo, 2019; Dominico, 2021). For the legal overview, we used the Statute of Children and Adolescents (Brasil, 1990a), the Law of Guidelines and Bases of National Education (Brasil, 1996), the Curricular Propositions for Early Childhood Education (Belo Horizonte, 2014), the SMED Ordinance n° 204/2020 (Belo Horizonte, 2020) and technical guidelines, namely the Reception Services for Children and Adolescents (Brasil, 2009), the CMDCA/BH Resolution n° 120/2015 (Belo Horizonte, 2015a), among other documents. This is qualitative research, in which a questionnaire was used for the exploratory part to identify the school to be studied. Semi-structured interviews were also conducted with managers to obtain more information about the children in their daily school life, how the family-school relationship works in the care of these children, and how the school participates in intersectoral coordination for the full protection of children. In addition, documents such as enrollment forms, Anamnesis forms, and Descriptive reports were also analyzed. The involvement of the School in the development of the Individual Learning Plan and the coordination between the School and the UAIs were also analyzed. As far as educational resources are concerned, a booklet was produced containing the mapping of public educational policies focused on institutionalized children and the main results of this research. Among the main results, the following stand out: the mapping and analysis of the main public policies aimed at children in institutions, from a historical context to the present day; and the recognition that the school is the protection network. It was also noted the need for UAIs to enroll children in the age group 0 to 3 years, although compulsory enrollment is a right, and it was specifically noted that for the age group 0 to 11 months, no child in the city of Belo Horizonte was enrolled in early childhood education. This study provides support for the understanding of policies and, at the same time, a warning and an invitation to strengthen the articulation of intersectoral policies and the fulfillment of the rights historically constructed for children in institutional care.

Keywords: Public education policies; Childhood and early childhood education; Institutional reception.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos respondentes: faixa etária	82
Gráfico 2 - Perfil dos respondentes: vínculo profissional com as UAIs	84
Gráfico 3 - Tempo de atuação na Unidade de Acolhimento Institucional	85
Gráfico 4 - Tempo de atuação dos respondentes em UAIs antes do <i>Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária</i>	86

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do tempo sobre o acolhimento institucional no Brasil	24
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos históricos na formulação do <i>Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária</i>	34
Quadro 2 - Quantidade de trabalhos encontrados com a combinação dos descritores.....	60
Quadro 3 - Resultado de publicações selecionadas por base de dados e após a leitura dos resumos.....	61
Quadro 4 - Número de documentos selecionados para pesquisa.....	62
Quadro 5 - Quantidade de publicações por região do país	63
Quadro 6 - Unidades de Acolhimento Institucional em Belo Horizonte que atendem crianças de 0 a 3 anos – quantidade por regional	77
Quadro 7 - Unidades de Acolhimento Institucional de Belo Horizonte por regional	78
Quadro 8 - Abrigo Institucional: cargo, perfil, quantidade e principais atividades desenvolvidas	80
Quadro 9 - Perfil dos respondentes: formação	83
Quadro 10 - Perfil dos respondentes: cargo e formação.....	84
Quadro 11 - Atendimento nas Unidades de Acolhimento Institucional – crianças de 0 a 11 meses	87
Quadro 12 - Unidades de Acolhimento Institucional – crianças de 1 a 1 ano e 11 meses	88
Quadro 13 - Atendimento nas Unidades de Acolhimento Institucional – crianças de 2 a 2 anos e 11 meses.....	89
Quadro 14 - Atendimento nas Unidades de Acolhimento Institucional – crianças de 3 a 3 anos e 11 meses.....	90
Quadro 15 - Quadro Panorâmico dos documentos das crianças acessados na Associação Mineira Proteção à Criança (AMPC).....	101
Quadro 16 - Quadro panorâmico dos documentos das crianças acessados – EMEI Paraíso, 2023	101
Quadro 17 - Marcadores Sociais das crianças matriculadas na AMPC, 2023	102
Quadro 18 - Marcadores Sociais das crianças matriculadas na EMEI Paraíso, 2023	103
Quadro 19 - Perfil das crianças AMPC: dados da Ficha de Anamnese	109
Quadro 20 - Fluxos para a elaboração do Planejamento Individual de Atendimento nas UAIs	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de crianças atendidas nas Unidades de Acolhimento Institucional: levantamento por escola	91
Tabela 2 - Quantitativo de crianças institucionalizadas matriculadas na Educação Infantil..	133

LISTA DE SIGLAS

AMPC	Associação Mineira de Proteção à Criança
BH	Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal Educação Infantil
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem- Estar do Menor
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ONG	Entidade Não-Governamental
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PIA	Plano Individual de Atendimento
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SUASS	Sistema Único de Assistência Social
UAI	Unidade Atendimento Individual

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO -----	15
1 INTRODUÇÃO-----	17
2 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: CONTEXTOS, SUJEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS -----	23
2.1 Contexto histórico sobre acolhimento institucional no Brasil -----	23
2.2 A formulação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária-----	32
2.3 Quem são as crianças, sujeitos de direitos, em acolhimento institucional? Elas existem e por onde andam? -----	39
2.4 A proposta de atendimento para crianças e adolescentes em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte-----	44
3 O CAMPO DA EDUCAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL-----	48
3.1 Acesso, permanência e qualidade na Educação Infantil no município de Belo Horizonte	49
3.2 Educação Infantil na vida das crianças de 0 a 3 anos que se encontram em acolhimento institucional -----	55
4 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE O TEMA?-----	60
5 METODOLOGIA -----	72
5.1 O percurso trilhado: fase exploratória -----	74
5.2 Procedimentos teórico-metodológicos: identificação das escolas e dos sujeitos -----	77
5.3 Retorno a campo -----	94
5.4 Perfil das gestoras entrevistadas-----	95
5.5 Análise dos dados -----	98
6 ACHADOS DA PESQUISA A PARTIR DOS DOCUMENTOS, DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ENTREVISTAS COM AS GESTORAS-----	99
6.1 Frequência, trajetória escolar e perfil das crianças -----	101
6.2 Interação entre unidade de acolhimento institucional e escola-----	114
6.3 O Plano Individual de Atendimento - PIA -----	118
6.4 Rede de Proteção -----	126
7 RECURSO EDUCACIONAL -----	129
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	130
REFERÊNCIAS-----	136

Apêndice A - Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação – SMED -----	143
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE -----	145
Apêndice C - Questionário -----	147
Apêndice D - Roteiro de Entrevista -----	157
Apêndice E - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) -----	158
Apêndice F - Síntese do referencial teórico -----	163

APRESENTAÇÃO

Sou uma mulher divorciada, mãe de uma adolescente de dezesseis anos e filha de um casal que teve um olhar sensível, empático e acolhedor ao próximo. Minha família me ensinou, desde criança, a me importar e cuidar do outro, sem julgamentos. Cresci vendo meu pai acolher e cuidar de pessoas invisibilizadas pela sociedade em situação de vulnerabilidade social, principalmente as crianças, o que influenciou as minhas escolhas na vida profissional, acadêmica e pessoal. Na minha vida profissional, atuei durante onze anos em instituições filantrópicas para atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Foram momentos marcantes e desafiadores, presenciei crianças sendo institucionalizadas, situações complexas e delicadas, refletindo em mim mistos de sentimentos e muitos momentos de impotência diante dos contextos vivenciados. Presenciei inúmeras situações de ruptura do convívio familiar devido à aplicação de medida de proteção, o que fez com que o acolhimento institucional fosse considerado doloroso para os envolvidos.

Acreditar que as crianças teriam uma proteção integral sob cuidados do Estado, em absoluta prioridade, enquanto sujeitos de direitos conforme leis que as asseguram, trazia-me um contentamento. Mas também havia o incômodo e uma indagação interna a me acompanhar: se, de fato, os direitos para essas crianças e para as suas famílias tivessem sido garantidos, elas precisariam de medida protetiva de acolhimento institucional para terem a proteção integral?

Esse incômodo permanece na minha trajetória profissional desde o início. Em 2017, fui nomeada para o cargo de professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), em Minas Gerais (MG). Atuei em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) localizadas em territórios que apresentam vulnerabilidade social. Nesse percurso, fui referência da Diretoria de Políticas Intersetoriais na regional Leste na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. As ações realizadas ocorreram por meio de articulações com a Saúde, a Assistência Social, a Segurança e o Conselho Tutelar¹. Ao longo da minha experiência profissional, lidei com várias demandas, dentre elas, destaco as mediações e os diálogos a respeito de conflitos escolares, infrequência e evasão escolar, além dos acompanhamentos de casos de estudantes com Fichas de Notificação para o Conselho Tutelar e do suporte nas

¹ Conselho Tutelar: órgão permanente, autônomo e não jurisdicional (que não integra o Judiciário) encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. O Conselho Tutelar é constituído por cinco membros escolhidos pelos cidadãos de cada município, para um mandato de três anos, admitida uma recondução. A principal função do Conselho Tutelar é a garantia dos direitos das crianças e adolescentes estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Suas atribuições estão definidas no artigo 136 do ECA (Brasil, 2022, p. 107).

formações preventivas oferecidas pela Diretoria de Políticas Intersetoriais (DPIN) para as escolas municipais de Belo Horizonte.

Em 2021, atuei na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) pela DPIN, na equipe da Gerência do Clima Escolar. Uma das minhas atribuições é atuar nas articulações e tratativas nos casos de violações de direitos dos estudantes. São comuns as violações de direitos² sofridas pelas crianças/pelos adolescentes dentro do ambiente escolar. Entretanto, a escola é considerada um lugar de proteção onde os estudantes frequentam, socializam-se e se relacionam, entre crianças, adolescentes ou com os adultos, em encontros contínuos. Assim, entendo que os processos escolares vão além do aprendizado, porque a escola é um espaço de convivência, onde é comum os estudantes e familiares apresentarem suas demandas.

No tocante à Rede de Proteção, são políticas e serviços que se articulam para atender à classe mais vulnerável e, em geral, os encaminhamentos são dados a partir de reuniões nas articulações intersetoriais, pois sabemos que a escola não tem condições de abarcar as demandas dos estudantes que dependem de outras políticas, como assistência social, saúde e segurança.

No espaço escolar, é possível haver um acolhimento, a escuta que, por sinal, não pode ser ignorada, muito menos naturalizada. A singularidade de cada criança é importante e precisa ser respeitada. É a partir das demandas que as articulações intersetoriais entre Assistência Social, Saúde, Segurança e Conselho Tutelar são necessárias para os fluxos e os encaminhamentos consolidados, as discussões de casos e o acompanhamento efetivo. Cada política e serviço atua de acordo com a sua competência e especificidade.

Ainda no meu percurso profissional, também pude identificar que há casos de estudante em que as violações de direitos são reparadas e ele é mantido no convívio familiar. E há casos em que, após a atuação de políticas e serviços, o estudante é encaminhado ao acolhimento institucional, com a aplicação de medida protetiva.

Estive na Diretoria Regional de Educação Leste como referência da DPIN/Gerência do Clima Escolar, mantendo as articulações no atendimento das escolas da regional leste, e atualmente trabalho na regional Centro-Sul.

Assim, apoiada em minha trajetória profissional e pessoal, ingressei no programa de pós-graduação almejando elaborar contribuições, a partir de agora de um novo lugar e um novo status: como pesquisadora.

² Violações de direitos: atentado aos direitos de crianças e adolescentes estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, negligência por parte dos pais e/ou responsáveis, vivência nas ruas ou em instituições de abrigo e violência física, psicológica ou sexual (Brasil, 2022, p. 112).

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado pertence ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional - Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com assento na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil.

Trata-se de um estudo qualitativo que tem como objetivo geral identificar e analisar as Políticas Públicas Educacionais destinadas às crianças de 0 a 3 anos, em acolhimento institucional, matriculadas em escolas e/ou creches da rede própria ou parceira da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Buscamos³ focalizar essas políticas públicas e, nesse contexto, cabe ressaltar que o nascimento de uma criança é um evento cultural que passa pelas relações sociais, podendo ser de forma positiva ou negativa, pois faz parte da história social humana. Segundo Angel Pino (2005):

O ato biológico de nascer tem, no mundo humano, o caráter de um evento cultural, embora não deixe de ser uma celebração da vida. Antes mesmo de ser concebido, o futuro ser já faz parte do universo cultural dos homens, seja como objeto de desejo de quem aguarda ansiosamente sua chegada seja como objeto de medo ou da recusa de quem considera sua chegada uma eventualidade indesejada (Pino, 2005, p. 151).

De acordo com Pino (2005, p. 152), “[são as] desigualdades que determinam, em grande medida, as possibilidades que cada um deles tem de acesso aos bens culturais, materiais e espirituais, necessários para uma existência humana”. Sendo assim, indiferente da reação dos pais a respeito do nascimento do bebê, dado como evento cultural, a criança é um sujeito de direito e, nessa relação, depende do outro na sua formação.

Na opinião de Vygotsky (1989-1997), citado por Pino (2005), o desenvolvimento psicológico da criança

é como um processo de natureza cultural, ora na medida em que a cultura é o conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a sua significação, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens as coisas (mundo, existência e condições de existência humana). Mas o desenvolvimento cultural estará comprometido se ela não tiver também acesso aos bens materiais produzidos pelos homens e que são portadores dessas significações (Vygotsky, 1989-1997, Pino, 2005, p. 152).

O desenvolvimento humano é transformador, uma metamorfose, e o ser humano precisa do outro para sobreviver e se inserir na cultura. A criança, desde a mais tenra idade, demanda

³ Utilizaremos o pronome ‘nós’ e os verbos em primeira pessoa do plural, pois este estudo foi realizado com a contribuição da orientadora e de outros/as sujeitos/as envolvidos/as.

atenção e cuidados, necessitando da mediação do outro - família, professor, cuidador⁴.

O Brasil é um país com grande desigualdade social que impacta a vida das pessoas desde o nascimento. O investimento na primeira infância é uma das formas de combater esse tipo de desigualdade, pois demonstra uma boa estratégia para que a sociedade enfrente os problemas e se desenvolva quebrando ciclos de pobreza e de exclusão.

Como marco legal da Primeira Infância, a Lei nº 13.257/2016 (Brasil, 2016a) aponta caminhos que norteiam o que a ciência diz sobre as crianças na sua primeira infância⁵ (faixa etária de 0 a 6 anos), e respalda a formulação e implementação de Políticas Públicas para garantir um desenvolvimento e proteção de forma integral. Assim, conforme o Art. 5º da lei citada:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (Brasil, 2016a).

Por isso, a questão central desta pesquisa é: quais são e como podemos analisar as Políticas Públicas Educacionais destinadas às crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional, matriculadas em escolas e/ou creches da rede própria ou parceira da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG?

Tendo em vista a complexidade do fenômeno estudado e a necessidade de produções que focalizem gestores que atuam no campo das políticas públicas educacionais para crianças de 0 a 3 anos, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar levantamento do panorama legal sobre o tema;
- Mapear as Unidades de Acolhimento Institucional (UAIs) em Belo Horizonte, que atendem crianças na faixa etária de 0 a 3 anos;
- Identificar, a partir das UAIs, as crianças de 0 a 3 anos que se encontram matriculadas em instituições de Educação Infantil no município de Belo Horizonte (rede própria ou rede parceira) e selecionar a escola a ser pesquisada;
- Analisar o perfil dos estudantes (crianças de 0 a 3 anos) que se encontram institucionalizados, a partir dos relatórios e do banco de dados da SMED-BH, como

⁴ Educadores/cuidador: pessoas selecionadas para trabalhar em instituições de acolhimento, com objetivo de cuidar, proteger e educar crianças e adolescentes acolhidos nesses serviços por meio de medida protetiva (Brasil, 2022, p. 108).

⁵ De acordo com o Art. 2º da referida Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

também dos registros escolares;

- Compreender e verificar a articulação dos fluxos e encaminhamentos do protocolo de atendimento às crianças acolhidas na política da Educação para garantia de acesso aos serviços públicos do município;
- Sistematizar, em formato de cartilha, os resultados da pesquisa;
- Socializar a cartilha com Gestores, sendo estes os órgãos elencados: 3ª Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Tutelar; Conselho Municipal da Criança e Adolescente (CMDCA); Secretaria Municipal de Educação (SMED); Fórum de Abrigos de Belo Horizonte; Secretaria Municipal de Assistência Social; Segurança Alimentar; Cidadania — Subsecretaria de Assistência de Social.

Dessa forma, do ponto de vista metodológico, a pesquisa, de natureza qualitativa, propõe mapear e analisar as Políticas Públicas Educacionais destinadas às crianças em acolhimento institucional, com recorte para a faixa etária de 0 a 3 anos. A investigação permitiu o levantamento de dados para a referida faixa etária no município de Belo Horizonte, bem como a reflexão sobre a garantia ou não de acesso e permanência com qualidade das crianças em acolhimento institucional na Educação Infantil.

Assim, durante o processo da investigação, realizamos um levantamento do panorama legal que versa sobre os direitos educacionais das infâncias, identificamos as UAIs que atendem a crianças da faixa etária de 0 a 3 anos no município de Belo Horizonte e, posteriormente, mapeamos as escolas/creches onde elas se encontram matriculadas. Nesse sentido, a investigação também buscou verificar se as crianças desfrutam da garantia do acesso e da permanência com qualidade nas escolas de Educação Infantil, que são campos de pesquisa.

A coleta de dados ocorreu em duas fases, a saber: (i) a primeira parte, exploratória, cujos instrumentos contemplam o uso de questionário destinado a identificar a escola a ser estudada (Apêndice C), e a (ii) realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) com as gestoras (diretoras e coordenadoras pedagógicas), para obtermos mais informações sobre as crianças no seu cotidiano escolar, para compreendermos como se dá a relação entre família e escola no atendimento dessas crianças, uma vez que elas se encontram sob cuidados do Estado, e para entendermos como a escola participa nas articulações intersetoriais para a proteção integral das crianças. Outro ponto analisado foi a participação da escola na construção do Planejamento Individual de Atendimento (PIA), observando-se a articulação entre a escola e as UAIs e vice-versa.

Como aporte teórico, a temática nos direcionou aos eixos de análises a respeito das

Políticas Públicas Educacionais na infância, da rede de proteção, da Educação Infantil como direito humano, da necessidade das políticas de articulação intersetorial, sendo a Assistência Social e a Educação campos articulados. Além disso, coube-nos destacar a importância de indagar o papel exercido pelas políticas públicas para a criança em acolhimento institucional, na perspectiva da Política Pública Educacional.

Sobre o recurso educacional, foi produzida uma cartilha contendo o mapeamento das Políticas Públicas Educacionais focalizadas em crianças institucionalizadas e os principais resultados da presente investigação.

Nesta pesquisa, o panorama legal existente em âmbito nacional e municipal é essencial. Cabe destacar que o *Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* é a base que apresenta diretrizes aos municípios e, a partir desse plano, foi construído pelo município de Belo Horizonte de forma intersetorial o documento *1º Protocolo dos Serviços de acolhimento institucional e familiar do município de Belo Horizonte (2017)*. Conforme esse Protocolo:

a organização dos serviços de acolhimento institucional e familiar tem como público alvo o acolhimento provisório e excepcional para crianças e adolescentes de ambos sexos, inclusive crianças e adolescentes com deficiência, afastados do convívio familiar por determinação da Autoridade Judiciária e através do guia de acolhimento institucional expedida pela Vara Cível da Infância e Juventude de Belo Horizonte, ou aquelas excepcionalmente encaminhadas, em caráter de urgência e emergência, pelo Conselho Tutelar, conforme art.136, inciso I, da Lei Federal nº 8.069/1990 (Minas Gerais, 2017, p. 11).

O acesso à Educação, desde a primeira infância, é um investimento no desenvolvimento integral saudável da criança e estimulá-lo nessa etapa da vida contribui para que as próximas etapas sejam mais prósperas e para que as crianças possam se adaptar mais facilmente a diferentes ambientes e adquirirem novos conhecimentos. A Educação Infantil é uma das áreas prioritárias, de acordo com a Lei nº 13.257/2016, que representa um marco legal na Primeira Infância.

Vale ressaltar que o acesso de crianças da faixa etária de 0 a 3 anos à escola não é obrigatório e a família tem o direito de decidir sobre ele, que passa a ser obrigatório a partir de 4 anos de idade. Entretanto, quando a criança se encontra em acolhimento institucional, sob a guarda do Estado, é necessário indagar: essas crianças têm acessado o direito à educação? Trata-se de um fenômeno complexo ao levar em consideração que, quando a criança se encontra nessa situação de acolhimento, em decorrência de violação de direito, é o Estado que assume o papel protetivo e a decisão sobre o acesso e permanência da criança na Educação Infantil, pois a

família não tem condições, em certo momento, de garantir a sua devida proteção. Diante desse contexto, no tocante às reflexões sobre a importância da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos, ainda é fundamental explicar que a política da Educação, por meio de uma portaria municipal, garante o acesso via matrícula compulsória. Cabe verificar se as UAIs que atuam como atores da política de Assistência Social têm efetivado a matrícula dessas crianças, garantindo-lhes um dos seus direitos.

No que se refere ao campo da Educação Infantil, este tem as suas especificidades a respeito da importância do cuidado e educação, que são binômios indissociáveis. Maria Aparecida Silva Bento (2012), em seu artigo sobre a concepção do educar-cuidar, explica que:

Em concepção mais ampla, educar-cuidar vai muito além dos procedimentos físicos, ou de atividades com propósitos de desenvolvimento cognitivo; envolve o aspecto relacional, de construção de vínculo e o de compreensão da integralidade do ser humano e o respeito à diversidade. Assim, educar-cuidar é entendido como ajudar a crescer e se desenvolver de forma ampla. Nesse sentido, cuidado e educação são faces da mesma moeda, comprometidas com a transformação do ser humano, com seu desenvolvimento global.

O educar e o cuidar precisam considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. A qualidade da educação na escola depende ainda de dois aspectos que se inter-relacionam: a infraestrutura organizacional e a formação dos professores para a concepção ampla de educação e cuidado (Bento, 2012, p. 90-92).

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como foco a formulação das políticas públicas do *Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, além de outros marcos legais que respaldam a proteção integral da criança enquanto sujeitos de direitos na busca do melhor atendimento das crianças desse perfil apresentado na pesquisa.

A partir desses documentos que apontam respaldos teóricos, temos a possibilidade de verificar se o Estado, em sua prática, tem cumprido seu papel de proteção e tem garantido os direitos às crianças de 0 a 3 anos em situação de acolhimento institucional no município de Belo Horizonte.

Trata-se de uma pesquisa que discute sobre o acesso dos direitos das crianças com base no *Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* e que aponta diretrizes para nortear as ações no município de Belo Horizonte para o público de 0 a 3 anos em situação de acolhimento institucional.

Por haver previsão de divulgação dos resultados para órgãos públicos, a devolutiva da pesquisa é um aspecto central, uma vez que poderá contribuir com as análises das políticas em

curso no município, sistematizando se as crianças têm desfrutado do direito de garantia do acesso e da permanência com qualidade na Educação Infantil das escolas da rede própria ou parceira de Belo Horizonte.

Esta dissertação é iniciada por uma apresentação, que trata da trajetória profissional e pessoal da pesquisadora e das suas intenções com o tema investigado. Em sequência, há a introdução, primeira seção, que busca dar visibilidade ao desenho geral da pesquisa e seus objetivos, e mais cinco seções.

A seção dois, intitulada “Acolhimento Institucional: contextos, sujeitos e políticas públicas”, tem como foco primeiramente o contexto histórico do acolhimento institucional, o perfil dos sujeitos que se encontram em acolhimento institucional no Brasil, com recorte em Minas Gerais, apresentando os marcadores sociais. Posteriormente, o foco é sobre a formulação do *Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* que envolve diretamente as crianças de 0 a 3 anos, que se encontram em acolhimento institucional.

Na seção três, intitulada “O campo da educação: contexto histórico e importância da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional”, apresentamos um recorte para abordar a proteção integral no campo da educação para crianças no município de Belo Horizonte. Essa seção tem ênfase no acesso, na permanência e na qualidade na Educação Infantil, sobre o trabalho ofertado pelo município e na abordagem sobre a importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança.

Na seção quatro, “O que dizem as produções sobre o tema?”, abordamos o referencial teórico com objetivo de identificar as pesquisas que dialogam com o tema desta dissertação e apresentar contribuições para o seu desenvolvimento.

Na seção cinco, focamos na “Metodologia”, com detalhamento do percurso metodológico, procedimentos e critérios adotados para coleta e análise de dados.

Na seção seis, por sua vez, são apresentados os achados de pesquisa, com o objetivo de sistematizar as análises dos dados coletados.

Por fim, apresentamos a proposta de recurso educacional, considerações finais e, em seguida, as referências e os apêndices.

2 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: CONTEXTOS, SUJEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção, apresentamos o contexto histórico sobre o atendimento à criança pobre, abandonada, institucionalizada, até a Constituição de 1988, a partir das novas formulações legais, como a apresentação do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (Brasil, 2006), o documento legal de *Orientações Técnicas: serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (Brasil, 2009) e o *1º Protocolo dos Serviços de Acolhimento Institucional e Familiar do Município de Belo Horizonte* (Belo Horizonte, 2017). Sendo assim, são contempladas nesta proposta as crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional, no município de Belo Horizonte.

2.1 Contexto histórico sobre acolhimento institucional no Brasil

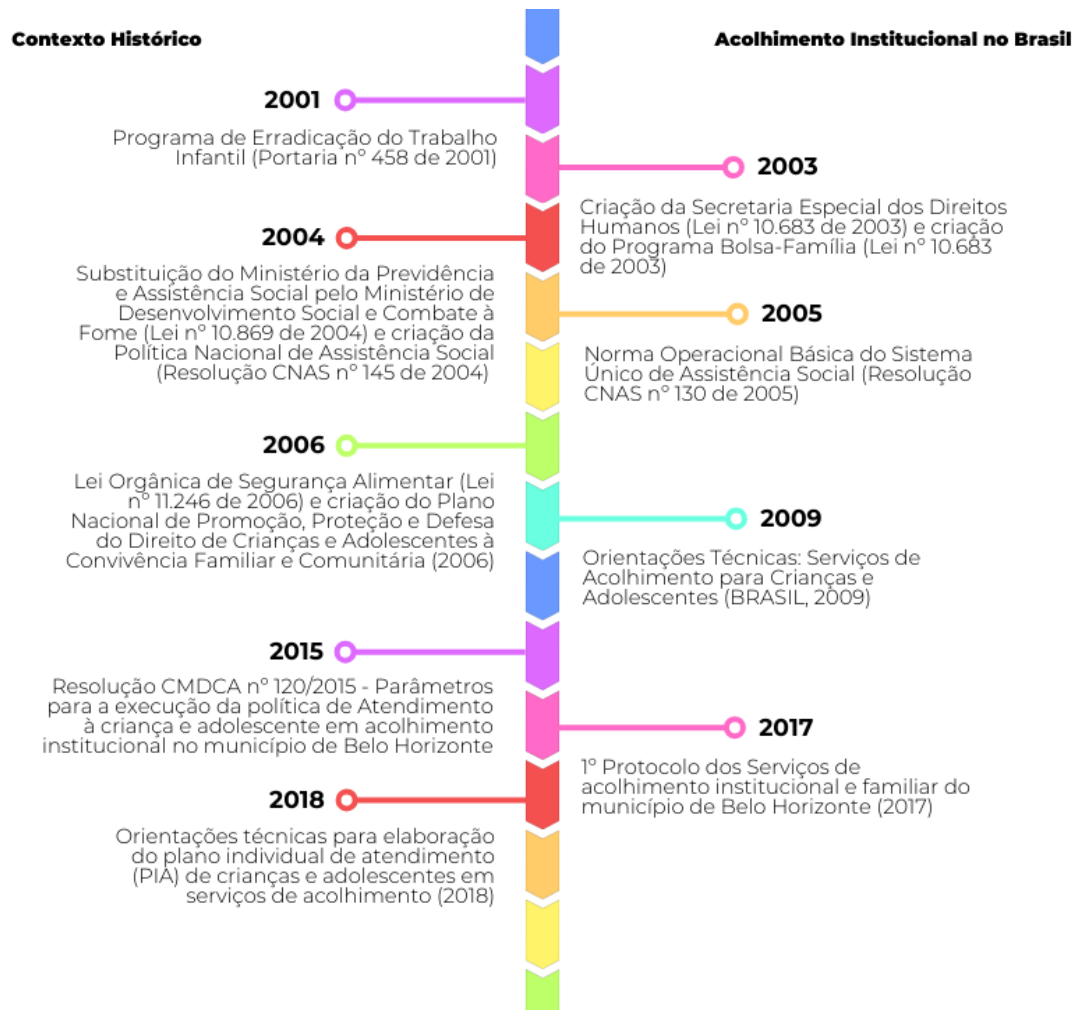
Para melhor compreensão do contexto histórico sobre acolhimento institucional no Brasil, optamos por apresentar, didaticamente, algumas linhas do tempo organizadas por períodos, de forma a dar destaque ao panorama legal, mas também aos acontecimentos que marcam os processos de acolhimento institucional no nosso país. Após cada linha do tempo, fazemos uma análise destacando os principais elementos de cada período.

As autoras Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004), em seu livro *A institucionalização de Crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*, abordam sobre o percurso histórico dos internatos para as crianças pobres no Brasil, o que contribui para melhor compreensão histórica da infância pobre no período colonial e republicano.

Figura 1 - Linha do tempo sobre o acolhimento institucional no Brasil



(continua)



(conclusão)

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

No Brasil colonial, as instituições para a educação tiveram ações realizadas pela educação jesuíta em meados do século XVIII, mas foram expulsas pelo Marquês de Pombal, em 1759. Posteriormente outras ordens religiosas implantaram instituições, como seminários, colégios para órfãos e recolhimentos de órfãos, na segunda metade do século XVIII (Schueler, 2001, apud Rizzini; Rizzini, 2004, p. 23).

Conforme tratado por Pereira (2008), havia a “Roda dos Expostos”:

A “Roda dos Expostos” foi inventada e utilizada inicialmente na Europa medieval, sendo a forma então encontrada para garantir o anonimato da mãe que desejasse abandonar o seu rebento, deixando-o na roda, ao invés de abandoná-lo pelas sarjetas, bosques, lixões, portas de igrejas ou casas de família. A denominação de Roda advém do mecanismo de madeira cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, que era predisposta no muro ou janela da instituição. A criança era colocada pelo expositor na base do cilindro do lado externo e girava o cilindro fazendo a criança entrar na instituição. Então puxava uma cordinha para tocar uma sineta que alertava a vigilante

ou a rodeira que a criança tinha sido exposta ao abandono e opositor (geralmente a própria mãe) saía do local furtivamente sem ser identificada (Pereira, 2008, p 31-32).

O atendimento de longa duração realizado pelo sistema “Rodas de Expostos” aos bebês abandonados foi uma iniciativa realizada pela Santa Casa de Misericórdia e foi extinto no período da República. Esse atendimento se dava da seguinte forma:

A criação das Rodas de Expostos evitou que bebês fossem abandonados nas ruas e nas portas das igrejas por mães que buscavam ocultar a desonra de gerar um filho ilegítimo, ou que não tinham condições de criá-lo. A escravidão possibilitou um uso bastante particular do sistema no Brasil: a exposição de filhos de escravas, cujos senhores buscavam receber o pagamento pela sua criação ou quem os criassem, indo posteriormente buscar o pequeno escravo em idade que pudesse ser iniciado nas atividades laborais. Casos de escravização ou comercialização de crianças pardas e negras pelas amas-de-leite também são registrados pela historiografia (Marcílio, 1997, apud Rizzini; Rizzini, 2004, p.23).

Segundo Rizzini e Rizzini (2004), no século XVIII surgiram as primeiras instituições para educação de órfãos e órfãs em várias cidades brasileiras, cuja iniciativa partiu de religiosos, sendo um modelo do claustro e da vida religiosa. Destacam-se as práticas religiosas e o restrito contato com o mundo exterior para as meninas e os meninos órfãos, sendo notório um rigor dessa restrição às meninas. Já no século XIX, por influência da Revolução Francesa, o progresso e a civilização nortearam os programas educacionais do mundo ocidental onde se mantém o ensino religioso, mas ampliaram os programas sobre o ensino “útil a si e à Pátria”.

Em 1834, após o ato adicional de 1834 (Lei n.16, de 12/8/1834), que determinava a responsabilidade das províncias brasileiras à instrução primária, os governos partiram para a criação de escolas e institutos para instrução profissional de crianças e adolescentes das classes populares, os chamados “filhos do povo”. A respeito das meninas órfãs, estas contavam com a proteção dos recolhimentos femininos, criados por religiosos. O estilo de vida nos recolhimentos era totalmente conventual, expresso nas práticas religiosas, na simplicidade do vestir e no controle dos contatos com o mundo exterior. Cada categoria ocupava seus espaços físicos e sociais, de acordo com a rígida hierarquia social da época, com suas distinções entre livres e escravos, brancos e negros, homens e mulheres.

Até meados do século XX, os asilos femininos mantiveram o regime claustral, que dificultava enormemente o contato das internas com o mundo exterior. O controle sobre a sexualidade feminina foi intensamente exercido nos asilos de meninas, inclusive no século XX, quando foram criados os órgãos nacionais de assistência, como o Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, e a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964. Outros grupos sociais e étnicos povoaram os internatos, embora de forma tímida. Os filhos de escravas, os ingênuos (aqueles nascidos livres com a Lei do Ventre Livre, de 1871) e as crianças indígenas

não foram alvos privilegiados das intervenções das instituições religiosas, privadas ou governamentais, no Império brasileiro (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 27).

Dando continuidade ao percurso histórico, referenciado no livro de Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004), o período republicano apresenta-se com uma importância e centralidade na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma.

Os debates tomaram conta do cenário da assistência à infância no Brasil, escorados na meta da construção da nação republicana, e subsidiados pelas resoluções dos congressos internacionais sobre assistência social, médico-higienista e jurídica à já consolidada categoria dos menores. A partir da ampla categoria de menor abandonado, definida tanto pela ausência dos pais quanto pela incapacidade da família de oferecer condições apropriadas de vida à sua prole, uma série de subcategorias foi criada ao longo do século XX pelos órgãos oficiais de assistência (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 27).

Trata-se de um período de forte presença do Estado no planejamento e na implementação das políticas de atendimento ao menor. Os meios especializados cobravam dos poderes públicos a centralização da assistência, acusada de não passar de uma “caridade oficial”, sem uma orientação unificada e dentro dos moldes preconizados pelos avanços das ciências. A movimentação em torno da elaboração de leis para a proteção e assistência à infância também era intensa, culminando na criação, no Rio de Janeiro, do *primeiro Juízo de Menores do país* e na aprovação do *Código de Menores*, em 1927, idealizado por Mello Mattos.

Outro marco histórico de mudanças foi o *Serviço de Assistência a Menores - SAM*, fundado em 1941. Este movimento representou um esforço pela unificação das ações voltadas à maternidade e à infância, do atendimento ofertado e das instituições criadas desde as primeiras décadas do século XX. Ao SAM foi atribuída a função de centralizar o atendimento ao menor, por meio do financiamento e da fiscalização das instituições próprias e subvencionadas pelo Estado. Ressalta-se que no período descrito, para além do SAM, criou-se uma série de outras instituições públicas, evidenciando o processo de racionalização e estruturação da proteção social pelo Estado brasileiro. A inserção em instituições próprias e/ou conveniadas revelava a intencionalidade protetiva propagada por sentenças emitidas pelo Juiz de Menores e/ou por solicitações realizadas por responsáveis (pais, mães, familiares) por crianças e adolescentes, em consequência à sua condição de pobreza. Assim, a cultura da institucionalização, referenciada a esta população, está historicamente atrelada à sua condição de pobreza.

Em 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), pelo governo ditatorial militar, com a missão de garantir a segurança nacional e intervir sobre a parcela jovem marginalizada da população.

A criação da FUNABEM tinha como justificativa oficial substituir as práticas do SAM, criticadas em consequência da superlotação das instituições, denúncias de desvio de verba e de maus-tratos aos menores sob seus cuidados. A prática de institucionalização dos “menores”, no entanto, permanece, por meio de instituições novas e/ou reformadas, composta por profissionais técnicos de diversas áreas do conhecimento destinados a compreender e atuar sobre os processos de marginalização, tal como conceituados à época. A institucionalização de crianças e adolescentes pobres sob a vigência da FUNABEM alinhava a visão propagandística de cuidado e bem-estar, difundida pelo governo militar à postura criminalizante e autoritária reproduzida e operada pelo Juizado de Menores.

O serviço de acolhimento institucional apresenta um contexto histórico de crianças e adolescentes que foram vítimas de violências e violações de direitos, inclusive com o rompimento dos vínculos familiares. Afinal, a pobreza era vista como violação de direitos e houve situações em que crianças e adolescentes foram retirados do seio familiar de forma inadequada.

Com a desqualificação das famílias em situação de pobreza, sendo julgadas pelo Estado como “incapazes”, e outras famílias que demonstravam dificuldades para proteger e educar seus filhos, ocorriam situações em que um quantitativo expressivo de crianças eram retiradas do seio familiar e encaminhadas para abrigos, desconsiderando-se os vínculos familiares.

Essa desqualificação das famílias em situação de pobreza, tratadas como incapazes, deu sustentação ideológica à prática recorrente da suspensão provisória do poder familiar ou da destituição dos pais e de seus deveres em relação aos filhos.

A engenharia construída com o sistema de proteção e assistência, sobretudo, durante o século passado, permitiu que qualquer criança ou adolescente, por sua condição de pobreza, estivesse sujeita a se enquadrar no raio da ação da Justiça e da assistência, que sob o argumento de “prender para proteger” confinavam-nas em grandes instituições totais.

Essas representações negativas sobre as famílias cujos filhos formavam o público da assistência social e demais políticas sociais tornaram-se parte estratégica das políticas de atendimento, principalmente da infância e da juventude, até muito recentemente.

O aprofundamento das desigualdades sociais, com todas as suas consequências, principalmente para as condições de vida das crianças e dos adolescentes, levou à revisão dos paradigmas assistenciais cristalizados na sociedade (Brasil, 2006, p. 15).

No entanto, ao final da vigência do governo militar, no início da década de 1980, os discursos e as práticas menoristas sofriam críticas contundentes por parte de profissionais envolvidos diretamente no atendimento, bem como por parte dos movimentos sociais vinculados à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, que questionavam a condução social e política do país. Essas e outras expressões da resistência política brasileira emergiram com força, sendo significativa a movimentação em torno da população infantil e juvenil,

influenciada pelas ideias de Paulo Freire. Na dissertação de Lima (2016), a autora assim descreve o contexto histórico na década de 1980:

A década de 1980 é palco de movimentos sociais e organizações partidárias e populares de grande relevância para a redemocratização política da sociedade brasileira. Acontecem vários protestos e rebeliões de meninos e meninas em internatos, provocando inúmeras denúncias e suscitando discussões acerca desta população. Nesse contexto, surge no Brasil o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR, 1985), movimento que se constituiu como uma entidade civil independente com sedes pelas principais capitais do País. O objetivo era mobilizar os próprios menores, instituições, educadores de rua, e entidades envolvidas com crianças e adolescentes no Brasil. Não estava ligado nem à Igreja nem ao Estado; e era subsidiada por entidades internacionais, como a UNICEF. O novo código de menores não atendia às demandas da sociedade, onde fortaleciam, cada vez mais, as propostas de mudanças (LORENZI, 2007). Buscava-se a inclusão dos direitos da criança e do adolescente na nova constituição que se encontrava em ampla discussão. Foi então criada a comissão nacional “Criança e Constituinte”, em 1987, cujo trabalho culminou no artigo 227 e também nos correlacionados 228 e 229. A nova Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988). Ela estabelece, com absoluta prioridade, o direito da criança, do adolescente e do jovem à vida, sendo dever da família, da sociedade e do Estado a garantia à alimentação, à saúde, à dignidade, à educação, ao lazer, à cultura, ao respeito, à liberdade, à profissionalização e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Determina-se a promoção de programas de assistência à saúde e de prevenção a qualquer forma de agravos, bem como a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos. Defende-se ainda o estímulo, pelo poder público, por meio de incentivos fiscais e subsídios, ao acolhimento de crianças e adolescentes órfãos ou abandonados, mediante a assistência jurídica e nos termos da lei. Dispõe ainda sobre a punição à violência e exploração sexual da criança e do adolescente. Assegura os direitos e qualificações relativos à filiação, independente do casamento ou por adoção, proibindo qualquer discriminação. Os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis e sujeitos a legislação especial. Aos pais cabe o dever de criar, assistir e educar os filhos menores (Lima, 2016, p. 30).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, destacando o Art. 227, referente aos direitos da Criança e do Adolescente, à ratificação da Convenção dos Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989; Brasil, 1990b) e à Lei 8.69/1990, que trata do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), novos paradigmas fundamentados por princípios de direitos humanos ganham expressão nacional e internacional. As concepções de “proteção integral” e da criança como “sujeito de direitos” demandam a revisão das ideias e práticas até então pouco contestadas.

A partir de 1988, com novas formulações legais, um olhar multidisciplinar e intersetorial trouxe luz à importância dos vínculos familiares, apontados por vários documentos, como esses anteriormente citados e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993, provocando rupturas em relação às concepções e práticas assistencialistas e institucionalizantes.

Trata-se da mudança do olhar e do fazer, não apenas das políticas públicas focalizadas na infância, na adolescência e na juventude, mas extensivos aos demais atores sociais do chamado Sistema de Garantia de Direitos, implicando a capacidade de ver essas crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e de maneira indissociável do seu contexto sociofamiliar e comunitário.

Crianças e adolescentes têm o direito a uma família, cujos vínculos devem ser protegidos pela sociedade e pelo Estado. Nas situações de risco e enfraquecimento desses vínculos familiares, as estratégias de atendimento deverão esgotar as possibilidades de preservação dos mesmos, aliando o apoio socioeconômico à elaboração de novas formas de interação e referências afetivas no grupo familiar.

No caso de ruptura desses vínculos, o Estado é o responsável pela proteção das crianças e dos adolescentes, incluindo o desenvolvimento de programas, projetos e estratégias que possam levar à constituição de novos vínculos familiares e comunitários, mas sempre priorizando o resgate dos vínculos originais ou, em caso de sua impossibilidade, propiciando as políticas públicas necessárias para a formação de novos vínculos que garantam o direito à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2006, p. 15).

Perez e Passone (2010) sintetizam as principais normatizações e legislações que contribuem para a compreensão desse contexto histórico, cujo tópico é intitulado “Contextualização histórica do atendimento à infância e à adolescência”. Neste, são descritas as principais normatizações e legislações, quais sejam: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Adoção da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (Decreto Legislativo nº 28, de 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.242, de 1991), Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080, de 1990), Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742, de 1993), Criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (Medida Provisória nº 813, de 1995), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 1996), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Portaria nº 458, de 2001), Criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Lei nº 10.683, de 2003), Criação do Programa Bolsa-Família (Lei nº 10.683, de 2003), Substituição do Ministério da Previdência e Assistência Social pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Lei nº 10.869, de 2004), Política Nacional de Assistência Social (Resolução CNAS nº 145, de 2004), Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (Resolução CNAS nº 130, de 2005), Lei Orgânica de Segurança Alimentar (Lei nº 11.246, de 2006) e Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006).

A partir desse arcabouço legal, as principais características elencadas por Perez e Passone (2010) foram: novo padrão político, jurídico e social, institucionalização de crianças e adolescentes como sujeito de direitos, descentralização, municipalização, controle e participação social, consolidação de um sistema de proteção social (saúde, previdência,

educação, assistência e desenvolvimento social, trabalho), reestruturação do aparato de controle e policiamento.

Por meio da mobilização dos movimentos sociais, de acordo com os autores, ocorreram mudanças significativas:

Nesse contexto de mudanças os movimentos sociais conseguiram mobilizar, na Assembleia Constituinte, a criação da Comissão Nacional Criança Constituinte, em 1987, e conseqüentemente, a formação da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança. A Constituição de 1988 redefiniu, nos artigos 227, 228 e 229, a posição e a representação da criança na sociedade, reconhecendo-a como sujeito de direitos e objeto de proteção integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 13 de julho de 1990, substituiu a repressiva doutrina do Código de Menores de 1979, e instaurou novas referências políticas, jurídicas e sociais. Ao definir em seus primeiros artigos que “toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral, considerando-os como sujeito de direitos individuais e coletivos, cuja responsabilidade é da família, da sociedade e do Estado” (Brasil, 1990), o país banuiu a categoria “menor” do arcabouço conceitual e jurídico, introduzindo a moderna noção de adolescência e incorporando os preceitos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989 (Perez, 2010, p. 666).

A autora Lima (2019), em sua tese intitulada *A criança em abrigos: a proteção e o cuidado de bebês em acolhimento institucional*, traz reflexões:

A reflexão sobre a história da institucionalização de bebês e crianças empobrecidas nos revela algumas representações que sustentaram a necessidade de certas práticas e intervenções tomadas enquanto proteção dessa população. O passado único possível, forma inevitável de encarar a realidade social brasileira, permitiu aos governantes a responsabilidade de controle para que fossem possíveis, segundo estes, a ordem e o progresso do país. Fazem-se necessárias novas leituras para que outras possibilidades acerca da proteção da criança sejam escritas. Tais leituras têm sido despertadas a partir dos estudos sociais da infância e dos estudos com crianças brasileiras, buscando recontextualizar o lugar de infância e da criança na sociedade e assegurar o que lhe é de direito (Lima, 2019, p. 87).

Diante do contexto histórico apresentado, destacamos que as concepções compreendidas no panorama legal nos remetem a fortes alertas, como a necessidade de se debruçar sobre o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (Brasil, 2006), que aborda a proteção integral de crianças e adolescentes, considerados como sujeitos de direitos. Por isso chegamos às seguintes indagações: como se dá a garantia de direitos? Quem são os atores das políticas que compõem o Sistema de Garantia de Direitos e o que está proposto a respeito das articulações intersetoriais? Formulamos subsídios para essas questões no próximo tópico.

A pesquisa aqui proposta tem como foco as crianças de 0 a 3 anos, em acolhimento institucional. O próximo tópico apresenta a formulação do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e*

Comunitária, visto que se trata de um documento norteador em defesa da criança e do adolescente.

2.2 A formulação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária

O *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* representa uma política pública, sendo assim, faz-se necessário compreender a definição de Políticas Públicas e os seus ciclos. De acordo com os ciclos que ocorrem nas políticas públicas de definição de agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação, o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* encontra-se em fase de revisão desde 2022.

Howllet, Ramesh e Perl (2013) publicaram o livro *Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*, que traz contribuições para melhor compreensão sobre a definição de Políticas Públicas. A respeito dessa definição, é apresentado o conceito por dois atores, sendo Thomas Dye (1972), que trata de uma definição sucinta, descrevendo a política pública como “tudo que um governo decide fazer ou deixar de fazer” (Dye, 1972, apud Howllet et al, 2013, p. 6), e Jenkins (1978), que define a política pública como sendo:

um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou um grupo de atores políticos, e que dizem respeito a seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio ao alcance desses atores (Jenkins, 1978, apud Howllet et al, 2013, p. 6).

Ao associar essas definições sobre política pública ao *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, podemos afirmar que esse Plano representa uma política pública. A apresentação do Plano relata sobre a tomada de decisão:

A estruturação de um plano nacional destinado à promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária reflete a clara decisão do Governo Federal de dar prioridade a essa temática, com vistas à formulação e implementação de políticas públicas que assegurem a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, de forma integrada e articulada com os demais programas de governo (Brasil, 2006, p. 13).

Os autores Monteiro e Moreira (2018) abordam, mais especificamente no capítulo *O ciclo da política pública: da formulação à avaliação ex-post*, a definição de ciclo de políticas públicas como um conjunto de fases sequenciais e interdependentes, cada uma das quais cumprindo objetivos específicos, com atividades concretas e envolvendo agentes, públicos e privados, com funções e interesses potencialmente divergentes. O ciclo é apresentado por cinco etapas sequenciais, sendo elas: identificação da questão, formação da agenda, formulação e legitimação da política, a implementação e monitoramento da política e a avaliação *ex-post* da política da sua eficácia, eficiência e impacto (Monteiro e Moreira, 2018, p. 71-72).

Cabe destacar que, nesta pesquisa, focalizamos a formulação da política, sendo o Plano um avanço significativo na proteção integral de crianças e adolescentes, e o processo de revisão e avaliação permite trazer mais adequações para um melhor atendimento.

A apresentação do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (Brasil, 2006, p. 14) destaca pontos que trazem o reconhecimento da importância das ações transversais e intersetoriais dentro do poder público e da articulação com a sociedade. O Plano é um instrumento norteador na mobilização nacional, com diretrizes que apontam ações e articulações de responsabilidade do Estado e seus atores sociais envolvidos na função de proteção e promoção da defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

São apresentados marcos históricos na formulação da política pública para a construção do referido Plano, conforme o Quadro 1. A partir dos desafios de garantir efetivamente às crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direitos à convivência familiar e comunitária, aconteceu o primeiro movimento.

Quadro 1 - Marcos históricos na formulação do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*

Ano	Marco histórico
2001	Caravana da Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados sobre Programa de Abrigo.
2002	Os resultados da Caravana foram apresentados no Caderno Especial do jornal Correio Braziliense.
	Encontro com representantes do Departamento da Criança e do Adolescente (DCA) do Ministério de Justiça (MJ), da Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), com o objetivo de analisar os dados apresentados pela Caravana.
	Colóquio Técnico sobre Rede Nacional de Abrigos.
2003	Financiamento de pesquisa pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
2004	Decreto Presidencial - Criação da Comissão Intersetorial.
	Mobilização de atores sociais para elaboração do plano nacional: <ul style="list-style-type: none"> ● Organização do Trabalho; ● Oficina Jurídica de revisão do Plano, realizada antes da sua finalização; ● Apresentação da versão preliminar sob Consulta Pública.
2006	Finalização e apresentação do Plano Nacional.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A Caravana realizada em 2001, seus resultados e o encontro realizado em 2002 representam marcos importantes para as discussões das leis que hoje temos no Brasil e se tratam de iniciativas necessárias para a resolução ou a proposição de resolução dos problemas relacionados aos programas de abrigos para crianças e adolescentes.

A matéria intitulada “Órfãos do Brasil”, publicada no Correio Braziliense, em 2002, traz relatos sobre o passado de violências, o presente de abandono e o futuro de incertezas, e apresenta depoimentos de crianças e adolescentes em acolhimento institucional em 2002:

Os órfãos brasileiros são órfãos de pais vivos. Homens e mulheres que maltrataram os filhos porque também já foram maltratados. Pela miséria, pelo desemprego e pela doença. Deixam seus meninos com a promessa de voltar, mas nunca retornam. Cerca de 40% das famílias, jamais apareceu na instituição. A equipe do Correio acompanhou a Caravana da Comissão dos Direitos Humanos da Câmara Federal por abrigos de oito

estados, mais o Distrito Federal. Duas repórteres e dois fotógrafos visitaram 36 instituições durante 25 dias. Gastaram cem filmes e gravaram 24 fitas cassetes com os depoimentos de 88 meninos e meninas de várias idades. Quem conduz o roteiro da reportagem são eles: os órfãos do Brasil. Contam dores do corpo e da alma. Falam de surras do passado e de dúvidas do futuro. Os relatos estão reproduzidos da forma como foram contados. Têm erros de português, lapsos de memória e pedaços que parecem sem lógica. Não são falhas, são sintomas. A dificuldade de linguagem é a seqüela mais perceptível entre as muitas que carregam. Orfanatos são piores que prisões. Quem está numa cela cometeu um crime. Cada dia que passa é um dia a menos de pena. Criança de abrigo é vítima. Cada milímetro que cresce, cada noite que atravessa, as chances de voltar a encontrar uma família de verdade diminuem. A matemática da adoção também compromete um crescimento saudável. Menos de 10% dos brasileiros inscritos para adotar aceitam levar para casa um menino maior de cinco anos. No entanto, mais da metade das crianças já passou dos sete anos quando chega aos abrigos. São crianças especiais, donas de uma carência imensa. Em cada abrigo percorrido, os garotos se penduravam na máquina de retratos, as garotas não largavam o gravador, como se precisassem com urgência montar um álbum de família que jamais tiveram. A lei reza que o abrigo é um lugar provisório até que a família se recupere. Ou, que o pátrio poder seja retirado e a criança entregue para a adoção. É um processo moroso que termina com adolescentes filhos de ninguém. O Estatuto da Criança determina que os abrigos tenham cara, tamanho e jeito de casa, mas o Brasil ainda não consegue cumprir a legislação promulgada há mais de uma década. Em menos de um mês de viagem, foram percorridos três séculos de modelos de assistência à infância. Os mais antigos são os orfanatos dos tempos coloniais, com freiras, beliches e disciplina. Persistem também instituições herdeiras da extinta Funabem, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, criada pelo regime militar e que logo se transformou em berçário da criminalidade. As mais modernas são as que não parecem abrigo. As que não têm alojamento nem refeitório. Têm quarto, sala e afeto, mas esbarram na realidade. São lares de mentira (Órfãos do Brasil, 2002, p. 1).

Diante da realidade de crianças e adolescentes em acolhimento institucional apresentada pela matéria, foi avaliada a necessidade de ampliação e qualificação do debate e, para isso, a inclusão de novos atores no processo. No segundo momento, ocorreu o evento “Colóquio Técnico sobre Rede Nacional de Abrigos”, que contou com a participação de Secretarias Estaduais de Assistência Social e entidades não-governamentais (ONGs) dos diferentes estados brasileiros envolvidos com a temática.

Nesse evento foram identificadas ações a serem priorizadas, entre elas: a realização de um censo nacional de crianças e adolescentes em abrigos e práticas institucionais e a elaboração de um Plano de Ação para o seu reordenamento. Para o encaminhamento das decisões deliberadas no Colóquio, constituiu-se o “Comitê Nacional para Reordenamento de Abrigos”, com objetivo de estimular mudanças nas políticas e práticas de atendimento, efetivando uma transição para o novo paradigma legal – ECA – a respeito do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. O Comitê, composto pelo DCA, SEAS, FONSEAS, CNAS, CONANDA, Colegiado do Fórum Nacional de Conselheiros Tutelares, RENIPAC, UNICEF e Fundação ORSA realizou três encontros ainda em 2002, e concluiu pela relevância do levantamento nacional de abrigos. Porém, dado a limitações de recursos e tempo, delimitaram o universo da pesquisa para os programas de abrigos que faziam parte da Rede de Serviço de Ação Continuada (Brasil, 2006, p. 16).

No final de 2002, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e o DCA do Ministério da Justiça alocaram recursos para financiar essa pesquisa e, em 2003, deu-se início à pesquisa pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Em 2004, a Comissão Intersetorial foi nomeada por decreto presidencial, em 19 de outubro de 2004, composta por cinco Ministérios, cada um com atribuição de orçar recursos para a nova política. Foram também convidadas representações dos três poderes e da sociedade civil. A Comissão teve noventa dias para a elaboração do documento e teve seu prazo ampliado para abril de 2005. De acordo com a lógica da intersectorialidade:

No início de 2004, no seu Planejamento Estratégico para o exercício 2004-2005, o CONANDA elegeu como uma de suas prioridades a promoção do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. Por parte do Poder Executivo, o Ministro Chefe da Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Ministro de Estado de Desenvolvimento Social e Combate à Fome se articularam e propuseram a convocação de outros Ministérios e atores numa Comissão Intersetorial. Nesse novo momento, de maior integração intersectorial, ampliou-se o escopo temático para além da proposta inicial de reordenamento dos abrigos. A incorporação das questões sobre Família e Adoção tornou necessário redimensionar o grupo de trabalho, criando-se a Comissão Intersetorial que teria, agora, como finalidade superior, construir subsídios para a elaboração do “Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006, p. 17).

A composição da Comissão Intersetorial, conforme Decreto assinado em 19/04/2003, envolveu os atores da seguinte forma:

Articulou atores institucionais dos três poderes da República, das três esferas de poder, das diferentes políticas sociais básicas, da área de planejamento do Governo Federal, das instâncias de participação e controle social que integram o Sistema de Garantia de Direitos⁶, das entidades de atendimento, bem como do CONANDA, Fórum Colegiado Nacional dos Conselheiros Tutelares, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), além de entidades civis de âmbito nacional, que militam pelo direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. Participou também desse esforço, o UNICEF, apoiando tecnicamente os trabalhos da Comissão mediante a contratação de consultores, e pelo aporte ao debate do “estado da arte” da discussão internacional que se trava sobre o mesmo tema. Além da participação dos seus membros, a Comissão Intersetorial não prescindiu da valiosa contribuição de colaboradores dos campos jurídico, técnico, acadêmico e midiático, bem como dos diferentes atores sociais do sistema de atendimento, entre eles as famílias que participaram deste processo, que proferiram palestras ou deram seus depoimentos durante as jornadas de trabalho, enriquecendo sobremaneira a discussão (Brasil, 2006, p. 17).

⁶ O Sistema de Garantia de Direitos, que representa o arcabouço da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil, tem sido considerado um conjunto de instituições, organizações, entidades, programas e serviços de atendimento infanto-juvenil e familiar, os quais devem atuar de forma articulada e integrada, nos moldes previstos pelo ECA e pela Constituição Federal, com o intuito de efetivamente implementar a Doutrina da Proteção Integral por meio da política nacional de atendimento infanto-juvenil (Perez; Passone, 2010, p. 667).

Na formulação do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (Brasil, 2006), houve a participação de atores sociais como agentes internacionais, nacionais, públicos e privados, como movimentos sociais, trabalhadores, servidores públicos, mídia e ONGs. São destacados o desafio da elaboração de um “plano nacional” e a importância da mobilização de outros atores sociais:

[...] mobilizar ainda mais outros atores sociais para que se integrem a esse movimento, que deve ser coletivo e articulado na efetivação de direitos, tornando efetiva a participação social e, sobretudo, possibilitando o avanço na promoção, proteção e defesa do direito à convivência familiar e comunitária. A promoção, a proteção e a defesa do direito das crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária envolvem o esforço de toda a sociedade e o compromisso com uma mudança cultural que atinge as relações familiares, as relações comunitárias e as relações do Estado com a sociedade. O respeito à diversidade cultural não é contraditório com esta mudança que atravessa os diversos grupos socioculturais, na defesa desses direitos. Pelo contrário, exige que se amplie a concepção de cidadania para incluir as crianças e adolescentes e suas famílias, com suas necessidades próprias (Brasil, 2006, p. 17).

O trabalho realizado pela caravana de deputados por oito estados teve a cobertura dos profissionais do jornal *Correio Braziliense*, que posteriormente o publicou, no Caderno especial em 09/01/2022. Tal movimento é um exemplo da comunicação de massa, conceito abordado pelos autores Howlett, Ramesh e Perl (2013):

[...] os meios de comunicação que constituem outro conjunto de atores com importante influência indireta sobre a policy-making pública. Não há como negar que as comunicações de massa constituem uma conexão crucial entre o Estado e a sociedade, uma posição que permite influência significativa sobre as preferências públicas e privadas relativas à identificação dos problemas públicos e suas soluções. O papel dos meios de comunicação no processo político decorre de sua função de relatar problemas, o que muitas vezes leva à análise do que está errado e às vezes se entende a defesa de determinadas soluções. Com frequência, os jornalistas vão além da identificação de problemas óbvios, para definir sua natureza e escopo e inferir soluções. O papel da mídia no estabelecimento da agenda é particularmente significativo (SPITZER, 1993; PRITCHARD, 1992). A exposição dos problemas públicos e das soluções propostas pelos meios de comunicação, com frequência, condiciona o modo pelo qual eles são entendidos pelo público e por muitos membros do governo, impedindo assim algumas alternativas e tornando mais provável a escolha de outras. As perguntas levantadas nos encontros parlamentares com a imprensa ou nas entrevistas coletivas dos presidentes, muitas vezes, recaem sobre as histórias ou assuntos que foram notícia do dia na TV ou nos jornais (Howlett Ramesh; Perl, 2013, p. 83-84).

A Comissão Intersetorial realizou a organização do trabalho, conforme o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (Brasil, 2006):

A Comissão Intersetorial optou por dividir-se em três Câmaras Técnicas, cada uma voltada ao aprofundamento de uma das três áreas temáticas que juntas compõem as diferentes facetas do Direito à Convivência Familiar e Comunitária: em primeiro lugar, a família de origem e a comunidade na qual está inserida, a importância da preservação dos vínculos familiares e comunitários e o papel das políticas públicas de apoio sociofamiliar; em segundo lugar, a intervenção institucional nas situações de rompimento ou ameaça de rompimento dos vínculos familiares e no investimento no reordenamento dos programas de Acolhimento Institucional e na implementação dos Programas de Famílias Acolhedoras, com ênfase na excepcionalidade e na provisoriedade destas medidas e, ainda, na preservação, fortalecimento e restauração dos vínculos familiares; e, finalmente, em terceiro lugar, a necessidade de uma nova família para a criança e para o adolescente que perdeu a sua própria (Brasil, 2006, p. 18).

As três Câmaras Técnicas que trataram de Políticas de Apoio à Família, Programas de Acolhimento e Adoção foram coordenadas pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), pelo UNICEF e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) respectivamente. O UNICEF disponibilizou consultores técnicos para sistematizar as contribuições dos participantes da Comissão. Cada uma destas áreas foi objeto de discussões aprofundadas e propositivas, abarcando também suas interfaces e inter-relações, tentando abordar a imensa complexidade do tema e das múltiplas variáveis que interagem em cada dimensão da realidade focalizada (Brasil, 2006, p. 18).

No primeiro momento, foi apresentado ao MDS e à SEDH o documento contendo os “Subsídios para a elaboração do *Plano de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*” e a fase da readequação programática e orçamentária ocorreu e teve um prazo definido de dois meses para realização por parte do Poder Executivo Federal, bem como os devidos encaminhamentos do documento ao CONANDA e CNAS para aprovação conjunta do Plano.

Neste período, o Governo Federal desenvolveu um importante trabalho de análise das ações, dos programas e dos respectivos orçamentos, acrescentando nas tabelas dos quatro eixos do Plano as estratégias relevantes, possibilitando a inserção da temática em programas bem como sua articulação. Conselheiros do CONANDA e do CNAS participaram como titulares da Comissão Intersetorial, contribuindo e acompanhando todo o processo e, sobretudo, informando os respectivos Conselhos a respeito. Ao receberem o documento “Subsídios para a elaboração do Plano de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária”, ambos os Conselhos nomearam Comissões (CNAS – a Comissão de Política e CONANDA – uma Subcomissão ad-hoc da Comissão de Políticas Públicas), para discussão e encaminhamento de contribuições. Os Presidentes de ambos os Conselhos lideraram este processo, facilitando reunião conjunta entre as Comissões dos Conselhos para a consideração do documento. Num momento de intensa parametrização de ambos – o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD) – esse esforço de deliberação conjunta constituiu-se como elemento estratégico (Brasil, 2006, p. 18).

Antes da finalização, foi realizada uma Oficina Jurídica de revisão do Plano e, após, foi apresentada a versão preliminar desse Plano, que foi colocada sob Consulta Pública. O CONANDA/CNAS a encaminhou para todos os conselhos estaduais e municipais para receber

contribuições e, a partir das devolutivas das devidas contribuições, apresentou a nova versão em reunião, no dia 17 de novembro de 2006.

Uma política de promoção, proteção e defesa do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária perpassa ambos os sistemas e é fundamental para o aprimoramento da interface entre eles. Tanto CONANDA quanto CNAS são categóricos ao afirmar que este direito só será garantido com a interação de todas as políticas sociais, com centralidade na família para o acesso a serviços de saúde, educação de qualidade, geração de emprego e renda, entre outros. Desta forma, as contribuições sobre o papel de cada setor no apoio e garantia do direito à convivência familiar e comunitária será de grande relevância. O documento ora intitulado como “Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária” – é o produto histórico da elaboração de inúmeros atores sociais comprometidos com os direitos das crianças e adolescentes brasileiros. O CONANDA e o CNAS, ao aprovar o documento, esperam contribuir para a construção de um novo patamar conceitual que orientará a formulação das políticas para que cada vez mais crianças e adolescentes tenham seus direitos assegurados e encontrem na família os elementos necessários para seu pleno desenvolvimento. Este processo acontece simultaneamente com um processo de discussão internacional liderado pelo Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a necessidade de aprimorar os mecanismos de proteção integral dos direitos da criança privada dos cuidados parentais, com recomendações, em 2004 e 2005, da elaboração de nova normativa internacional a esse respeito (Brasil 2006, p. 19).

Ao analisar a formulação do Plano, é notória a sua importância de acordo com a contextualização histórica do atendimento à infância e à adolescência. A matéria publicada pelo *Correio Braziliense* (Órfãos do Brasil, 2002), que realizou a cobertura da Caravana da Comissão dos Direitos Humanos em oito estados, demonstra a cruel realidade de muitos nas violências e violações de direitos de crianças e adolescentes. A comunicação de massa destaca o seu impacto para trazer luz à necessidade e à formulação desse Plano. Vale ressaltar que a rede de proteção e a articulação intersetorial são necessárias para garantir a proteção integral e social de crianças e adolescentes, sujeitos de direitos, e na própria formulação do Plano. Também é vista a necessidade da ampliação dos atores sociais para uma melhor construção da proposta para atender essa demanda tão desafiadora, que abarca várias políticas e vários serviços para atendimento às necessidades. E, dessa forma, é possível constatar que o campo da educação é essencial para atuar colaborativamente.

A formulação do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* norteia os municípios para a proteção integral e garantia de direitos dos sujeitos em situação de acolhimento institucional.

2.3 Quem são as crianças, sujeitos de direitos, em acolhimento institucional? Elas existem e por onde andam?

Compreender quem são os sujeitos de direitos que se encontram em acolhimento institucional no Brasil é um aspecto importante para a presente investigação. Para conhecer o perfil desses sujeitos, destacamos a necessidade de identificar os marcadores sociais, tais como: raça, faixa etária, gênero e grupos de irmãos.

Os dados estatísticos do Portal do Conselho Nacional de Justiça apresentaram dados atualizados em 01/12/2022 e registraram que, no Brasil, temos 30.931 crianças acolhidas, distribuídas pelas seguintes regiões: 25,4% no Sul, 7,0% no Centro-Oeste, 15% no Nordeste, 4,8% no Norte e 47,9 % no Sudeste. Especificamente nos estados da região sudeste, temos: 5,6% no Espírito Santo, 10,4% no Rio de Janeiro, 23,2% em Minas Gerais e 60,8% em São Paulo.

Nesse sentido, propusemos um recorte de dados em referência ao estado de Minas Gerais, por ser Belo Horizonte a sua capital e campo de interesse desta pesquisa, sendo o total de 3.429 (três mil, quatrocentos e vinte e nove) crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Os dados são os apresentados a seguir.

No marcador social *raça*, são 0,6% amarela, 41,8% não informada, 11,4% branca, 11,1% preta e 35% parda. Apesar de não termos informações sobre a raça de 41,8% das crianças, é possível destacar o maior número de crianças negras em acolhimento institucional, ao somarmos as crianças pretas e pardas.

A respeito da *faixa etária*, há os seguintes percentuais: 9,9% até 2 anos, 8,7% de 2 a 4 anos, 8,1% de 4 a 6 anos, 8,7% de 6 a 8 anos, 10,1% de 8 a 10 anos, 10,4% de 10 a 12 anos, 12,9% de 12 a 14 anos, 15,3% 14 a 16 anos e 15,9% acima de 16 anos. Considerando o recorte da pesquisa, 18,6% são de 0 a 4 anos, ou seja 638 (seiscentos e trinta e oito) crianças nessa faixa etária, no estado de Minas Gerais, encontram-se em acolhimento institucional. Observamos que, quanto maior a idade da criança/adolescente, maior a quantidade em acolhimento institucional.

Ao analisar esse resultado, indagamos: quais medidas devem ser tomadas para que o tempo de acolhimento seja menor, para que de fato a medida protetiva de acolhimento institucional seja provisória e excepcional? Durante a presente investigação e a partir dos estudos realizados, essa questão permanece como grande desafio. Nota-se que há uma complexidade para compreensão desse fenômeno que passa por um conjunto de variáveis e que, nos limites do presente estudo, não é possível aprofundá-lo, mas requer novas pesquisas que enfrentem esse debate.

Nesta pesquisa aqui proposta, cabe-nos focalizar, principalmente no que se refere ao recorte etário de 0 a 3 anos, as singularidades, especificidades e potencialidades de crianças em acolhimento institucional como fatores essenciais para qualquer processo educativo.

Sabemos que as crianças, sujeitos de direitos, têm a garantia legal dos direitos a respeito da sua proteção integral, porém observamos que a lei por si só não promove sua concretização. Portanto temos uma demanda urgente para que os atores sociais que atuam diretamente com as crianças tenham um conhecimento profundo sobre os direitos que precisam ser assegurados a elas. Afinal, conhecer singularidades e potencialidades de cada criança faz parte do processo que se espera dos diferentes atores sociais que compõem o Sistema de Garantia de Direitos e que interagem e impactam no atendimento e na constituição da Rede de Proteção às Infâncias. Nesse processo, importante destaque merece ser dado às infâncias e, mais especificamente, à infância negra.

Sabe-se que o racismo é estrutural e estruturante nas sociedades e, no Brasil, não é diferente. Atualmente, o campo das discussões sobre as relações étnico-raciais vem se avolumando e o debate político-educacional tem contribuído para desmontar um forte campo discursivo que afirmava que no Brasil existe uma democracia racial. Os referenciais teóricos sobre infância e raça também cresceram exponencialmente nas últimas décadas, sendo as produções de Rosemberg (1987; 1991; 2002), Cavalleiro (2000), Souza (2002) e Oliveira e Abramowicz (2010) alguns dos inúmeros trabalhos que fortalecem a compreensão sobre o tema.

No que se refere à produção de Oliveira e Abramowicz (2010), intitulada “Infância, Raça e paparicação”, as pesquisadoras constataram que os bebês negros são menos acariciados, aconchegados, paparicados. Essa pesquisa traz fortes subsídios para o questionamento das relações raciais no Brasil, desde a educação infantil, visando ao enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo.

A autora Santana (2006), ao tratar sobre o cuidar e educar na Educação Infantil, destaca a importância de considerar a singularidade de cada criança e sobre os cuidados dispensados às crianças negras que, muitas vezes, não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às brancas.

Em todas as dimensões do cuidar e educar é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. O ato de cuidar e educar, faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. As crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações da criança com o mundo. O mundo que transita permanentemente entre o passado (as tradições, os hábitos e os costumes) e o novo (as inovações do presente e as perspectivas para o futuro). O acolhimento da criança

implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença de mundo. Contudo, em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas (CAVALLEIRO, 2001). Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o que significa recuperar ou construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas (Santana, 2006, p. 39).

Todos esses estudos nos levam a problematizar que os atores sociais precisam se comprometer nas relações do cuidar e educar, e que abordagens antirracistas são urgentes, pois as crianças se encontram em desenvolvimento nas relações afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. E essas relações vivenciadas com desigualdades podem gerar danos irreparáveis na construção da identidade das crianças em todos os aspectos do seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, a dimensão afetiva é um destaque na relação do cuidar e educar. Santana (2006) menciona sobre a necessidade de haver o afeto nessa relação na Educação Infantil, incluindo os aspectos étnico-raciais, o que consideramos ser essencial no trabalho dos adultos que atuam diretamente com as crianças, sendo eles profissionais das UAs e/ou professores (as) da Educação Infantil:

Faz-se necessário que as demonstrações de afeto sejam manifestadas para todas as crianças indistintamente. Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças. A educadora é a mediadora entre a criança e o mundo, e é por meio das interações que ela constrói uma auto-imagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais. Na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a sua velhice (Santana, 2006, p. 41).

Retomando as informações do Portal do Conselho Nacional de Justiça, quanto às crianças em acolhimento em Minas Gerais, estes são os dados referentes ao marcador social de *gênero*: 50,4% feminino e 49,6% masculino. Esse marcador se destaca pela quantidade maior de meninas em acolhimento institucional, sendo uma pequena diferença em relação aos meninos.

Em relação aos dados apresentados de crianças em acolhimento institucional no estado de Minas Gerais, verificamos que eles demonstram apontamentos que carecem de atenção a respeito dos desafios apresentados na realidade dessas crianças. É necessário lançar luz para a

invisibilidade vivenciada por elas, que ocupam esse lugar devido a violações de direitos⁷. A identificação do perfil das crianças apresenta desafios no sentido de terem suas histórias abandonadas e na construção de sua identidade, com respeito, visibilidade, reconhecimento e valorização sobre sua raça.

No bojo desses debates, o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (Brasil, 2006) aponta um divisor de águas na história sobre a proteção integral, pois se trata de uma doutrina da proteção integral:

De acordo com essa doutrina jurídica, a criança e o adolescente são considerados “sujeitos de direitos”. A palavra “sujeito” traduz a concepção da criança e do adolescente como indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento.

O fato de terem direitos significa que são beneficiários de obrigações por parte de terceiros: a família, a sociedade e o Estado. Proteger a criança e o adolescente, propiciar-lhes as condições para o seu pleno desenvolvimento, no seio de uma família e de uma comunidade, ou prestar-lhes cuidados alternativos temporários, quando afastados do convívio com a família de origem, são, antes de tudo e na sua essência, para além de meros atos de generosidade, beneficência, caridade ou piedade, o cumprimento de deveres para com a criança e o adolescente e o exercício da responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Esta noção traz importantes implicações, especialmente no que se refere à exigibilidade dos direitos (Brasil, 2006, p. 23).

No próximo tópico, abordaremos o atendimento realizado para as crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional, atendimento norteado pelo referido Plano e pelas *Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes* (BRASIL, 2009), no município de Belo Horizonte.

⁷ Violação de direitos: atentado aos direitos de crianças e adolescentes estabelecidos pelo Estatuto da Criança e Adolescente, negligência por parte dos pais e/ou responsáveis, vivência nas ruas ou em instituições de abrigo e violência física, psicológica ou sexual se configuram formas de violação de direitos.

2.4 A proposta de atendimento para crianças e adolescentes em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte

O documento legal de *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (Brasil, 2009) e a Resolução Conjunta CONANDA/CNAS nº 1, de 18 de junho de 2008, têm por finalidade regulamentar, no território nacional, a organização e a oferta de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, no âmbito da Política de Assistência Social. Essa regulamentação foi uma ação prevista pelo *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Sendo assim, o documento de *Orientações Técnicas* tem como propósito:

[...] estabelecer parâmetros de funcionamentos e oferecer orientações metodológicas para que os serviços de acolhimento de crianças e adolescentes possam cumprir sua função protetiva e de restabelecimento de direitos, compondo uma rede de proteção que favoreça o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, o desenvolvimento de potencialidades das crianças e adolescentes atendidos e o empoderamento de suas famílias (Brasil, 2009, p. 22).

A nível municipal, a cidade de Belo Horizonte, representada pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, publicou, em 2015, a Resolução CMDCA/BH nº 120/2015 sobre o regimento de Acolhimento Institucional, a qual menciona:

Art. 1º – O Serviço/Programa em regime de Acolhimento Institucional integra o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, no âmbito da Proteção Social Especial de Alta Complexidade e o Sistema de Garantia de Direitos, sendo utilizado exclusivamente em caráter excepcional e provisório, como forma de transição para a reintegração familiar, ou, não havendo esta possibilidade, colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade, nos termos do §1º do artigo 101 da Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único. O Serviço/Programa em regime de Acolhimento Institucional acolhe crianças e adolescentes, sob medida de proteção de acolhimento Institucional, somente após esgotadas todas as possibilidades de aplicação de outras medidas de proteção, observando o que dispõem os artigos 90 a 93 e 101, inciso VII, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Belo Horizonte, 2015a).

Nessa Resolução, também é pontuada a responsabilidade do Poder Executivo do Município, conforme consta do Art. 22: “V – articular as instituições da rede de atendimento no município para a garantia da proteção e defesa dos direitos das crianças e/ou adolescentes acolhidos e seus familiares, criando espaços intersetoriais e interinstitucionais de discussão” (Belo Horizonte, 2015a).

Diante dos desafios vivenciados das políticas da assistência social, educação e saúde às crianças e aos adolescentes acolhidos, foi construído o protocolo de atendimento no município de Belo Horizonte, com objetivo de contribuir para que cada política assumira seu papel de maneira colaborativa nas articulações intersetoriais.

Em 2017, então, foi organizado o documento intitulado *1º Protocolo dos Serviços de acolhimento institucional e familiar do município de Belo Horizonte*, pela 23ª Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte – Ministério Público de Minas Gerais e o Fórum de Abrigos de Belo Horizonte, com a colaboração de diversos atores sociais das UAIs (Assistência Social, Educação e Saúde), com o objetivo de estabelecer critérios para atendimento a crianças e adolescentes acolhidos. Essa ação também objetivou proporcionar melhor atendimento intersetorial, qualificação nos estudos de caso, elaboração do Plano Individual de Atendimento e Relatórios Circunstanciados e a garantia ao acesso de crianças e adolescentes aos serviços públicos referentes a essas áreas.

Atualmente crianças e adolescentes que vivenciam situações de violências e violações de direitos, quando da determinação de medida protetiva de abrigo (Brasil, 2022 - ECA, Art.101), são encaminhados aos serviços de acolhimento institucional ou familiar. Destacamos que o acolhimento institucional:

Para crianças e adolescentes pode se dar por meio de medida protetiva, oferecido em diferentes equipamentos como Abrigo institucional para pequenos grupos e Casa-Lar, de forma temporária até a reintegração da criança à sua própria família ou seu encaminhamento para família substituta (Brasil, 2009, p. 105).

Ou o acolhimento familiar:

Consiste na inclusão de criança/adolescentes, por meio de medida protetiva, em residências de famílias acolhedoras cadastradas, selecionadas, capacitadas e acompanhadas pela equipe profissional do Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora, de forma temporária até a reintegração da criança à família ou seu encaminhamento para família substituta (Brasil, 2009, p. 105).

Essa medida protetiva tem caráter excepcional, transitório e provisório. No acolhimento provisório, as crianças e os adolescentes são atendidos visando um lugar provisório, com

possibilidades como forma de transição para a reintegração familiar⁸, família acolhedora⁹ e, dentro das impossibilidades, a adoção¹⁰.

O 1º Protocolo dos Serviços de acolhimento institucional e familiar do município de Belo Horizonte (Minas Gerais, 2017), portanto, apresenta que:

a organização dos serviços de acolhimento institucional e familiar tem como público alvo o acolhimento provisório e excepcional para crianças e adolescentes de ambos sexos, inclusive crianças e adolescentes com deficiência, afastados do convívio familiar por determinação da Autoridade Judiciária e através do guia de acolhimento institucional expedida pela Vara Cível da Infância e Juventude de Belo Horizonte, ou aquelas excepcionalmente encaminhadas em caráter de urgência e emergência, pelo Conselho Tutelar, conforme art.136, inciso I, da Lei Federal no 8.069/1990 (Minas Gerais, 2017, p. 11).

Esse documento tem como objetivo principal:

estabelecer protocolo de atendimento às crianças e adolescentes acolhidos, visando a melhoria da articulação do fluxo de informações entre as Unidades de Acolhimento e as Políticas setoriais - saúde, assistência social e educação - de forma a qualificar o estudo de caso e, conseqüentemente, a elaboração do Plano Individual de Atendimento e Relatórios Circunstanciados, bem como a garantia de acesso das crianças e adolescentes aos serviços públicos referente a essas áreas (Minas Gerais, 2017, p. 6).

Nesse documento, constam os fluxos de atendimento das crianças e adolescentes inseridas nas Unidades de Acolhimento Institucional e Familiar, que são: fluxos de serviços da Assistência Social, Atenção à Saúde, Educação Municipal e Estadual e Conselho Tutelar. Tendo como proposta a articulação intersetorial das políticas para a garantia de proteção integral.

Alguns dos objetivos apontados nesse documento são o papel de outras políticas, em que destacamos a Política da Educação: “promover acesso à rede socioassistencial, aos benefícios socioassistenciais e demais políticas setoriais; possibilitar ao usuário orientações e informações sobre o serviço, os direitos sociais e como acessá-los” (Minas Gerais, 2017, p. 11).

⁸ Reintegração Familiar: retorno da criança e do adolescente ao contexto da família de origem da qual se separou (Brasil, 2009, p. 111).

⁹ Família Acolhedora: nomenclatura dada à família que participa de Serviço de Acolhimento em Famílias Acolhedoras, recebendo crianças e adolescentes sob sua guarda, de forma temporária até a reintegração da criança com a sua própria família ou seu encaminhamento para família substituta. Também é denominada “Família de apoio”, “Família cuidadora”, “Família solidária”, “Família guardiã”, entre outras (Brasil, 2009, p. 109).

¹⁰ Adoção: medida judicial de colocação, em caráter irrevogável, de uma criança ou adolescente em outra família que não seja aquela onde nasceu, conferindo vínculo de filiação definitivo, com os mesmos direitos e deveres da filiação biológica (Brasil, 2009 p. 105).

Como destaque, a respeito da articulação com a Política da Educação, o acesso está previsto pela matrícula compulsória, conforme consta da Portaria SMED nº 157/2021. E, de acordo com o *1º Protocolo dos Serviços de Acolhimento Institucional e Familiar do Município de Belo Horizonte* (Minas Gerais, 2017), a política da SMED/BH é norteada pelos princípios da qualidade e equidade, que garantem o acesso ao direito à educação de qualidade e à inclusão escolar. Vejamos:

O encaminhamento para a Escola não se traduz apenas no acesso ao espaço físico, mas através de inserção acolhedora, estimulando as relações interpessoais onde a criança e o adolescente tenham suas histórias e identidades respeitadas, propiciando oportunidades, em reconhecimento de que cada indivíduo representa singularidade, facilitando desse modo a superação de suas vulnerabilidades sociais. Mesmo diante de suas fragilidades, as crianças e os jovens destacam a escola como lugar de referência, vínculos, espaço de visibilidade para suas inquietudes e de expectativas para a realização de seu projeto de vida. Atentos a essa população das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, a Escola não coaduna com atitudes segregacionistas. Ao contrário, transformam os preconceitos institucionais, as incertezas presentes nas histórias de vida de cada educando, em temas de formação crítica, de tolerância, de desenvolvimento de potencialidades cognitivas e afetivas, ao mesmo tempo superando e prevenindo posturas e estruturas que induzam a qualquer tipo de exclusão e repressão. É preciso nunca perder de vista que tanto a infância quanto a adolescência, embora didaticamente delimitadas, fazem parte de um continuum de formações sociais, históricas, culturais e relacionais, cujo protagonismo e autonomia se abreviam, enriquece e contribui no trabalho dialético e infundável da Educação (Belo Horizonte, 2021, p. 29).

O encaminhamento para o acesso à educação perpassa o acolhimento, que destaca a escola como um lugar de referência, de proteção, de vínculos que possam contribuir na formação do sujeito de forma integral e fortalecem o desenvolvimento integral da criança. Esta tem o acesso à educação garantido, com caráter de matrícula compulsória, conforme a Portaria SMED nº 157/2021, que define as diretrizes e os procedimentos do cadastro para a organização do atendimento da Educação Infantil para gestantes e crianças de 0 a 3 anos. Conforme seu Art. 7º, “será considerada compulsória, independentemente de cadastro, a matrícula das crianças, no parágrafo V – crianças em acolhimento institucional (abrigos); em acolhimento em Família (Belo Horizonte, 2021). Nesse contexto, a matrícula compulsória aponta mais um direito à criança, um acesso à escola que é vista como lugar de proteção.

No próximo capítulo, abordaremos o campo da educação: o contexto histórico da Educação Infantil e a importância dela para crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional.

3 O CAMPO DA EDUCAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Um olhar para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em acolhimento institucional nos mostra grandes desafios, pois a condição que as coloca nesse lugar não é nada fácil. Isso não significa que a UAI seja um lugar com atendimento de baixa qualidade, mas os desafios se apresentam ao pensarmos sobre a trajetória dessas crianças e a forma com que elas foram levadas para esse lugar. Não restam dúvidas de que violências e violações de direitos foram sofridas por elas, que por vezes balbuciam algumas palavras, são crianças pequenas, bebês, que já têm em sua vida cicatrizes imensuráveis.

Ao pensarmos no desenvolvimento da criança, enquanto sujeito de direitos, de forma integral, a Educação Infantil tem um papel central na estimulação, na construção de vínculos e na colaboração para a ampliação dos diversos campos de experiências. Dito de outra forma, além das UAIs, a escola é um outro ambiente em que a criança será estimulada a conviver com outros pares, com rotina, profissionais capacitados, na perspectiva de cuidar e educar, na construção de sua identidade e abordagem das linguagens essenciais para o desenvolvimento e das aprendizagens. Acrescenta-se ainda a isso o fortalecimento de vínculos comunitários, ou seja, a escola é mais um *locus* que contribui para a reintegração familiar, caso este seja o encaminhamento para a criança.

Entretanto, a articulação do acesso da criança e da sua permanência com qualidade é o desafio. A respeito dessa pauta, discorreremos no próximo item, focalizando a trajetória da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, história de lutas que, inclusive, se iniciam no combate à mortalidade infantil, formação de professores (as) no desenvolvimento de um atendimento de qualidade voltado para crianças sujeitos de direitos.

No próximo tópico, apresentaremos o contexto histórico sobre a Educação Infantil em Belo Horizonte e a proposta de atendimento, abordando o acesso, a permanência e a qualidade da Educação Infantil.

3.1 Acesso, permanência e qualidade na Educação Infantil no município de Belo Horizonte

O contexto histórico da Educação Infantil é um fator importante para compreendermos melhor as lutas e as conquistas sobre o acesso, a permanência e a qualidade na Educação Infantil no Brasil e, mais especificamente, em Belo Horizonte.

Segundo Abreu (2010), cuja tese intitula-se *A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil: sob as teias do abandono*, observa-se um argumental principal, a saber:

Nosso argumento principal é o de que a garantia de educação infantil, oferecida em creches e pré-escolas em período integral, pressupondo a criação de instituições educativas consoantes aos parâmetros de qualidade, é contribuição essencial, inclusive para a não institucionalização de crianças em entidade de acolhimento. Isso porque, a Educação Infantil é uma forma eficaz de proteção das crianças pequenas. Por si só, não resolve a problemática do acolhimento institucional de crianças pequenas, mas pode contribuir para a não institucionalização de crianças. A ideia é que o acolhimento institucional seja, de fato, uma medida excepcional, para além dos dispositivos legais (Abreu, 2010, p. 15).

A Educação Infantil no Brasil se destaca por uma história de lutas, segundo as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil, Fundamentos*: “o atendimento público à Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte foi iniciado em 1957, com a inauguração de seu primeiro Jardim de Infância: Jardim Municipal da Renascença” (Belo Horizonte, 2014, p. 27).

Nesse contexto, o acesso a creche tinha a intencionalidade de combater a mortalidade infantil e, posteriormente, pela necessidade de as mães trabalhadoras terem um lugar de segurança, cuidado e saúde para seus filhos. O atendimento das creches era voltado para o público de crianças em situação de vulnerabilidade social. Com um atendimento voltado para assistência social, como missão de guarda, cuidado das crianças das camadas populares. A partir do final da década de 1970, um novo contexto é apresentado:

Ocorreu um grande aumento no número de instituições destinadas ao atendimento da infância, em todas as classes sociais. Para além das creches, surgiram os chamados Jardins de Infância que nasceram com uma característica diferente e tinham, claramente, objetivo educacional. Por meio do setor privado, eles eram voltados para famílias de classe média e alta (Belo Horizonte, 2014, p. 24).

O movimento de Lutas Pró-creche é um potente aliado nas conquistas da história da Educação Infantil:

No final da década de [19]70 e, principalmente, na década de 80, período de significativas lutas por direito a melhores condições de vida das comunidades mais vulneráveis, foram criadas várias creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais em Belo Horizonte. Essas instituições parceiras, representadas junto à PBH pelo Movimento de Lutas Pró-creche, configuram, até hoje, como fortes aliadas na garantia de atendimento de qualidade às crianças da Educação Infantil. (Belo Horizonte, 2014, p. 24).

A Educação Infantil se torna reconhecida como Política Educacional com foco na garantia de direito da criança ao acesso, à permanência e à qualidade na aprendizagem na escola. Esse avanço é dado a partir da promulgação de leis que legitimam a criança como sujeito de direitos, que representam marcos históricos na Educação Infantil:

A Constituição Federal, em 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; a Lei de Diretrizes e Fundamentos Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); as Resoluções CNE-CEB nº 01/99 e CNE nº 05/2009, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, os termos “creche” e “pré-escola” passam a designar as faixas etárias de atendimento e não mais se referem às instituições, sendo o atendimento às crianças de 0 a 3 anos designado como Creche; e o destinado às crianças de 4 e 5 anos denominado de Pré-escola, independentemente da classe social a que atendem. A partir de 2013, o atendimento à Pré-escola passa a ser obrigatório (Belo Horizonte, 2014, p. 24).

Outro marco histórico significativo foi a Educação Infantil definida como Primeira Etapa da Educação Básica e responsabilidade de recursos financeiros pelo Município:

A partir de 1993, ações mais sistematizadas buscaram construir diretrizes e condições específicas para o atendimento à Educação Infantil. Com a publicação da LDBEN nº 9.394/96, a Educação Infantil passou a ser definida como Primeira Etapa da Educação Básica e, pois, responsabilidade do Município. E, como não havia, naquele momento, financiamento para essa etapa advindo do Governo Federal, todo o atendimento deveria ser assumido, financeiramente, com recursos municipais (Belo Horizonte, 2014, p. 24).

Com a Resolução nº 001/2000, foram fixadas normas de funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, posteriormente, esse dispositivo legal foi revogado em função da publicação da Resolução CME nº 001/2015 (Belo Horizonte, 2015b). A criação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs foi sancionada a partir da Lei Municipal nº 8.679, de 2003:

Na busca por ampliar e consolidar o atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte, em 2003, por meio da Lei Municipal nº 8.679, foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), vinculadas, administrativa e financeiramente, a uma escola municipal já existente, bem como o cargo de Educador Infantil, com uma carreira diferenciada da carreira de Professor Municipal (Belo Horizonte, 2014, p. 24).

Em 13 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei nº 10.572, que modificou o cargo de Educador Infantil para cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil, integrante do Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação e do Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Essa alteração gerou a possibilidade de progressão na carreira, além de oportunizar vagas em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no curso de Pedagogia, para profissionais da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH).

A SMED/BH, em busca de qualificação no atendimento na Rede de Educação, realizou um movimento marcante na história com a construção de um documento norteador, cujo título é *Proposições Curriculares para Educação Infantil em Belo Horizonte* (Belo Horizonte, 2014), para construção das propostas político-pedagógicas. Essa construção se deu de forma coletiva pelos profissionais da Rede de Educação de Belo Horizonte juntamente com as creches conveniadas. Outra ação importante foi a ampliação do atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte por meio de construções de UMEIs. O trabalho pedagógico é respaldado na indissociabilidade do cuidar e educar e os eixos norteadores foram as interações e as brincadeiras.

De acordo com o documento *Appia Infância: Ações, Mediações Estimulações e atividades para a Infância* (Belo Horizonte, 2022), em 2017, devido ao aumento de demandas de vagas, foi organizado o Cadastro Escolar único e centralizado da cidade, para identificar as regiões com necessidade de maiores investimentos, ampliação de vagas em escolas e novas parcerias de creches conveniadas. A SMED/BH, a partir dessa ação, teve a intencionalidade de zerar a lista de espera por atendimento a todas as faixas etárias.

Com a criação do projeto *Appia Infância*, passou-se a ter atendimento de crianças de 3 a 8 anos nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Nesse projeto, foi apontada a necessidade de um trabalho pedagógico que contemplasse a transição com maior articulação e integração entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de romper com as rupturas vivenciadas pelas crianças nessas etapas.

Em 19 de setembro de 2018, foi promulgada a Lei nº 11.132, por meio da qual se extinguiu o vínculo com as Escolas de Ensino Fundamental e as UMEIs se tornam EMEIs, com Direção, Vice-direção, Coordenação Pedagógica e Secretário Escolar próprios.

A equiparação das carreiras de Professor para Educação Infantil foi promulgada pela Lei nº 11.381/2022, que passou a exigir dos profissionais a formação de Ensino Superior completo que os habilite para o exercício do Magistério.

Em 2020, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), houve a necessidade de garantir o atendimento e oportunizar a aprendizagem a todos os estudantes, no contexto do distanciamento social e da suspensão do atendimento presencial. Dessa forma, foi necessário reinventar a escola e, assim, foi construído o documento “Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagem em Tempos de Pandemia” e definido o “Plano Emergencial de Alfabetização (PEAlfa)”¹¹.

De acordo com o documento "Percurso Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte", são apresentadas as ações, mediações e estimulações para o desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens das crianças de 0 a 3 anos. A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, como direito social, e deve assegurar o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. É preciso haver as interações e a brincadeira, como eixos estruturadores que conduzem todo o processo e, como ações indissociáveis, o cuidar e o educar.

Nessa etapa educativa, uma das premissas é auxiliar as crianças a conhecerem e a compreenderem a si e as outras pessoas, bem como os demais componentes do mundo, e a se relacionarem com eles. Nessa perspectiva, afeto e conhecimento se entrecruzam e determinam a qualidade das interações das crianças entre si, delas com os adultos e com o ambiente. A formação de identidades pessoal e social se dá e se modifica por meio dessas interações vividas ao longo da sua vida e elas se configuram como o meio pelo qual os seres humanos concebem o mundo à sua volta. Visando a favorecer o desenvolvimento integral, contínuo e progressivo das crianças, as ações realizadas nas instituições de Educação Infantil são, intencionalmente, planejadas e simuladas pelas(os) professoras(es) de forma a criar contextos de aprendizagem e ampliar repertórios culturais e vivenciais, considerando a gestão de tempos e espaços (Belo Horizonte, 2022, p. 44).

No desenvolvimento da criança, conforme o Percurso Curricular, são propostas ações a partir dos eixos estruturadores de interações e brincadeiras:

[...] na faixa etária de 0 a 3 anos, a criança gosta e precisa de ser estimulada a brincar e a explorar o ambiente em vários momentos do seu dia a dia. É fundamental que ela seja questionada e que lhe seja dada a oportunidade de repetir atividades e situações. Garantir a vivência e experimentação de texturas, temperaturas, sabores, odores, sons, realizando movimentos livres e amplos, com liberdade e segurança, brincando com seu corpo e com diversificados elementos sociais como objetos da casa, utensílios de

¹¹ O PEAlfa fundamentou-se na compreensão da alfabetização como direito de toda criança, bem como no entendimento de que esse é um processo complexo, multifacetado, que exige sistematização, rotina, planejamento, acompanhamento e mediação pedagógica, desde a mais tenra idade. Assim, tomando como referências a “Base Nacional Comum Curricular” e as “Proposições Curriculares”, construímos e disponibilizamos o caderno “Ações, Mediações, Estimulações e Atividades para a Infância”, na perspectiva de subsidiar o planejamento dos professores das etapas da Educação Infantil e dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Belo Horizonte, 2022, p. 10).

cozinha dentre outros, e também da natureza - como água, pedra, terra, gravetos e tantos outros objetos do mundo que a cercam. É necessário também dar a ela a chance de se manifestar de diferentes maneiras na produção de marcas pessoais por meio da fala, das expressões faciais, dos gestos, dos desenhos, dos rabiscos, das construções com materiais e brinquedos não estruturados. Acreditar na competência das crianças pressupõe entender que, dentro das especificidades e características da primeira infância, elas realizam grandes e significativos avanços por meio de sua interação no e com o mundo. Pressupõe, também, compreender que o conhecimento é construído por elas em processos sucessivamente mais amplos e complexos, a partir de esquemas elaborados nas experiências vivenciadas. O conhecimento não é algo que vem de fora, que se constitui mecanicamente, quando o adulto fala e a criança ouve, mas se realiza a partir da estruturação interna pela criança, de suas generalizações e conclusões – mesmo que provisórias (Belo Horizonte, 2022, p. 45).

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da SMED, planejou ações pedagógicas divididas em quadros temáticos que relacionam as habilidades apresentadas nas *Proposições Curriculares para Educação Infantil em Belo Horizonte* aos cinco campos de experiências da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental* (Brasil, 2018). São estes os campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”¹², “Corpo, gestos e movimentos”¹³, “Traços, sons, cores e

¹² O campo “O eu, o outro e o nós” estrutura-se a partir da compreensão de que a constituição dos seres humanos como sujeitos sociais e individuais é um campo de conhecimento e deve ser tomado, intencionalmente, como parte do currículo da Educação Infantil. A formação das identidades pessoal e social se dá e se modifica por meio das interações vividas pelos sujeitos ao longo de toda sua vida. As interações são, portanto, o meio pelo qual os seres humanos se constituem e apreendem o mundo (Belo Horizonte, 2022, p. 13).

¹³ O campo “Corpo, gestos e movimentos” apresenta as práticas educativas que têm os gestos, as expressões e os movimentos corporais como a primeira das formas de linguagem que os seres humanos usam para interagir com as pessoas e os contextos que as circundam. A diversidade de corpos presentes na escola propicia ricas e amplas possibilidades comunicativas e expressivas que devem ser potencializadas nas vivências propostas no cotidiano das instituições por meio estratégias organizadas e intencionalmente planejadas para utilizá-las (Belo Horizonte, 2022, p. 13).

formas”¹⁴, “Escuta, fala, pensamentos e imaginação”¹⁵ e “Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações”¹⁶.

Vale ressaltar que toda a política na Educação Infantil no município de Belo Horizonte é norteada por documentos nacionais, como: Lei de Diretrizes e BNCC, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, e se construiu também à luz dos estudos e pesquisas que estavam ocorrendo nacionalmente. Portanto, são diversos os documentos, as pesquisas e os materiais que auxiliaram na qualificação do fazer pedagógico e no aprofundamento dos estudos e da construção para a proposta da Educação Infantil em Belo Horizonte.

Além das articulações dos estudos, das pesquisas, dos movimentos sociais nacionais, Belo Horizonte é uma cidade representada nessa pauta por lideranças políticas e articuladas ao rol de pesquisadores do e no país e se destaca na participação da estruturação dos Fóruns de Educação Infantil e do Movimento (MIEIB) e Movimentos Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, com expressão na consolidação da política de Educação Infantil no Brasil.

No próximo tópico, trataremos sobre a Educação Infantil, as contribuições para o desenvolvimento integral da criança na faixa etária de 0 a 3 anos e ressaltaremos a importância desse atendimento para as crianças em acolhimento institucional.

¹⁴ “Traços, sons, cores e formas” são o campo que diz respeito às experiências estéticas relacionadas à ampliação de conhecimentos e de possibilidades expressivas pelas crianças, auxiliando-as a, progressivamente, inserirem-se e atuarem no mundo. Em todas as circunstâncias, a criança está rodeada por imagens, sons, odores, sabores, tamanhos, formas, densidades, perspectivas. Cada criança construirá e ampliará seus repertórios a partir das vivências em diversos locais como casa, centros de saúde, hospital, espaços artísticos, parques, escolas e instituições, dentre outras. Por meio dessas experiências, ela constrói seus acervos, suas preferências, seus padrões, suas referências pessoais. À escola é dada, pois, a tarefa de promover a participação das crianças, organizando tempos, espaços e materialidade para a produção, manifestação e apreciação artística, possibilitando a apreensão de conhecimentos específicos e técnicos proporcionados pela mediação planejada (Belo Horizonte, 2022, p. 14).

¹⁵ “Escuta, fala, pensamento e imaginação” são aspectos transversais a todos os campos de experiências e estão presentes nas ações dos sujeitos no mundo. Esse campo identifica formas expressivas e comunicativas dos seres humanos. A concepção de leitura aqui explicitada extrapola a simples decodificação de textos escritos e entende que as crianças “leem” quando constroem sentidos a partir das diversas leituras de mundo realizadas por elas e também das leituras mediadas pelo outro. Nesse processo, longo e complexo, para se tornarem leitoras autônomas, elas vivenciam experiências em diferentes linguagens, desenvolvendo estratégias como explorar imagens, antecipar acontecimentos, fazer inferências, dentre outras por meio de atividades planejadas com intencionalidades educativas, contextualizadas e significativas (Belo Horizonte, 2022, p. 14).

¹⁶ O Campo de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” agrupa elementos em diferentes áreas de conhecimento como a Física, a Química, a Matemática, a Biologia, a História e a Geografia que investigam e estudam aspectos da vida natural e da vida social. Para que as crianças sejam capazes de, progressivamente, ampliar seus esquemas conceituais, criar regularidades dentro da diversidade de elementos, estabelecer relações e coordenar características, é fundamental que a escola promova experiências que agucem a curiosidade e permitam observação, manipulação, investigação e exploração do seu entorno, construindo habilidades de levantamento de hipóteses e pesquisas em diversas fontes de informações, construindo respostas para as indagações perante a sociedade e a natureza (Belo Horizonte, 2022, p. 14).

3.2 Educação Infantil na vida das crianças de 0 a 3 anos que se encontram em acolhimento institucional

De acordo com o marco legal da primeira infância no Brasil, a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016:

Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera os arts. 6º, 185, 304 e 318 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal); acrescenta incisos ao art. 473 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; altera os arts. 1º, 3º, 4º e 5º da Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008; e acrescenta parágrafos ao art. 5º da Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 (Brasil, 2016a).

A primeira infância é o período que abrange os seis primeiros anos completos ou 72 meses de vida da criança, conforme consta do Art. 3º dessa lei, que aborda a prioridade absoluta em assegurar os direitos de crianças e adolescentes:

Art. 3º A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral (Brasil, 2016a).

Segundo Macedo (2019), o adulto tem deveres e responsabilidades para o desenvolvimento integral da criança, enquanto a criança tem direitos que implicam em necessidades a serem protegidas para o seu desenvolvimento integral.

A noção de direitos na perspectiva dos adultos implica, por parte deles, na assunção de deveres e responsabilidades. O mesmo não se aplica, por impossível, quando consideramos essa noção na perspectiva das crianças pequenas. No caso delas, direitos implicam em necessidades a serem protegidas, por sua importância aos processos de desenvolvimento integral de seus componentes físico, neurológico, emocional, social e cognitivo. Além disso, valorizar o desenvolvimento integral supõe, por extensão, considerar seus corolários: integrado, integração e integridade. Supõe, igualmente, esperar dos representantes de nosso sistema jurídico e político que defendam o que é necessário às crianças pequenas, em nome de um futuro melhor para nossa humanidade e, ao mesmo tempo, para um presente melhor a elas mesmas (Macedo, 2019, p. 124).

E o Art. 5º, por sua vez, faz menção às áreas prioritárias para a primeira infância, sendo elas essenciais, indissociáveis que compõem o desenvolvimento integral da criança, sendo as necessidades do desenvolvimento físico¹⁷, cognitivo¹⁸, social¹⁹ e emocional²⁰.

Art.º 5 Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (Brasil, 2016).

¹⁷ Desenvolvimento físico: abrange um número extenso de necessidades, sabiamente reunidas no artigo 5º do marco legal: saúde, alimentação e nutrição, brincar e lazer, proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, prevenção de acidentes. O fato é que crianças pequenas precisam de estímulos ao crescimento de seu corpo e órgãos, que desenvolvam seu sistema nervoso e que lhe deem pistas sobre o que vale a pena, no contexto de nossa cultura e sociedade, fortalecer e enriquecer. Precisam de estímulos para desenvolver sua sensibilidade olfativa, gustativa, visual, auditiva e tátil. Precisam dormir e aprender a diferenciar o que é próprio aos momentos de vigília e sono. Precisam de rotinas de espaço e tempo que organizem seu cotidiano. Precisam de limites para o que podem ou não fazer nas diferentes circunstâncias do seu dia a dia. Precisam conhecer o que é benéfico, saudável e agradável para sua vida (Macedo, 2019, p. 127).

¹⁸ Desenvolvimento cognitivo: refere-se ao fato de que não basta que adultos estimulem social e afetivamente as crianças pequenas. Elas precisam, igualmente, de oportunidades para o desenvolvimento de sua inteligência sensório-motora (0 a 2 anos) e simbólica (2 a 6 anos), segundo Piaget (1936 e 1945). Elas precisam desenvolver seus esquemas de ação (olhar, cheirar, ouvir, tocar, bater, empurrar, empilhar, pôr, tirar, engatinhar, andar etc.) e seus esquemas simbólicos (imaginar, falar, cantar, fazer de conta, imitar, relacionar uma coisa com outra, antecipar, considerar instruções etc.). Adultos podem ser bons mediadores dessas práticas, mas, igualmente, bons são os brinquedos, os utensílios e os objetos que as crianças manipulam em seu cotidiano. Daí por que os estímulos e oportunidades de desenvolvimento, acima mencionados, são mais bem oferecidos se, como indica o marco legal, forem tratados como políticas públicas para a Primeira Infância. Sendo assim, a família, a escola de educação infantil, os sistemas jurídicos e de saúde, prefeitos, vereadores, deputados, senadores, governadores, ministros e presidente da República podem reunir esforços em favor das necessidades de desenvolvimento de todas as crianças (Macedo, 2019, p. 127).

¹⁹ Desenvolvimento social: reflete o fato de que crianças pequenas necessitam ser apresentadas à sociedade e à cultura das quais fazem parte. É uma apresentação sofisticada e que envolve muitos itens: linguagem verbal, gestual, musical e cultural, valores, hábitos, regras, costumes e etiquetas praticadas por sua família. Os apresentadores são, sobretudo, os adultos que interagem, cuidam e se importam com as crianças pequenas. Por intermédio deles, de seu olhar, do toque, de como falam, ou seja, da música de suas falas (altura, intensidade, timbre, harmonia), dos gestos em momentos de cuidados no cotidiano e de brincadeiras, as crianças aprenderão, pouco a pouco, a reconhecer e identificar o que está sendo comunicado em cada um desses recursos ou veículos de interação humana. Feliz da criança pequena que pode olhar e ser olhada por um adulto enquanto está sendo cuidada ou interagindo com ele. Feliz da criança pequena que pode ouvir histórias, escutar, mesmo sem entender, falas ou expressões sonoras de todos os tipos e formas. Feliz da criança pequena que pode conviver com adultos e se sentir protegida, confiante e íntegra em sua presença (Macedo, 2019, p. 128).

²⁰ Desenvolvimento emocional: está relacionado ao fato de que crianças pequenas têm sensibilidades, isto é, são afetáveis pelos estímulos que recebem. Tais sensibilidades dependem das características dos estímulos, mas, igualmente, de suas tendências elementares. Algumas, por exemplo, são mais irritáveis, não gostam de sons altos, sentem muita dor, não aguentam esperar se têm fome ou sede. Outras gostam de se sentir próximas dos adultos que cuidam delas, são dependentes. Outras, ainda, expressam raiva, choram, batem os pés, reclamam, mordem. Outras são cheias de medo e não sabem como se proteger. Há, também, as que são calmas, tranquilas. Mas todas, igualmente, beneficiam-se quando junto delas há um adulto que pode observar, compreender, perdoar, cuidar, conviver ou, em uma palavra, amar. Se quiser saber mais, ou melhor, sobre isso, consulte o livro **Por que o amor é importante**: como o afeto molda o cérebro do bebê, de Sue Gerhardt (2017) (Macedo, 2019, p. 128).

Para que haja efetividade no desenvolvimento integral das crianças com prioridade absoluta, conforme proposto pelo marco legal da primeira infância, é necessário que as políticas sejam integradas. Macedo (2019), diante disso, explica que:

Integrado. Refere-se à necessidade de que o desenvolvimento ou a educação integral aconteça através dos diversos atores ou instituições que se importam, de forma compartilhada e cooperativa, com o melhor para todas as crianças pequenas. Integrado significa, pois, uma relação de complementaridade entre o que fazem a família, a escola, o sistema de saúde, o sistema jurídico, o sistema político e a sociedade em favor do desenvolvimento, aprendizagem ou educação de todas as crianças. Trata-se, pois, de se construir um sistema interdependente, em que as partes, ainda que irredutíveis em suas funções, complementam-se em favor de algo maior. Tal esforço integrado é imprescindível, sobretudo, com as crianças pobres, cujas famílias têm poucos recursos. Tal esforço integrado está previsto no Marco Legal da Primeira Infância, sobretudo no artigo 14 (Macedo, 2019, p. 15).

Ao focarmos nos sujeitos desta pesquisa, que são crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional, destacamos que o marco legal da primeira infância contempla esses sujeitos, aponta para a sua proteção integral e preza pelo seu desenvolvimento integral. A respeito das áreas prioritárias, em destaque, o acesso à Educação Infantil tem sua importância e a articulação intersetorial, com propostas de ações integradas, traça caminhos que contribuam na garantia do desenvolvimento integral da criança.

Do ponto de vista legal, segundo o Art. 29 da Lei nº 9.394/1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica: “[...] a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

No escopo da educação infantil como um direito humano fundamental, Abreu (2010) discute a educação a partir de seu potencial emancipatório, capaz de contribuir para a formação de sujeitos com condições para participar efetivamente do processo decisório.

A faixa etária de 0 a 3 anos é o período em que a família tem o direito de optar ou não por realizar a matrícula da criança, não sendo, portanto, obrigatória. Em se tratando das crianças em acolhimento institucional, elas se encontram sob cuidado do Estado e essa tomada de decisão é feita pelas UAIs, que atuam como suas responsáveis legais. Sendo assim, esta seção aborda a importância do acesso, da permanência e da qualidade da Educação Infantil para contribuir no desenvolvimento dessas crianças.

A criança, enquanto sujeito de direitos, ao acessar a Educação Infantil, tem a oportunidade de vivenciar suas experiências, sendo respeitada e reconhecida. Conforme as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* (2014):

Considerar a criança como centro da ação educativa significa conhecer quem ela é, do que gosta e precisa, reconhecendo que ela traz desejos próprios e apresenta especificidades de seu desenvolvimento nas várias dimensões: física, emocional, cognitiva, linguística, social, ética e estética. E, ainda, que a infância é um tempo de vivência com sentido em si mesmo e não um momento de preparação para outra fase da vida. Esse olhar aberto e atento às diferenças possibilita a compreensão das múltiplas infâncias (Belo Horizonte, 2014, p. 79).

Nesse cenário, cabe ao (a) professor(a) desenvolver seu papel com um olhar integral pela criança em toda a sua organização e proposta de trabalho.

Ele exige dos professores e educadores, saberes e fazeres que articulem teorias, percepções, intuições, sentimentos, vivências e reflexões acerca das concepções que orientam a prática pedagógica, e como essas imprimem determinadas intencionalidades educativas na ação cotidiana. Enfim, a organização e prática pedagógicas devem existir para efetivar a realização, junto às crianças, de um espaço legítimo para viverem tudo aquilo que se considera próprio da infância: Desafios da Formação; Ambiente seguro, saudável, acolhedor e estimulante; Rotina estruturada e flexível em seu cotidiano; Respeito à sua individualidade e suas diferenças; Construção de laços afetivos e sociais; Proteção, limite e segurança; Construção de sua identidade e autonomia; Cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação; Construção de conhecimentos na relação com o outro; Possibilidades de se expressar por meio das múltiplas linguagens; Oportunidades de experimentar, explorar e ampliar os conhecimentos do mundo à sua volta; Espaços e tempos para brincar, imaginar, representar, repetir e imitar; Acesso à produção cultural e científica da humanidade (Belo Horizonte, 2014, p. 79-80).

Esses aspectos devem compor o Projeto Político Pedagógico, com uma construção coletiva, participativa e democrática. É preciso que haja envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, inclusive a relação família escola, sendo que os profissionais das UAIs são os atores que assumem a responsabilidade de articular o acompanhamento da criança.

Ao levar em consideração a criança, enquanto sujeito de direitos, a autora Abreu (2010) traz pontos relevantes sobre a infância:

Assim como Sarmiento (2007, p. 35) entendemos que “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo”. Portanto, crianças são produtoras de cultura, interagem, interpretam o mundo à sua volta, tem voz, não raro, silenciada, mas podem falar, sobretudo, se oportunizar. Concordamos ainda com Sarmiento (2007, p.35-36) ao asseverar que:

{....} a infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras nacionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não - infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões

que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. Tirar as vestes adultocêntricas e compreender a criança como sujeito ativo. Como afirma Sarmiento (2007, p.42), “é no balanço entre estas duas posições - a protecção e a participação- que se exprime o melhor interesse das crianças” (Abreu, 2010, p. 39).

Ao pensar a Educação Infantil como direito e as crianças como sujeito de direitos, não restam dúvidas da importância do acesso, permanência e uma educação de qualidade para as que se encontram em acolhimento institucional. As contribuições que a Educação Infantil possibilita são significativas para contribuir no desenvolvimento integral dessas crianças.

Na próxima seção, apresentaremos os referenciais teóricos que se aproximaram e contribuíram para o desenvolvimento do tema central desta pesquisa.

4 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE O TEMA?

No levantamento bibliográfico, buscamos tecer aproximações e distanciamentos entre as leituras realizadas. Iniciamos a pesquisa a partir de buscas em sites oficiais, como Scielo, portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como a partir da utilização das seguintes palavras-chave: “Políticas Públicas”, “Crianças Institucionalizadas” e “Infância 0 a 3 anos”.

Em um segundo momento, a palavra-chave “Infância 0 a 3 anos” foi substituída pela palavra “creche” e foi realizado o cruzamento entre elas, como forma de buscar mais resultados, conforme consta do Quadro a seguir:

Entretanto, não foram encontradas pesquisas sobre as Políticas Públicas Educacionais para crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte, o que confirmou, mais uma vez, a nossa hipótese de que o tema proposto é inédito no que tange a pesquisas no âmbito de Belo Horizonte.

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos encontrados com a combinação dos descritores

Descritores – AND	Quantidade de trabalhos
“políticas públicas”; “crianças institucionalizadas”; “infância 0 a 3 anos”	5
“políticas públicas”; “creche”	7
“políticas públicas”; “crianças institucionalizadas”	33
“crianças institucionalizadas”; “creche”	28
Outras buscas	2
TOTAL	75

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Observa-se que os trabalhos encontrados com a combinação dos descritores não são extensos, principalmente quando apontam descritores que se relacionam com dois campos de pesquisa, sendo a assistência social e educação.

Quadro 3 - Resultado de publicações selecionadas por base de dados e após a leitura dos resumos

Base de dados	Resultado da busca	Resultado após a leitura dos resumos
BDTD	60	10
Scielo	12	1
Periódico CAPES	1	1
Outras buscas	2	2
TOTAL	75	14

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Os trabalhos selecionados apresentam pesquisas que se aproximam do tema de uma forma indireta, por vezes, o campo de pesquisa nas UAIs, sobre os vínculos, afetos, vivências, a relação com a família, as Políticas Públicas Educacionais e a garantia do acesso, da permanência e qualidade de aprendizagem da criança na Educação Infantil, são temas que perpassam pela abordagem que contribuíram na elaboração desta pesquisa.

Utilizamos também o critério de exclusão, ou seja, foram desconsideradas as pesquisas nas áreas de saúde, alimentação, educação física, políticas públicas voltadas para a maternidade, análise curricular e pesquisas duplicadas.

Após o exame de qualificação, retomamos o levantamento bibliográfico com as recomendações dos professores membros da banca a partir de outras palavras-chave, como “crianças institucionalizadas”, “crianças institucionalizadas e abrigo” e “crianças institucionalizadas e acolhimento”, estabelecendo comparação com o primeiro levantamento. Houve uma ampliação de pesquisas que se aproximam do nosso tema de forma indireta, porém não foram localizadas pesquisas que o abordam no município de Belo Horizonte e que atuam nos dois campos (Educação, especificamente a Educação Infantil na primeira infância, e Assistência Social). Portanto, são documentos que enriqueceram a pesquisa, inclusive pesquisa no município de Belo Horizonte.

A partir da ampliação das palavras-chave, a análise das pesquisas apresentou como resultado dezessete trabalhos, conforme Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Número de documentos selecionados para pesquisa

Tipo de Documento	Quantidade
Artigo	2
Dissertação	8
Tese	7
TOTAL	17

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Dado o exposto, cabe destacar que não foram localizadas pesquisas com a mesma temática aqui proposta, ou seja, educação de crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte, e isso, mais uma vez, confirma e justifica a importância da presente investigação.

Analisamos os resumos dos trabalhos defendidos no período compreendido entre os anos de 2007 e 2022. O recorte temporal foi realizado a partir de 2006, devido à publicação do *Plano de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*.

Vale ressaltar que esta pesquisa reconhece seus limites e não tem a pretensão de esgotar a discussão, mas de potencializar a reflexão sobre a relevância de se discutir o direito de acesso, permanência e qualidade da Educação infantil para as crianças de 0 a 3 anos em situação de acolhimento institucional na cidade de Belo Horizonte.

No que se refere às instituições de origem das 17 pesquisas listadas no Quadro 4, verificamos que são provenientes de dezessete universidades, destas, quatorze são públicas (onze federais, duas estaduais e uma municipal) e três são privadas.

Em relação ao local onde os estudos foram desenvolvidos, verificamos que eles se originam de diversas regiões do país, conforme mostra o Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Quantidade de publicações por região do país

Região dados de busca	Total
Sudeste	8
Nordeste	3
Norte	1
Sul	4
Centro-Oeste	1
Total	17

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Para cada uma das dezessete produções destacadas, elaboramos uma síntese, que pode ser vista no Apêndice F. O levantamento bibliográfico perpassa pelos campos da Educação e da Assistência Social, que são os campos desta pesquisa.

No tocante ao **campo da Educação**, com recorte em criança e/ou do adolescente sob cuidados do Estado, destacamos os trabalhos comentados a seguir.

A autora Lilian Regina Zeola (2007), em sua dissertação intitulada *A criança como sujeito de direitos: as contradições das políticas de Educação Infantil e de Proteção Especial nos abrigos do município de Campo Grande/MS no período de 2000 a 2004*, realizou uma análise documental, de pareceres, portarias, leis e documentos relativos à infância no contexto Municipal, Estadual e Federal, referentes às Políticas de Educação Infantil, as Políticas de Assistência Social e a sua materialidade quanto à implementação e execução na rede de abrigos do município de Campo Grande, que acolhe crianças desde seu nascimento até seis anos de idade. É um trabalho que se aproxima da nossa temática estudada, pois apresenta um marco histórico antes da publicação do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, constituído no ano de 2006.

A autora Shirley Elziane Diniz Abreu (2010) em sua tese enfatiza a importância da Educação Infantil como direito humano para crianças em acolhimento institucional, sendo essa uma das pesquisas que mais se aproximou deste estudo. O trabalho teve como objetivos (i) analisar como se dá o processo de institucionalizar crianças por meio dos programas de acolhimento institucional no Município de João Pessoa, na Paraíba (PB), na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, mediante exame dos motivos e fundamentos de tal prática; (ii) analisar as concepções de educação infantil que embasam o trabalho nas entidades que atendem crianças pequenas em regime de acolhimento institucional e (iii) refletir sobre os mecanismos de

proteção utilizados pelas entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional para proteger as crianças pequenas, tendo em vista a garantia do direito humano à Educação Infantil. Essa tese constitui-se, assim, em um trabalho de afirmação/reafirmção da Educação Infantil como direito humano e sua defesa íntegra, notadamente, a luta por uma educação pública de qualidade social ao acesso de todos por ser direito de todos, cabendo ao Estado brasileiro prover condições para sua concretização. A pesquisa teve como destaque as implicações históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e legais, bem como pressupostos teórico-metodológicos que têm fundamentado a institucionalização de crianças. Com ênfase na criança institucionalizada, a autora aponta temas que visam responder questões do tipo: como se dá o processo e quais os motivos e fundamentos constitutivos da prática de institucionalizar crianças através de programas de acolhimento institucional no Brasil e, especificamente, no Município de João Pessoa/PB, na faixa etária de 0 a 5 anos? Quais as concepções de Educação Infantil que embasam o trabalho nas entidades que atendem crianças pequenas em regime de acolhimento institucional? Que mecanismos de proteção são utilizados pelas entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional para proteger as crianças pequenas, tendo em vista a garantia do direito humano à Educação Infantil?

Os autores Petula Ramanauskas Santorum e Silva e Paulo Gomes Lima (2019), por sua vez, tratam das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, fazendo uma análise sobre as dimensões de oferta, acesso e qualidade, que se apresentam lacunares quanto à garantia do direito da criança pequena à educação. Por meio do artigo *Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil: dimensões da oferta, acesso e qualidade*, os autores Silva e Lima (2019) concluíram que o acesso à vaga e à permanência da criança nessa etapa da Educação coloca como um dos desafios a diminuição das disparidades no acesso, sobretudo por razões socioeconômicas, visto que as crianças com famílias de menor ou nenhum poder aquisitivo são as que mais têm ficado à margem desse direito. O estudo revelou, ainda, que os municípios precisam ampliar a oferta de atendimento, sem marginalizar a qualidade dos serviços ofertados, e não apenas oportunizando acesso, mas garantindo a permanência também em período integral.

Já a autora Maria Aparecida Camarano Martins (2020), em sua tese de doutorado aborda sobre os desafios vivenciados, no ambiente escolar, pelas crianças em acolhimento institucional. A autora analisou as vivências das infâncias com dois grupos, sendo de adultos que passaram sua infância em acolhimento institucional e de crianças que se encontravam nessa situação. Seu estudo abordou as vivências desses sujeitos no ambiente escolar, a partir de rodas de conversas que se pautaram nas bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, para a qual o ser humano se constitui biologicamente e se desenvolve na cultura

a partir da relação pessoa - meio em situações sociais de desenvolvimento. Martins (2020) concluiu que as vivências na infância dos dois grupos se aproximavam, preconizando que a educação não está cumprindo o seu papel frente ao desenvolvimento humano. Concluiu também que as crianças que sofrem por questões de exclusão e rotulação produzem consequências sociais e humanas nefastas que comprometem as situações sociais de desenvolvimento no percurso formativo da educação escolar. Nessa tese em referência, é confirmado que a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, que se encontra em instituições de acolhimento, e no contexto de educação escolar é invisibilizada, como ser social de direitos, de possibilidades e de potência e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente.

No que se refere ao fazer pedagógico no cotidiano da escola, Mariana de Almeida Moura (2021) buscou compreendê-lo a partir das percepções dos docentes que lidam com crianças sob tutela do Estado. Em sua dissertação intitulada *Se fosse um passarinho, também iria voar: a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional*, Moura (2021) desenvolveu a pesquisa com seis docentes que estavam atuando ou haviam atuado com crianças em acolhimento institucional na região do Grande ABC Paulista. O referencial teórico dialoga com a epistemologia freireana, a sociologia da infância e com os estudos sobre interseccionalidade e interculturalidade. Como resultado, a autora observou uma precária organização escolar, o que culmina em uma prática pedagógica marcada por angústias relacionadas ao fato de não saber como atender às crianças acolhidas, sem que lhes sejam assegurados protagonismo, diálogo e escuta nas decisões que envolvem suas vidas no chão da escola. Os(as) docentes evidenciam não somente a carência de formações acerca do trato com essas crianças, mas também outros dificultadores nesse processo, tais como: a falha na comunicação com os serviços de acolhimento; o caráter homogeneizador da própria escola no que tange ao acolhimento desses(as) meninos e meninas; a ausência de clareza quanto aos históricos de vida que os(as) acompanham e a tensão entre as necessidades de aprendizagem, disciplina e afetividade. Em contrapartida, relataram-se possibilidades e estruturaram-se vivências com vistas a uma pedagogia amorosa, emancipadora e humanizada. Como desdobramento dessa investigação, partindo das necessidades e sugestões dos(as) participantes, elaborou-se uma proposta de formação para estudantes, docentes e gestores(as), que foi apresentada como produto educacional da sua pesquisa.

Por fim, Mayara da Silva Porfirio (2022) faz uma análise da relação entre a institucionalização de crianças e adolescentes em acolhimento institucional e o direito à Educação. Em sua dissertação intitulada *Acolhimento Institucional e o Direito à Educação: um*

mapeamento das produções científicas na Pós-Graduação em Educação (1996-2021), a autora objetivou conhecer o volume e as características das teses e dissertações produzidas sobre a relação entre acolhimento institucional e escola em programas de pós-graduação em Educação. O trabalho teve como objetivos específicos: (i) compreender a história do direito da criança e do adolescente, (ii) levantar o perfil dos acolhidos de hoje no país e (iii) desenhar o panorama atual do acolhimento institucional e familiar em todo o país. De acordo com o estudo bibliométrico, verificou-se que a maior parte dos trabalhos são produzidos por mulheres, em instituições de ensino superior públicas, principalmente, na região sul do país. Como conclusão, Porfírio diz que, a partir do recorte temporal e considerando as limitações da amostra de sua pesquisa, ainda é incipiente a produção científica na Pós-Graduação em Educação acerca do tema, haja vista que foram encontradas apenas 141 pesquisas, sendo só 13 compatíveis com o objeto do estudo, que convergem quanto às conclusões, apontando para a necessidade de as sociedades civil e científica atuarem em conjunto a fim de garantirem visibilidade e a implementação de políticas amparadas pelos direitos já adquiridos.

Já com relação ao **campo da Assistência Social**, com destaque em crianças e adolescentes em acolhimento institucional, destacamos os trabalhos citados a seguir, os quais contribuíram com esta pesquisa.

O autor José Antônio Borges Pereira (2008), em sua dissertação intitulada *O direito fundamental de liberdade da convivência familiar e comunitária da criança e do adolescente*, apresenta a importância da convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes, sendo um dos direitos fundamentais desta parcela significativa da população brasileira. Um dos capítulos foi sobre a evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente, desde a Idade Média a doutrina da proteção integral. Traz uma reflexão sobre a medida protetiva de institucionalização de crianças e adolescentes em caráter excepcional e transitório. Aborda um sistema de justiça da infância e juventude comprometida e ágil na solução de processos relacionados à convivência familiar e comunitária, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes institucionalizados.

Já Célia Vettore e Cíntia Carvalho (2008) produziram um artigo que lança um olhar sobre as concepções e as relações vivenciadas pelas crianças em acolhimento institucional. O texto *Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo* teve o objetivo de compreender a realidade de crianças abrigadas em uma instituição não governamental, localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. As autoras apresentaram o contexto histórico sobre as condições de abrigo para crianças no Brasil e realizaram entrevistas com profissionais do abrigo com objetivo de compreender as concepções das

peessoas que cuidam das crianças institucionalizadas. Os dados coletados por meio das entrevistas permitiram mostrar uma diversidade de pontos de vista e atuações diferenciadas nas relações com as crianças. As autoras apontam a necessidade de novos estudos, haja vista a importância que assume a questão dos vínculos em uma institucionalização de qualidade para crianças em situação de risco.

A autora Thaís de Albuquerque da Costa Lins Menelau (2009), por sua vez, em sua tese, abordou os vínculos e as potencialidades das crianças em acolhimento institucional. Com o título *Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo*, o trabalho teve o objetivo de examinar, em situações espontâneas de brincadeiras, as interações de crianças que convivem cotidianamente em uma instituição de abrigo, com o intuito de inferir relações de vínculos afetivos que podem existir entre elas. O trabalho de observação foi realizado em um abrigo na cidade de Recife, em Pernambuco (PE), que atende crianças de 0 a 3 anos. A autora optou por utilizar o método de observação sistemática, fazendo registros em vídeo. As crianças foram observadas no pátio e em salas, onde permaneciam longos períodos em atividades livres, com brinquedos disponíveis na própria instituição. Sendo assim, a pesquisadora, para apreender o vínculo, realizou uma análise qualitativa a respeito das situações de brincadeiras livres entre os parceiros de idade. Nas considerações finais sobre o estudo apresentado, Menelau aponta contribuições significativas, dentre elas, enxergar a criança abrigada como sendo altamente competente no seu próprio desenvolvimento e a necessidade de se desenvolver um afeto de boa qualidade.

Outro trabalho importante de ser citado é o da autora Marlene Schussler D'Aroz (2013), que teve um olhar voltado para as mulheres-mães que têm seus filhos e ou netos em acolhimento institucional e vivenciam esse fenômeno de abandono entre gerações. A dissertação teve a intencionalidade de identificar aspectos incidentes e recorrentes nas histórias de vida dessas mulheres oriundas de contextos de vulnerabilidade social e pertencentes a famílias multiproblemáticas, com filhos e ou netos acolhidos em instituições. Para chegar aos resultados, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com dez mulheres-mães e ou avós, com idades entre 26 e 75 anos, com filhos e ou netos em uma instituição de acolhimento localizada na zona rural da região metropolitana de Curitiba, no Paraná (PR).

Na análise dos dados, foram apontados quatro núcleos de significação: a infância roubada, o despreparo para ser mãe, a repetição do ciclo e a possibilidade de novo percurso, os quais, em interação, respondem aos aspectos incidentes e recorrentes nas histórias de vida e entre as gerações dessas famílias. Ressaltou-se o ciclo vivenciado entre as gerações, a saber condições sociais e econômicas desfavoráveis, a dependência química, as violências de

diferentes ordens, os problemas de saúde, o trabalho infantil, a maternidade precoce, a falta de atividade estável para geração de renda e a presença de criminalidade. Como consequência, as situações desfavoráveis enfrentadas pelas mulheres afetam os filhos, e o ciclo se repete, levando muitas vezes ao abandono ou à ida dos filhos às ruas, o que reforça o ciclo de pobreza e de vulnerabilidades e contribui para a institucionalização dessas crianças. A autora apresenta sua conclusão com reflexões sobre a existência das políticas públicas voltadas para as famílias com vulnerabilidade social e destaca o ciclo entre gerações e a necessidade de ir até essas famílias, ouvi-las mais, identificar as suas reais necessidades, integrando-as efetivamente às políticas públicas existentes, ou seja, trata-se de traçar caminhos de intervenção, prevenção e superação, assegurando, acima de tudo, protagonismo para essas mulheres-mães ou avós e seus filhos e netos institucionalizados. O estudo permitiu observar que, além da pobreza econômica, evidenciam-se a pobreza afetiva e necessidades que vão além de doações, sendo, por exemplo, oportunidades de desenvolvimento de vida digna, com geração de renda própria.

Enquanto a autora Ivy Gonçalves de Almeida (2014) analisou o processo de acolhida das crianças quando são levadas para unidades de acolhimento institucional. Ao pesquisar o processo de acolhimento das crianças institucionalizadas e sua adaptação, Almeida menciona as tratativas de acolhida no processo de adaptação na Educação Infantil e apresenta os desafios vivenciados pelas crianças na separação de suas famílias de origem. A pesquisa foi realizada em cidades do interior do estado de São Paulo, e as entrevistas foram com os profissionais de unidades de acolhimento institucional, para compreender a acolhida/recebimento das crianças. Foi observado nos resultados que a maioria dos que participaram da pesquisa está envolvida com a causa das crianças e/ou com as crianças em si. Foram relatadas algumas práticas e sugestões de melhoria para o processo de acolhimento inicial, que se mostraram sensíveis às necessidades e capacidades das crianças. Segundo a autora, ainda é insuficiente para garantir um processo de acolhimento inicial respeitoso e acolhedor para com a criança e sua família. Concepções antigas impregnam as práticas e o imaginário das pessoas. Apesar dos avanços, guardadas as diferenças pessoais/institucionais, decisões são tomadas sem que a criança e a família participem efetivamente e sem que sejam preparadas para lidar com as mudanças decorrentes.

A autora traz reflexões sobre as condições em que a criança é levada; a desapropriação de tudo o que lhe é significativo (pessoas e objetos significativos); a falta de comunicação sobre o que está acontecendo e o que acontecerá e as tratativas recebidas pela criança quando da sua chegada na UAI: higienização, alimentação e distração, além de incorrer, por vezes, em procedimentos altamente invasivos (nudez, fotografia, banho, corte de cabelo e de unhas, por

exemplo). O processo de reintegração familiar ainda é um desafio e apresenta dificuldades por parte das instituições para assumir esse trabalho, que tem como objetivo a manutenção dos vínculos familiares e comunitários, e esse procedimento demora para dar início às visitas, que são semanais, com uma hora de duração, em dias e horários comerciais e com regras rígidas a serem seguidas. A autora aponta os desafios quando menciona a necessidade de reflexões sobre a (re)significação da identidade da instituição de acolhimento e a desconstrução das concepções e preconceitos que perpassam a relação entre profissionais e famílias, bem como entre adultos e crianças, que precisam receber atenção especial e contínua nos espaços já existentes de formação e em novos espaços que devem ser criados.

Por sua vez, Rita Ana Lima da Silva (2016) apresentou a história da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil e fez uma análise de uma instituição que atende crianças e adolescentes com trajetórias de vida nas ruas de Belo Horizonte. Esse estudo traz destaque por ter sido realizado no mesmo município desta pesquisa, com realidades que se aproximam e contribuem para uma melhor compreensão das políticas públicas municipais. A dissertação de Lima (2016), a partir da análise da instituição, descreveu como esta trabalha segundo as normas técnicas do Conselho Nacional da Criança e do adolescente (CONANDA) para a reintegração familiar. Ela apresentou a revisão da literatura sobre a história das políticas brasileiras para crianças e adolescentes em situação de risco, o mapeamento de instituições de acolhimento em Belo Horizonte, fez a seleção de uma instituição representativa, para descrever sua relação com os órgãos públicos reguladores e seu modo de atuação no trabalho de reinserção familiar de crianças e adolescentes sob seus cuidados.

Em sua dissertação, a autora Gracielle Feitosa de Loiola Cardoso (2017) intentou registrar os desafios vivenciados pelas famílias das crianças em acolhimento institucional no Sistema Único de Assistência Social e Sistema de Justiça. Intitulado *(RE) produção de famílias “incapazes”: paradoxos à convivência familiar de crianças e adolescentes institucionalizados*, o trabalho teve como objetivo conhecer as vivências de acesso aos serviços e políticas públicas por famílias com filhos em acolhimento institucional e os desdobramentos dos casos de reintegração familiar. Os campos de pesquisas foram o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema de Justiça. Segundo a autora, o fio condutor que teceu a sua construção foram as narrativas de três mulheres, que tiveram seus filhos institucionalizados, e vivenciaram situações em comum de desigualdades, violências e abandonos. Na pesquisa, foram contemplados outros sujeitos, como trabalhadores que atuam no Sistema de Justiça e no Sistema Único de Assistência Social, além de quatro conselheiros tutelares. A pesquisa traz reflexões e questionamentos que contribuem para que famílias com filhos institucionalizados tenham acesso a uma proteção

social cidadã, e para que a destituição do poder familiar possa ser cada vez mais uma exceção.

Já a autora Mariana Peres Stucchi (2017) aprofundou-se sobre os desafios nas relações entre as educadoras da unidade de acolhimento institucional e as crianças que são cuidadas por elas. Na tese *Trama de afetos: desafios de educadoras de crianças pequenas institucionalizadas*, a autora discute a trama afetiva que se constitui no encontro entre educadoras e crianças no Serviço de Acolhimento a partir das histórias de vida desses atores. Foi um estudo qualitativo sobre o entrelaçamento das histórias de mulheres que enfrentam seu dia a dia, com situação de trabalho precarizado no acolhimento de bebês e crianças cujas famílias apresentam dificuldade com as responsabilidades da vida cotidiana. Assim, essa tese tentou esclarecer, com a contribuição da psicanálise, os desafios do acolhimento nos abrigos, trazendo à tona o envolvimento e as implicações afetivas das cuidadoras, sugerindo caminhos teóricos, de pesquisa e de políticas públicas que possam aprimorar alternativas para enfrentar esses desafios. O trabalho ocorreu em um abrigo na cidade de João Pessoa, contando com entrevistas narrativas com sete educadoras, observação sistemática da dinâmica da Casa de Acolhimento, assim como a leitura de seu Livro de Ocorrência. A tese foi estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, ela explicita a metodologia. No segundo, ela aborda o contexto social e institucional, que inclui as educadoras, as famílias e as crianças acolhidas. No terceiro, ela apresenta um aprofundamento sobre a reflexão a respeito da função das educadoras, que são vistas como naturalmente cuidadoras de crianças. No quarto capítulo, a autora apresenta o histórico das instituições de atendimento a crianças “abandonadas”, noções de abandono, violência e separação dos primeiros cuidadores, buscando compreender o quanto essas crianças são parte da vida desses profissionais e não a inviabilizam, embora exijam atenção. O quinto e último capítulo traz análises das narrativas das educadoras entrevistadas, a partir da análise institucional do discurso.

Na tese de Mariana Parro Lima (2019), o objetivo central foi investigar como a experiência de abrigamento de crianças ressignifica, em termos atuais, o sentido social da palavra *proteção*. Como desdobramento disso, a pesquisa procurou desvelar o sentido de proteção que permeia experiências concretas de institucionalização. A tese buscou refletir sobre o abrigamento de bebês e crianças pequenas, recolhendo referências no campo da educação e da saúde e acrescentando uma outra perspectiva para os estudos sobre a institucionalização e a responsabilidade social sobre a criança.

Já a autora Giliana Zeferino Leal Mendes (2020) aponta a eficiência das políticas públicas para crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Em sua dissertação intitulada *Políticas públicas e a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes acolhidos*

em Araguaína – TO, a autora faz os seguintes questionamentos: como as políticas públicas para infância e adolescência têm servido e têm sido usadas como táticas pela população? Como essas políticas afetam e/ou transformam a vida das famílias e dos acolhidos? É possível pelas vias sociais disponíveis uma criança abrigada romper com o ciclo de abandono e pobreza? Ou a política de proteção é justamente aquela que também sela o destino? Essas políticas Institucionais de proteção funcionam como tal ou se revestem de necropolítica? De que tipo de políticas estamos falando quando nos referimos às crianças e aos adolescentes tão vulneráveis?

A autora parte da hipótese de que as crianças e adolescentes acolhidos, as famílias e o Estado estão utilizando as políticas públicas para infância e adolescência como válvula de escape para seus problemas momentâneos, jogando com o cotidiano através de táticas de sobrevivência, o que pode estar gerando outras fraturas e vulnerabilidades sociais, “desfiliando” ainda mais esses sujeitos.

Por fim, Eliane Dominico (2021), em seu trabalho intitulado *Crianças que vivem em casas de acolhimento: um olhar sobre as infâncias (in)visíveis*, objetivou entender, a partir do olhar dos profissionais que trabalham em casas de acolhimento, como ocorrem os processos de constituição da infância em crianças que vivem nessas instituições. Os objetivos específicos do trabalho foram: 1) refletir sobre a constituição da infância e das crianças no tecido social, pontuando alguns elementos que incidem sobre o sujeito infantil contemporâneo; 2) retratar as origens das primeiras instituições de acolhimento à infância com vistas à compreensão de como essas unidades se estabeleceram como órgão dirigido à criança; 3) contextualizar, após categorização, o resultado dos dados coletados na pesquisa de campo.

Dos trabalhos ora comentados, ressaltamos que a tese de Abreu (2010) foi a pesquisa mais significativa para esta dissertação, pois apresenta a importância do acesso, a permanência e a qualidade da Educação Infantil para contribuir ao desenvolvimento integral das crianças em situação de acolhimento institucional, o que mais se aproxima deste estudo, em termos de objeto de pesquisa, de metodologia e de análises sobre a rede de proteção, tendo a escola como eixo de análise.

Assim, o nosso estudo aqui proposto buscou trazer novos subsídios e contribuições no que diz respeito às políticas para a faixa etária específica de 0 a 3 anos. No próximo capítulo, focalizamos a metodologia da pesquisa, que abrange os procedimentos teórico-metodológicos, os instrumentos utilizados, o campo da pesquisa, os critérios elencados para a escolha dos sujeitos, o percurso trilhado para a coleta dos dados e por fim, as escolhas realizadas para a análise dos dados coletados.

5 METODOLOGIA

O trabalho apresentado se baseia em uma pesquisa de natureza qualitativa. Essa escolha se deu devido às características da pesquisa, que buscou identificar e analisar as Políticas Públicas Educacionais para a infância de 0 a 3 anos em situação de acolhimento institucional no município de Belo Horizonte. Evidenciamos, conforme Maria Cecília de Souza Minayo (2008), que:

[...] a escolha pela pesquisa com foco na metodologia e abordagens qualitativas ancora-se na perspectiva de se investigar a dinâmica das relações por meio de um percurso que mobiliza e orienta nosso processo de investigação entendendo que toda investigação social precisa registrar a historicidade humana, respeitando a especificidade da cultura que traz em si e, de forma complexa, os traços dos acontecimentos de curta, média e longa duração, expressos em seus bens materiais e simbólicos (Minayo, 2008, p. 39).

Para a finalidade da pesquisa, é preciso compreender que “[...] a pesquisa qualitativa parte da noção da construção social das realidades em estudo e está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em tudo” (Araújo, 2010, p. 16). Do mesmo modo, a pesquisa qualitativa nos interpela a ter um olhar atento sobre a realidade em estudo, considerando uma leitura comprometida, de forma que possa compreender a dinâmica dos processos com a clareza de que “não é apenas um investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e a sociedade dão significado e intencionalidade e interpretam suas ações e construções” (Minayo, 2008, p. 40).

Assim, a escolha pelo método qualitativo requer um entendimento de qual sentido emprestamos à pesquisa. Importa considerar a definição de Minayo (2008):

Defino Pesquisa como a atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação (Minayo, 2008, p. 47).

A pesquisa em educação evidencia a articulação com o campo da pesquisa social, sendo que esta utiliza “vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica. Como quaisquer fenômenos

humanos, investigações sociais estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente concatenadas” (Minayo, 2008, p. 47).

Nesse sentido, destacamos que tivemos como pretensão refletir sobre o ser humano, a sociedade e o indivíduo, na relação entre eles, considerando a “consciência histórica” que “traz embutida em si a tese de que se deve sempre analisar a contribuição de determinado ator social ou coletivo levando em conta o tempo histórico em que viveu, pois seu conhecimento e sua prática são relativos aos limites das relações sociais de produção concretas” (Minayo, 2008, p. 41-42).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22).

Segundo Flick, a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida (Flick, 2009, p. 20), de modo que se possa perceber que “a pesquisa qualitativa, que usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 2009, p. 16).

O campo epistemológico da pesquisa em tela leva em consideração que os pressupostos assumidos ontologicamente apontam que “as relações entre o conhecedor e o conhecido” possuem uma base interativa e que seus resultados podem ser mediados por valores compartilhados e influenciados pelo compromisso entre o pesquisador e o pesquisado. Nesse sentido, o pesquisador é mais um sujeito e, segundo Flick,

os pesquisadores qualitativos não agem com neutralidade invisível, e sim tomam parte quando observam (na observação participante) ou fazem com que os participantes reflitam sobre sua vida e história de vida (em uma entrevista biográfica), o que pode levar os entrevistados a compreenderem coisas novas sobre sua situação e o mundo ao seu redor (Flick, 2009, p. 22).

Ancoradas nessas premissas, procuramos envidar esforços para realizar um percurso metodológico que nos permitisse identificar as políticas públicas existentes e compreender se estas garantem os direitos assegurados por lei às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte. E isso passa pela investigação das gestoras (diretoras e coordenadoras pedagógicas), uma vez que a nossa intenção foi conhecer

mais de perto esse segmento de profissionais, assim como suas percepções e dilemas ao cuidar de crianças em acolhimento institucional.

No próximo item, apresentamos o percurso trilhado na fase exploratória, cujo objetivo foi identificar as escolas pesquisadas.

5.1 O percurso trilhado: fase exploratória

Na primeira fase de coleta de dados, em um primeiro momento, examinamos as informações do blog do Fórum de Abrigos de Belo Horizonte, onde está publicada a lista de UAIs do município de Belo Horizonte. A partir disso, solicitamos, por e-mail, à Gerência de Gestão dos Serviços de Alta Complexidade (GGSAC), da Subsecretaria de Assistência Social (SUASS), a lista atualizada das UAIs, o que nos foi enviado. Nesse levantamento, confirmamos o quantitativo e a identificação das instituições que atendem crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. O critério de identificação da escola selecionada foi o maior quantitativo de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos matriculadas na mesma escola.

Na segunda fase, dedicada ao levantamento de outras informações, utilizamos como recurso técnico um questionário eletrônico, que pode ser conferido no Apêndice C. Ele foi construído com o objetivo de traçar o número de crianças em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte, no recorte da faixa etária de 0 a 3 anos, além do perfil censitário destas. Para que o formulário fosse acessado pelas UAIs, foram necessárias as autorizações da SMED e da Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania – Subsecretaria de Assistência Social de Belo Horizonte, que autorizaram os levantamentos de dados tanto na educação quanto na assistência social. O questionário foi composto por perguntas sobre o quantitativo de crianças da faixa etária definida atendidas por esses setores e que se encontram matriculadas na rede própria ou parceira de Educação, conforme se pode verificar no Apêndice C.

A ação subsequente foi o cruzamento de dados das crianças de 0 a 3 anos em situação de medida protetiva nas UAIs que estivessem matriculadas em alguma instituição de Educação Infantil. A partir desse levantamento, foi possível identificar quantas crianças têm desfrutado do direito de ir à escola, bem como identificar a instituição que atende o maior número de crianças em acolhimento institucional e, posteriormente, realizarmos as entrevistas com as gestoras dessas instituições.

Ainda como parte da fase exploratória, contamos com a participação das gestoras via preenchimento de formulário, que foi elaborado na plataforma *Google Forms*. Para essa etapa, foi necessário reenviar o formulário para algumas UAIs ou realizar contato telefônico para reforçar o pedido de resposta, mas, de forma geral, todas as gestoras foram receptivas e participativas. Após a identificação das instituições de ensino, realizamos um contato telefônico para melhor orientação e, posteriormente, formalizamos o pedido de entrevista por *e-mail*. O aceite para a participação na pesquisa e a data de agendamento das entrevistas foram informados por *e-mail*.

A Creche AMPC, uma das escolas onde fizemos a pesquisa, é grande, bem estruturada. Enquanto aguardávamos para ser atendidas, observamos o atendimento à comunidade e notamos um bom acesso da comunidade na instituição, um bom acolhimento e uma boa interação tanto com as crianças quanto com as famílias atendidas. O lugar se destaca pela organização, limpeza e rotina. Sobre as entrevistas, as participantes foram atenciosas e nos atenderam de forma satisfatória. A coordenadora geral providenciou os documentos das crianças para análise de seu perfil, de acordo com seus marcadores sociais e trajetória escolar.

As entrevistas foram realizadas presencialmente conforme disponibilidade da gestão da escola. Durante essas sessões, utilizamos um roteiro previamente preparado, com abertura para o diálogo com as entrevistadas. Nesses momentos, foi possível compreender o perfil das gestoras e principalmente sobre o atendimento realizado pela UAI onde as crianças se encontram institucionalizadas. Também foi possível obter informações sobre as crianças no seu cotidiano e no ambiente escolar; sobre como se dá a relação família-escola no atendimento dessas crianças, uma vez que elas se encontram sob cuidados do Estado, e como a escola participa nas articulações intersetoriais para a proteção integral dessas crianças.

Em outro momento, coletamos dados documentais, a saber, a Ficha de Matrícula, a Ficha de Anamnese e o Relatório Descritivo Individual, que utilizamos como principais eixos para a análise. A respeito da articulação intersetorial, esta também foi pauta nas entrevistas, assim como a participação nas reuniões de rede e na construção do PIA e outras políticas realizadas pelos profissionais das UAIs. Foi possível compreender as articulações intersetoriais das políticas, que têm a função de garantir a proteção integral das crianças e, em caso de falhas, o que é possível fazer para aprimorar esses sistemas de direito e proteção às crianças na faixa etária pesquisada.

Gravamos as entrevistas, uma vez que o registro por escrito, no momento das respostas, poderia comprometer a compreensão e a exatidão das informações fornecidas. Seguindo as recomendações da *Resolução n° 466*, de 12 de dezembro de 2012, que versam sobre o respeito

pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, adotamos todos os procedimentos legais indicados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, visando proteger o bem-estar das pessoas participantes.

Sabemos que toda pesquisa que envolve seres humanos pode causar eventuais riscos e/ou desconfortos nos participantes (Conselho Nacional de Saúde, 2012). Pela sua configuração, a pesquisa aqui proposta apresenta riscos mínimos à saúde e ao bem-estar de seu(s)/sua(s) participantes. Porém, como pesquisadoras, buscamos estar atentas e dispostas a diminuir ao máximo esses possíveis riscos e desconfortos.

Entendemos que o principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida da identidade dos/as participantes, e todos os esforços possíveis foram voltados para assegurar a sua privacidade e, assim, evitar que eles sofram qualquer prejuízo, inclusive, com as repercussões da devolução dos achados nas instituições educacionais.

Os dados gerados a partir das entrevistas e do formulário foram devidamente arquivados em sistema de sigilo e serão mantidos por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora principal, sendo o seu acesso restrito somente aos envolvidos na pesquisa, individualmente.

Todos/as os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Nele constam os principais riscos, benefícios, deveres e direitos dos participantes. Todos os procedimentos de coleta e tratamento das informações dos participantes desta pesquisa somente tiveram início após a aprovação do COEP. Os/as participantes da pesquisa, portanto, conheceram de antemão os riscos e benefícios inerentes ao processo, e a sua participação foi voluntária e por adesão.

Quanto aos custos da coleta e do tratamento dos dados, não houve nenhum ônus à instituição UFMG, nem às/aos participantes da pesquisa. Todos os gastos foram de responsabilidade da pesquisadora principal.

Vale destacar que, para um melhor entendimento do fenômeno pesquisado, a banca de qualificação recomendou retornar a campo a partir de alguns critérios, e nós acatamos tal recomendação. Os critérios considerados foram: instituições e escolas localizadas na regional leste, devido à experiência e conhecimento da trajetória profissional da pesquisadora principal e o maior quantitativo de crianças em acolhimento institucional nas EMEIs da regional (ver Tabela 6 — Quantidade de crianças atendidas nas Unidades de Acolhimento Institucional).

5.2 Procedimentos teórico-metodológicos: identificação das escolas e dos sujeitos

No município de Belo Horizonte, há 39 UAIs que atendem crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 18 anos. Destas, 14 atendem crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, que são o foco da pesquisa. Em Belo Horizonte, há nove regionais, mas as 14 UAIs do recorte da pesquisa se encontram em seis regionais, seguindo a distribuição apresentada no Quadro 6:

Quadro 6 - Unidades de Acolhimento Institucional em Belo Horizonte que atendem crianças de 0 a 3 anos – quantidade por regional

Regionais de Belo Horizonte (MG)	UAIs que atendem crianças de 0 a 3 anos
Barreiro	0
Centro -Sul	0
Leste	3
Nordeste	1
Noroeste	0
Norte	2
Oeste	2
Pampulha	5
Venda Nova	1

Fonte: elaborado pela autora (2024), com base em dados da Gerência de Gestão dos Serviços de Alta Complexidade (GGSAC) da Subsecretaria de Assistência Social (SUASS) da Prefeitura de Belo Horizonte, 2023.

Durante o processo, foi necessário desenvolver uma metodologia de organização dos dados coletados em cada fase. Assim, elaboramos a relação das UAIs para crianças de 0 a 3 anos por regional, que receberam o convite para participar da pesquisa, e das UAIs que o aceitaram, conforme consta do Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Unidades de Acolhimento Institucional de Belo Horizonte por regional

Regionais	Entidade/Unidade	Faixa etária atendida – sexo	Respondeu ao formulário?	Aceitou participar da pesquisa?
Regional Leste	Mantenedora: Associação Irmão Sol Casa dos Pequenos	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim
	Lar de Fraternidade Irmão Fábio	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim
	TJ Criança Abriga	3 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim
Regional Nordeste	Mantenedora: Fundação Oásis - Abrigo Pró – Criança	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Não
Regional Norte	Núcleo Assistencial Caminhos para Jesus	0 a 18 anos –Misto PCD	Sim	Sim
	Associação Casa Novella – Casa de Acolhida Novella Ravaglia	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim
Regional Oeste	Centro de Educação e Profissão – Colméia I (Mães e bebês)	Gestantes/Adolescentes	Sim	Sim
	Centro de Educação e Profissão – Colméia II (Bebês)	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim
Regional Norte	Núcleo Assistencial Caminhos para Jesus	0 a 18 anos –Misto PCD	Sim	Sim
	Associação Casa Novella – Casa de Acolhida Novella Ravaglia	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim
Regional Pampulha	Abrigo Lar Cristão de BH Casa Emanuel	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Não	Não
	Abrigo Lar Cristão de BH Casa Gênesis	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim
	Associação: Lucas Magalhães Karam - Casa Lucas	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim
	Instituto de Promoção Social e Humana Darcy Ribeiro - Casa dos Bebês	0 a 11 meses e 29 dias – misto	Sim	Sim
	Associação Estância Paraíso – Casa Samuel II	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim
Regional Venda Nova	Mantenedora: ADRA Casa Esperança IV	0 a 6 anos e 11 meses – misto	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2024), com base em dados da Gerência de Gestão dos Serviços de Alta Complexidade (GGSAC) da Subsecretaria de Assistência Social (SUASS) da Prefeitura de Belo Horizonte, 2023

Assim, das 14 UAIs que receberam o convite para participação da pesquisa, 13 responderam o formulário e 12 aceitaram participar.

Durante essa fase, surgiu a necessidade de compreender melhor os serviços de acolhimento existentes em Belo Horizonte, no tocante à oferta dos diferentes serviços, as equipes de profissionais de cada um deles, formação e principais atividades desenvolvidas. Partimos da consideração de que mapear essas informações seria necessário para aprimorar a compreensão sobre o tema tratado e os dados coletados.

O documento *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*, datado de 2009, tem um capítulo que é dedicado aos parâmetros de funcionamento dos serviços de acolhimento oferecidos, que podem ser: Abrigos Institucionais, Casas-Lares, Famílias Acolhedoras e Repúblicas. Em consonância com o recorte desta pesquisa, será destacado o Abrigo Institucional, que compreende um

[...] serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. O serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local (Brasil, 2009, p. 67).

A respeito dos Recursos Humanos, há uma orientação no atendimento que possibilita, à criança e ao adolescente, constância e estabilidade na prestação de cuidados, vínculos com os profissionais de referência, além da rotina com uma organização diária, na proposta de manutenção de horários em turnos fixos e não sendo aconselhável plantão. A equipe profissional mínima é composta por um coordenador, um educador/cuidador e um auxiliar de educador/cuidador.

O Quadro 8, *Abrigo Institucional: cargo, perfil, quantidade e principais atividades*, apresenta cargo, perfil, quantidade e principais atividades desenvolvidas baseadas no documento *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (Brasil, 2009):

Quadro 8 - Abrigo Institucional: cargo, perfil, quantidade e principais atividades desenvolvidas

(continua...)

Cargo	Perfil	Quantidade	Principais atividades desenvolvidas
Coordenador	<p>Formação mínima: nível superior e experiência em função congênere</p> <p>Experiência na área e amplo conhecimento da rede de proteção à infância e juventude, de políticas públicas e da rede de serviços da cidade e região</p>	1 profissional para cada serviço	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão da entidade; ● Elaboração, em conjunto com a equipe técnica e demais colaboradores, do projeto político-pedagógico do serviço; ● Organização da seleção e contratação de pessoal e supervisão dos trabalhos desenvolvidos; ● Articulação com a rede de serviços; ● Articulação com o Sistema de Garantia de Direitos.
Equipe Técnica	<p>Formação mínima: nível superior</p> <p>Experiência no atendimento a crianças, adolescentes e famílias em situação de risco</p>	<p>2 profissionais para atendimento a até 20 crianças e adolescentes</p> <p>Carga horária mínima indicada: 30 horas semanais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração, em conjunto com o/a coordenador(a) e demais colaboradores, do Projeto Político Pedagógico do serviço; ● Acompanhamento psicossocial dos usuários e suas respectivas famílias, com vistas à reintegração familiar; ● Apoio na seleção dos cuidadores/educadores e demais funcionários; ● Capacitação e acompanhamento dos cuidadores/educadores e demais funcionários; ● Apoio e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos educadores/cuidadores; ● Encaminhamento, discussão e planejamento conjunto com outros atores da rede de serviços e do SGD das intervenções necessárias ao acompanhamento das crianças e adolescentes e suas famílias; ● Organização das informações das crianças e adolescentes e respectivas famílias, na forma de prontuário individual; ● Elaboração, encaminhamento e discussão com a autoridade judiciária e Ministério Público de relatórios semestrais sobre a situação de cada criança e adolescente apontando: i. possibilidades de reintegração familiar; ii. necessidade de aplicação de novas medidas; ou, iii. quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem, a necessidade de encaminhamento para adoção; ● Preparação da criança / adolescente para o desligamento (em parceria com o (a) cuidador (a)/educadora(a) de referência); ● Mediação, em parceria com o educador/cuidador de referência, do processo de aproximação e fortalecimento ou construção do vínculo com a família de origem ou adotiva, quando for o caso.

Educador/ Cuidador	<p>Formação mínima: nível médio e capacitação específica</p> <p>Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes</p>	<p>1 profissional para até 10 usuários, por turno</p> <p>A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas da saúde ou idade inferior a um ano). Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação:</p> <p>a- um cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas b- 1 cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; ● Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); ● Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima e construção da identidade; ● Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; ● Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento; ● Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior.
Auxiliar de educador(a)/ cuidador(a)	<p>Formação mínima: nível fundamental e capacitação específica</p> <p>Desejável experiência em atendimento com crianças e adolescentes</p>	<p>1 profissional para até 10 usuários, por turno</p> <p>Para preservar seu caráter de proteção e, tendo em vista o fato de acolher em um mesmo ambiente crianças e adolescentes com os mais diferentes históricos, faixa etária e gênero, faz-se necessário que o abrigo mantenha uma equipe noturna acordada e atenta à movimentação. A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica, adotando-se a mesma relação do educador/cuidador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apoio às funções do cuidador, cuidados com a moradia (organização e limpeza do ambiente e preparação dos alimentos, dentre outros)

(conclusão)

A resolução CMDCA/BH nº120/2015 dispõe sobre os parâmetros para a execução da política de atendimento à criança e ao adolescente em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte e sobre recursos humanos, baseado nos parâmetros de funcionamento propostos no documento *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes*. De acordo com o Art. 14 dessa Resolução,

A equipe de profissionais das unidades que executam programa de acolhimento institucional, previsto no inciso I do artigo 2º desta resolução, deverá apresentar a seguinte composição mínima, de forma a garantir o atendimento integral:

I – 01 (um) coordenador de nível superior;

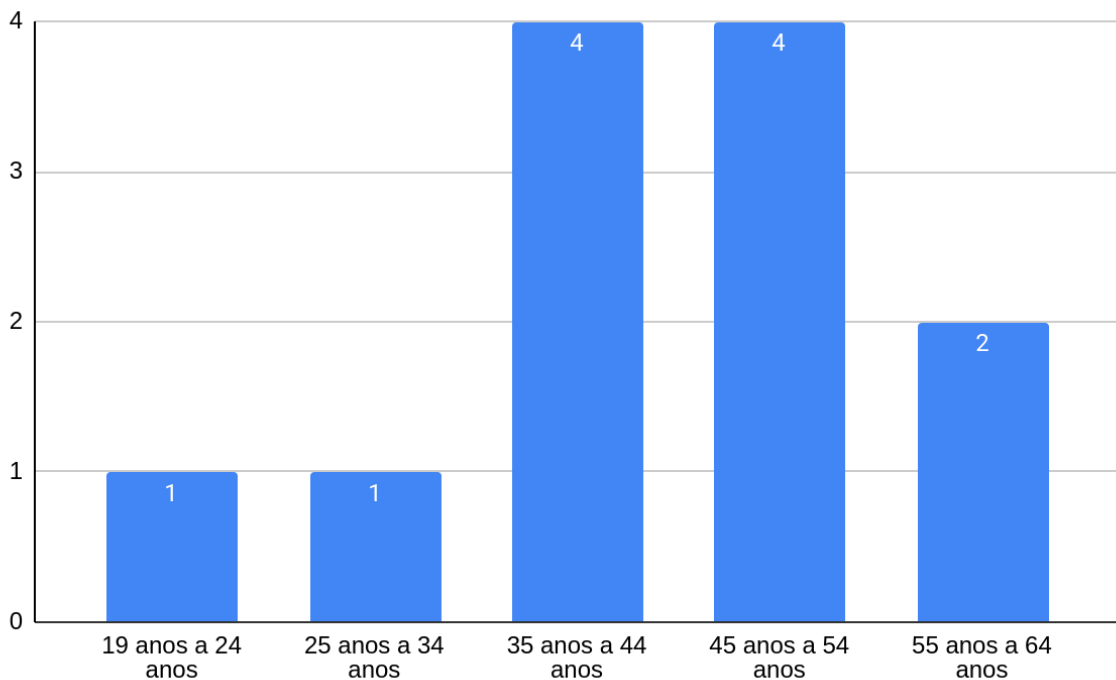
II – 02 (dois) técnicos de nível superior (assistente social e psicólogo);

III – 02 (dois) educadores/cuidadores de nível médio e capacitação específica, por turno;

IV – 02 (dois) profissionais responsáveis pela organização e limpeza do ambiente e preparação dos alimentos, entre outros (Belo Horizonte, 2015a).

Partindo disso, apresentamos, a seguir, o perfil dos profissionais que responderam ao questionário. Como se pode ver no Gráfico 1, sobre a faixa etária, oito dos 12 respondentes têm idade entre 35 e 54 anos.

Gráfico 1 - Perfil dos respondentes: faixa etária



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Os sujeitos da pesquisa são majoritariamente do sexo feminino, sendo apenas um respondente do sexo masculino. Cabe destacar que, no campo do cuidado e do educar, é notória a presença das mulheres. A autora Pena (2015), em sua tese, aborda a relação do cuidar de crianças pequenas voltada para o trabalho feminino:

A educação e cuidado da criança pequena na Educação Infantil revelam algumas regularidades por estarem inscritas na dinâmica do trabalho de cuidado na nossa sociedade. Entre elas, está o fato de o cuidado nas sociedades ocidentais ter sido desempenhado, historicamente, pelas mulheres e demais pessoas em situação de vulnerabilidade (TRONTO, 1987; 1993; 1997; 2002). Tal situação, estabelecida na divisão do trabalho, remete-nos às origens da propriedade privada e do capitalismo, quando convertidas todas as riquezas em propriedades particulares das famílias, instalou-se a forma de família monogâmica, capaz de garantir as heranças e a propriedade das mulheres por parte dos homens (Pena, 2015, p. 40).

Sobre o nível de escolaridade, dos 12 respondentes, oito possuem curso superior completo e, quatro, especialização completa, o que está de acordo com as *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes* e a *Resolução CMDCA/BH nº120/2015*, quanto à formação mínima de nível superior para a função de coordenador e equipe técnica (ver Gráfico 2).

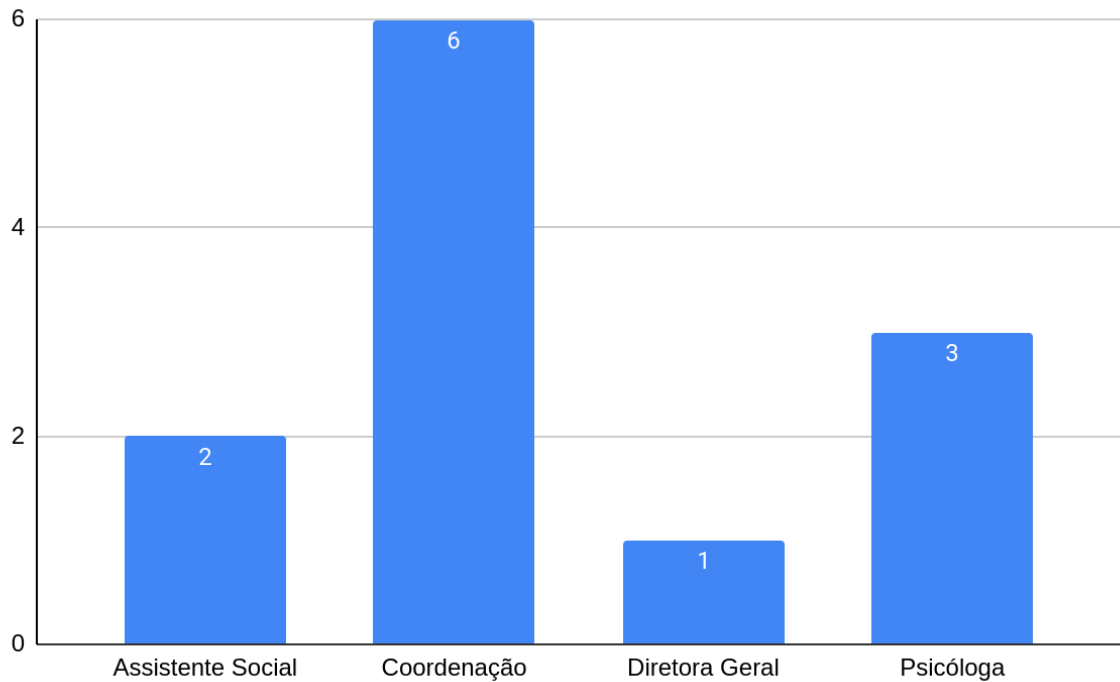
Quadro 9 - Perfil dos respondentes: formação

Nível de escolaridade	Quantidade de respondentes
Ensino Superior Completo	8
Especialização Completa	4

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Sobre o vínculo de trabalho dos respondentes com a UAI, temos: dois ocupam o cargo de assistente social; seis atuam na coordenação; um atua na diretoria geral e um exerce o cargo de psicóloga (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Perfil dos respondentes: vínculo profissional com as UAIs



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O questionário elaborado (ver Apêndice C) não previu a discriminação do curso superior realizado pelos respondentes que ocupassem o cargo de coordenação e diretoria geral. Sendo assim, essa informação foi coletada por *e-mail* e apresentada no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Perfil dos respondentes: cargo e formação

UAI	Cargo	Formação
Núcleo Assistencial Caminhos para Jesus	Diretora Geral	–
TJ Criança Abriga	Coordenação	Serviço Social
Instituto de Promoção Social e Humana Darcy Ribeiro - Casa dos Bebês	Coordenação	Psicologia
Lar de Fraternidade Irmão Fábio	Coordenação	Serviço Social
Mantenedora: Associação Irmão Sol Casa dos Pequenos	Coordenação	–
Abrigo Lar Cristão de BH Casa Gênesis	Coordenação	–
Associação: Lucas Magalhães Karam - Casa Lucas	Coordenação	–

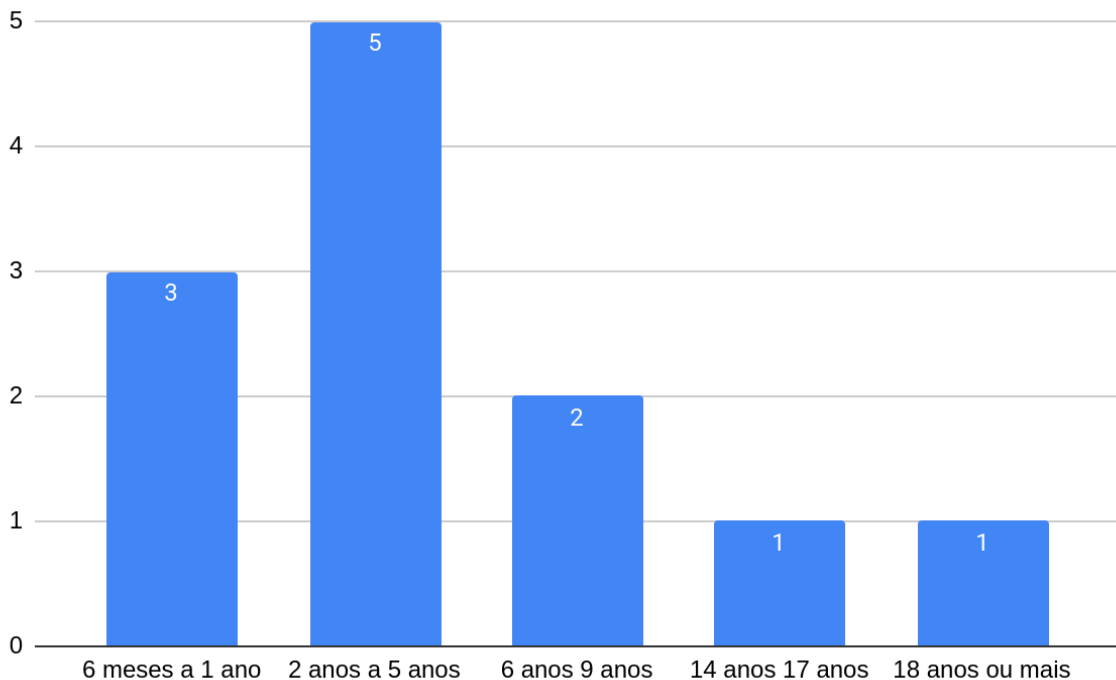
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nota: (–) não informado.

Assinalamos que a solicitação por *e-mail* foi enviada para todos(as) os(as) participantes que ocupam o cargo na coordenação e diretoria geral e que o retorno, no entanto, foi parcial, conforme o Quadro 10 anteriormente citado.

A respeito do tempo de atuação na UAI, podemos observar, por meio do Gráfico 3, que 8 respondentes, o que representa 66,6% do total, trabalhavam na instituição havia 6 meses a 5 anos. Isso representa um número significativo e nos remete à questão da rotatividade. Ao pensar a proposta do trabalho no fortalecimento de vínculo, a rotatividade se torna um desafio na relação dos profissionais com as crianças atendidas.

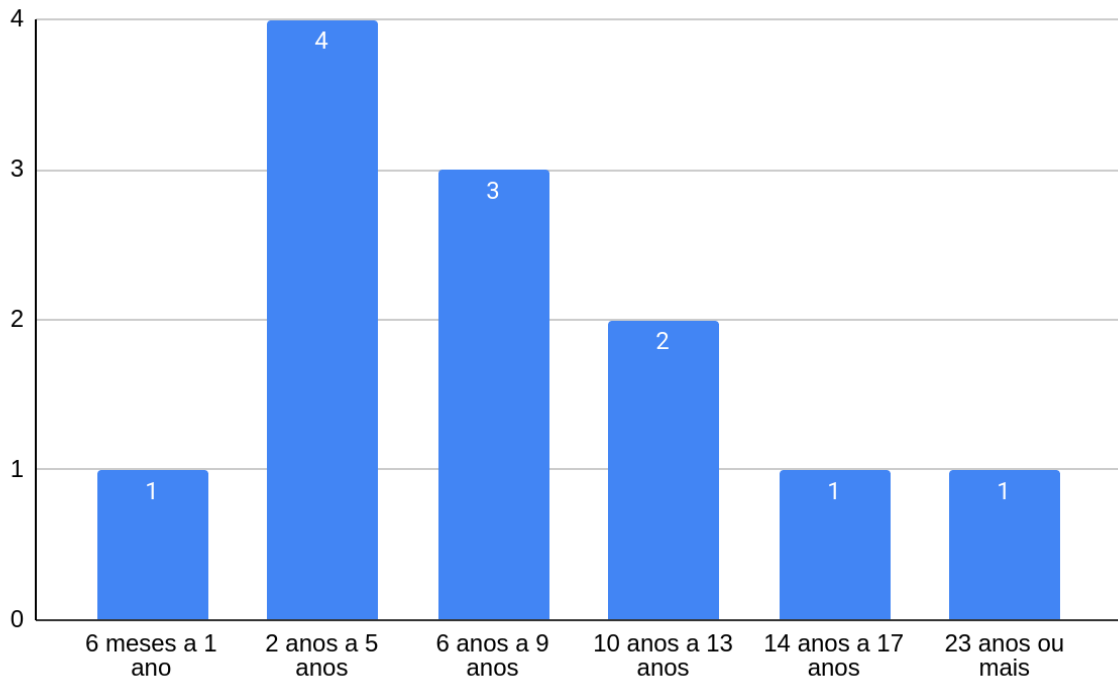
Gráfico 3 - Tempo de atuação na Unidade de Acolhimento Institucional



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Na questão sobre o tempo de experiência de trabalho com UAIs (ver Gráfico 4), ao elaborar essa pergunta tivemos a intencionalidade de apurar se existiam profissionais nas UAIs que estavam em atuação desde antes do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, constituído no ano de 2006. O referido Plano norteia o atendimento com impactos significativos nos atendimentos das crianças e dos adolescentes e abrange tanto a concepção quanto as práticas que foram direcionadas a partir do *Documento Nacional de Orientações Técnicas*, em 2009.

Gráfico 4 - Tempo de atuação dos respondentes em UAIs antes do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Observamos que os respondentes que atuavam nas UAIs antes do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (Brasil, 2006) são dois.

Além do perfil dos respondentes, o questionário também nos permitiu organizar um levantamento de dados sobre as crianças atendidas pelas UAIs, por faixa etária. Levantamos os dados referentes à quantidade de crianças que se encontram institucionalizadas em cada UAI, a quantidade de crianças matriculadas na Educação Infantil, a identificação da rede de ensino — que pode ser parceira (creche), particular ou da própria prefeitura (EMEI) —, e a identificação das escolas juntamente com a quantidade de crianças por escola. Os dados podem ser vistos nos Quadros 11, 12, 13 e 14, a seguir.

Quadro 11 - Atendimento nas Unidades de Acolhimento Institucional – crianças de 0 a 11 meses

FAIXA ETÁRIA DE 0 A 11 MESES				
Nome da UAI - Unidade de Atendimento Institucional	Quantidade de crianças que se encontram institucionalizadas na UAI	Matriculadas na Educação Infantil	Rede de ensino	Nome da escola e o quantitativo de crianças por escola
Associação Irmão Sol - Casa dos Pequenos	0	0	-	-
Associação Lucas Magalhães Karam- Casa Lucas	0	0	-	-
Acolhimento Samuel	2	0	-	-
TJ Criança Abriga	0	0	-	-
Casa de Bebês	6	0	-	-
Casa Esperança IV	5	0	-	-
Lar da Fraternidade Irmão Fábio	0	0	-	-
Núcleo Assistencial Caminhos para Jesus	1	0	-	-
Associação Casa Novella	0	0	-	-
Casa Gênese - Abrigo Lar Cristão de Belo Horizonte	1	0	-	-
Colmeia Centro de Educação e Profissão	3	0	-	-
Colmeia Centro de Educação e Profissão - unidade Mães e filhos	1	0	-	-
Total	19	0	-	-

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 12 - Unidades de Acolhimento Institucional – crianças de 1 a 1 ano e 11 meses

FAIXA ETÁRIA DE 1 ANO A 1 ANO E 11 MESES				
Nome da UAI - Unidade de Atendimento Institucional	Quantidade de crianças que se encontram institucionalizadas na UAI	Matriculadas na Educação Infantil	Rede de ensino	0
Associação Irmão Sol - Casa dos Pequenos	1	0	-	-
Associação Lucas Magalhães Karam-Casa Lucas	2	0	-	-
Acolhimento Samuel	3	0	-	-
TJ Criança Abriga	0	0	-	-
Casa de Bebês	5	4	Rede Própria (EMEI)	EMEI Santa Amélia - 4
Casa Esperança IV	2	2	Rede Parceira (Creche)	Instituto Shalom - 2 crianças
Lar da Fraternidade Irmão Fábio	0	0	-	-
Núcleo Assistencial Caminhos para Jesus	0	0	-	-
Associação Casa Novella	3	2	Rede Própria (EMEI)	EMEI Jardim Guanabara
Casa Gênese - Abrigo Lar Cristão de Belo Horizonte	3	0	-	-
Colmeia Centro de Educação e Profissão	1	0	-	-
Colmeia Centro de Educação e Profissão - unidade Mães e filhos	0	0	-	-
Total	20	9	-	-

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 13 - Atendimento nas Unidades de Acolhimento Institucional – crianças de 2 a 2 anos e 11 meses

FAIXA ETÁRIA DE 2 ANOS A 2 ANOS E 11 MESES				
Nome da UAI - Unidade de Atendimento Institucional	Quantidade de crianças que se encontram institucionalizadas na UAI	Matriculadas na Educação Infantil	Rede de ensino	Nome da escola e o quantitativo de crianças por escola
Associação Irmão Sol - Casa dos Pequenos	2	0	-	-
Associação Lucas Magalhães Karam-Casa Lucas	2	0	-	-
Acolhimento Samuel	4	3	Rede Parceira (Creche)	Creche Comunitária Pequeno Alexandre 3 crianças
TJ Criança Abriga	0	0	-	-
Casa de Bebês	0	0	-	-
Casa Esperança IV	1	1	Rede Parceira (Creche)	Instituto Shalom - 2 crianças
Lar da Fraternidade Irmão Fábio	3	0	-	-
Núcleo Assistencial Caminhos para Jesus	1	0	-	-
Associação Casa Novella	0	0	-	-
Casa Gênese - Abrigo Lar Cristão de Belo Horizonte	2	1	Rede Própria (EMEI)	EMEI - BRAÚNAS
Colmeia Centro de Educação e Profissão	3	3	Rede Parceira (Creche)	Associação Mineira de Proteção à Criança / 03 crianças matriculadas
Colmeia Centro de Educação e Profissão - unidade Mães e filhos	1	1	Rede Parceira (Creche)	Associação Mineira de Proteção à Criança / 01 criança matriculada
Total	19	9	-	-

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 14 - Atendimento nas Unidades de Acolhimento Institucional – crianças de 3 a 3 anos e 11 meses

FAIXA ETÁRIA DE 3 ANOS A 3 ANOS E 11 MESES				
Nome da UAI - Unidade de Atendimento Institucional	Quantidade de crianças que se encontram institucionalizadas na UAI	Matriculadas na Educação Infantil	Rede de ensino	Nome da escola e o quantitativo de crianças por escola
Associação Irmão Sol - Casa dos Pequenos	1	1	Rede Própria (EMEI)	EMEI Sagrada Família -1
Associação Lucas Magalhães Karam- Casa Lucas	0	0	-	-
Acolhimento Samuel	0	0	-	-
TJ Criança Abriga	3	3	Rede Própria (EMEI)	EMEI Paraíso - 3
Casa de Bebês	0	0	-	-
Casa Esperança IV	1	1	Rede Própria (EMEI)	EMEI Navegantes - 1
Lar da Fraternidade Irmão Fábio	3	2	Rede Parceira (Creche)	Instituto Educacional São João Batista:- 2
Núcleo Assistencial Caminhos para Jesus	0	0	-	-
Associação Casa Novella	3	3	Rede Própria (EMEI)	EMEI Jardim Guanabara e EMEI Floramar
Casa Gênese - Abrigo Lar Cristão de Belo Horizonte	1	1	Rede Própria (EMEI)	EMEI - BRAÚNAS
Colmeia Centro de Educação e Profissão	1	1	Rede Parceira (Creche)	Associação Mineira de Proteção à Criança - 1
Colmeia Centro de Educação e Profissão - unidade Mães e filhos	1	1	Rede Parceira (Creche)	Associação Mineira de Proteção à Criança - 01
Total	14	13	-	-

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O objetivo de sistematizar (Quadros 11 a 14) os dados foi para identificar a escola com maior número de crianças em acolhimento institucional. Conforme desenho da pesquisa, posteriormente à seleção da escola, seriam entrevistadas as gestoras para compreendermos suas

análises sobre as políticas públicas existentes em BH para crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional. Notamos, pelos dados coletados e apresentados neste estudo, que nenhuma criança da faixa etária entre 0 a 11 meses se encontra matriculada na Educação Infantil, o que se mostra um dado alarmante.

Almejando sintetizar os dados coletados, produzimos as tabelas a seguir, cruzando os dados de identificação das escolas, as faixas etárias e os quantitativos de crianças para cada um desses intervalos de idade (ver Tabela 1).

Tabela 1 - Quantidade de crianças atendidas nas Unidades de Acolhimento Institucional: levantamento por escola

Nome da escola	Faixa etária			Total por escola
	1 ano a 1 ano e 11 meses	2 anos a 2 anos e 11 meses	3 anos a 3 anos e 11 meses	
Associação Mineira de Proteção à Criança	0	4	2	6
EMEI Santa Amélia	4	0	0	4
EMEI Jardim Guanabara	2	0	2	4
EMEI Paraíso	0	0	3	3
Creche Comunitária Pequeno Alexandre	0	3	0	3
Instituto Shalom	0	2	0	2
Instituto Educacional São João Batista	0	0	2	2
EMEI Braúnas	0	1	1	2
Instituto Shalom	1	0	0	1
EMEI Sagrada Família	0	0	1	1
EMEI Navegantes	0	0	1	1
EMEI Floramar	0	0	1	1
Total	7	10	13	30

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Ao analisar o levantamento nas escolas, apuramos que seis crianças — sendo quatro na UAI Colmeia Centro de Educação e Profissão e duas na UAI Colmeia Centro de Educação e Profissão - Unidade Mães e filhos — estão matriculadas na Educação Infantil, na instituição de ensino Associação Mineira de Proteção à Criança. Isso representa o maior número de crianças em situação de acolhimento institucional atendidas em uma instituição de ensino.

No site da instituição, é apresentada a Associação Mineira de Proteção à Criança (Associação Mineira de Proteção à Criança, 2023), uma entidade civil, de caráter educacional

e de assistência social, sem fins lucrativos, fundada em 02 de agosto de 1947. Inicialmente, era denominada “Casa das Meninas”, assim chamada por acolher meninas órfãs e desamparadas, em regime de internato. Em 2010, foi incorporada à Organização Educacional João XXIII e passou a ser denominada Organização Educacional João XXIII (AMPC), com o objetivo de

contribuir para o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivos, físicos, emocionais, afetivos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade, inspirada nos princípios cristãos e nos ideais de solidariedade humana. Sua missão é de amparar, educar, instruir e promover o desenvolvimento integral da criança, do adolescente e do jovem cultivando a pluralidade cultural com princípios éticos e de equidade. E a visão de ser uma instituição reconhecida pela qualidade do atendimento, comprometida com a promoção humana e o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas e sociais. A instituição trabalha com os valores de confiança e respeito com base nas relações, valorização e potencialização dos saberes, talentos e contribuições de todos, ética, transparência, crença na transformação de pessoas e comunidades através de suas capacidades (AMPC, s.d.)²¹.

Essa é uma UAI cuja especificidade, no atendimento de crianças em acolhimento institucional, é a de ter em uma de suas unidades de atendimento o acolhimento concomitante da mãe e da criança. Ou seja, visa ao cuidado das crianças institucionalizadas, juntamente com suas mães que são adolescentes. O atendimento de adolescentes grávidas ou com filhos pequenos está previsto no documento *Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*:

[...] nessa situação é preciso atentar-se para as necessidades da adolescente e da criança, com ações no PIA que contemplem o olhar para a vinculação, a proteção ao desenvolvimento e direitos de cada um deles. Nestes casos, trata-se de duas pessoas em desenvolvimento, em que a garantia do superior interesse da gestante/mãe adolescente não pode sobrepor o da criança. O PIA deve conter ações voltadas ao encorajamento e apoio da mãe adolescente para cuidar e proteger o seu filho por meio de atenções no serviço e fora dele que diminuam as fragilidades do cuidar, como o isolamento social, a convivência com a extrema pobreza, a baixa escolaridade, as condições de saúde, dentre outras. Nos termos do Art. 19 do ECA, §5o e §6º, será garantida a convivência integral da criança com a mãe adolescente que estiver em acolhimento institucional, devendo esta última contar com assistência de equipe multidisciplinar, salvo em situações em que a manutenção do convívio seja prejudicial à proteção e ao desenvolvimento do filho. No caso dos adolescentes que forem pais, devem ser incluídas no PIA ações com o objetivo de promover a paternidade responsável e o contato contínuo com a criança (Brasil, 2018, p. 20, inserção nossa).

E, no município de Belo Horizonte, a *Resolução CMDCA/BH nº120/2015* também orienta o atendimento com especificidades para adolescentes grávidas ou com filhos pequenos:

Dispõe sobre os parâmetros para a execução da política de Atendimento à criança e adolescente em acolhimento institucional e dá outras providências. O Conselho

²¹ Disponível em: <https://prosas.com.br/empreendedores/3191-ampc> Acesso em 22 set. 2023.

Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte - CMDCA/BH, no exercício de suas atribuições legais, previstas no inciso VI, do parágrafo 3º, do artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, na Lei Federal nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, na Lei Municipal nº 8.502, de 06 de março de 2003, e, considerando o disposto na Resolução Conjunta CNAS/CONANDA nº 01/2009 – (BRASIL, 2009).

§1º - O acolhimento de adolescentes grávidas ou com seus filhos deverá ser garantido em unidades de acolhimento institucional específicas para este público (Belo Horizonte, 2015a).

No processo de seleção da escola, deparamo-nos com o desafio de compreender uma complexidade de variáveis, pois estávamos lidando com adolescentes que vivenciam diferentes tipos de subordinação que incidem sobre elas. Além disso, ainda há as crianças que têm as suas mães em acolhimento institucional, tal como elas estão. Esse fenômeno é complexo e nos remete à interseccionalidade, de que Collins (2020) trata nos seguintes termos:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. Na verdade, a interseccionalidade é uma importante ferramenta analítica oriunda de uma práxis-crítica em que raça, gênero, sexualidade, capacidade física, status de cidadania, etnia, nacionalidade e faixa etária são construtos mútuos que moldam diversos fenômenos e problemas sociais (Collins, 2020, p. 17).

Recorrer à teoria da interseccionalidade para entender tais fenômenos pareceu-nos uma boa chave de leitura. O fenômeno estudado é a identificação e a análise das políticas destinadas à proteção de pessoas que estão em uma situação muito particular: são filhos e filhas de adolescentes, mulheres que se encontram grávidas ou são mães na adolescência, que sofreram situação de violências e violações de direitos e que se encontram em situação de acolhimento institucional, sob os cuidados do Estado.

Moura (2021) aponta conceitos que contribuem para compreender as sobreposições de opressões que afetam esses sujeitos:

Diante disso, é preciso reconhecer que somos cômputo das vivências que nos são propiciadas, ao lado das intersecções entre as formas de diferença, dominação e opressão que nos acompanham na perspectiva dos sistemas excludentes e que “[...] as violações de direitos podem contribuir para que crianças e adolescentes se tornem invisíveis para os governos e para a sociedade de um modo geral” (COUTO RIZZINI, 2021, p. 2). Reconhecidas as desigualdades, a fim de prevenir estigmatizações, ao compreender a criança como parte integrante e atuante da sociedade, passamos a observar o quanto os marcadores de opressão que lhes são impostos sancionam e

favorecem as dificuldades apresentadas na escola. Entretanto, o que pode ser observado dentro e fora do ambiente escolar é a busca constante pela apartação e segregação dos(as) considerados(as) diferentes, tal qual uma restringência e certa desimportância com relação às categorias identitárias.

Nesse sentido, lançar mão de um olhar no viés interseccional para compreender quem são as crianças em situação de acolhimento institucional permite uma análise mais completa, pois abrange as sobreposições de opressões a que estão expostas por fatores étnico - raciais, de gênero, classe social, idade, entre diversos outros marcadores observáveis. Sobre a subordinação de cunho interseccional, Crenshaw (1993, p. 1249, tradução nossa) assevera que ela “[...] não precisa ser produzida intencionalmente; na verdade, é frequentemente a consequência da imposição de um fardo que interage com vulnerabilidades preexistentes para criar mais uma dimensão de destituição de poder” (Moura, 2021, p. 3).

Durante o estudo, a partir dos dados sobre a creche AMPC, observamos que, das seis crianças, duas são filhas de mães adolescentes e quatro não estão com a mãe. Observamos, ainda, por meio da entrevista realizada com as gestoras, o desconhecimento sobre essa informação por parte da instituição de ensino. Também é fato que a relação da escola (os profissionais da creche AMPC) se restringe aos profissionais das UAIs e, pelo fato de as mães adolescentes se encontrarem em acolhimento institucional, elas não têm acesso para acompanhar diretamente seus(uas) filhos(as) na vida escolar.

5.3 Retorno a campo

Após avaliação da banca de qualificação quanto à análise preliminar dos dados desta pesquisa, retornamos a campo para ampliá-los, a fim de compreendermos melhor a relação entre a EMEI (rede própria) e a UAI. Sendo assim, definimos como critérios instituições localizadas na mesma regional, considerando também a trajetória profissional e o conhecimento da pesquisadora principal, junto com o fato de que esta atuou como assessora do Clima Escolar e Intersetorialidade na regional leste. Na regional leste, há duas EMEIs: a Paraíso e a Sagrada Família, e ambas atendem crianças em acolhimento institucional e demonstram ter uma relação harmoniosa com a UAI. Diante disso, consideramos como fonte de dados a escola que atende o maior quantitativo de crianças que, neste caso, é a EMEI Paraíso.

A EMEI Paraíso foi inaugurada em 2009, conforme relatado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, e:

[...] é uma Instituição Pública Municipal, localizada à Rua Itabirito, no 416 – bairro Paraíso, na região leste de Belo Horizonte [...]. Ela funciona no espaço onde antes se localizava a Escola Estadual Sarah Kubitschek. O espaço foi incorporado pela prefeitura em dezembro de 2008 e atendia crianças de 3 a 5 anos de idade até o ano 2014. Em 2015 a escola passou a receber crianças de 2 anos em turmas de período

parcial. [...] sempre foi considerada uma referência em educação, fazendo parte da história do bairro desde sua fundação. A história da instituição [remonta] ao tempo da Fundação das Pioneiras Sociais em Minas Gerais, fundada pela primeira dama do estado, a Sra. Sarah Kubitschek. A associação tinha como objetivo realizar um trabalho social junto às pessoas carentes e era formada por esposas de políticos que tinham grandes posses e que estavam dispostas a trabalhar e a mudar o quadro de desigualdade social. A partir do trabalho dessa associação, a Sra. Sarah Kubitschek solicita ao seu marido Sr. Juscelino Kubitschek a construção de escolas primárias para oportunizar às crianças carentes o acesso à educação. [...] Decorridos 46 anos de existência e de um bom relacionamento com a comunidade, em dezembro de 2008, durante a gestão da diretora Sra. Jane Rosemary Chaia da Silva, a EESK - Santa Efigênia foi municipalizada se tornando assim a UMEI Paraíso. A Escola Municipal Levindo Lopes foi escolhida para ser a Escola Núcleo da UMEI Paraíso. [...] Para iniciar suas atividades no ano de 2009, a escola precisou passar por algumas adaptações e por isso o mês de janeiro foi de muito planejamento, trabalho e expectativa. Houve o apoio da SMED, da Gerência Regional de Educação – Leste (GERED-L) e dos funcionários da UMEI. Graças a esse trabalho coletivo e cooperativo, em fevereiro de 2009 a UMEI Paraíso iniciou suas atividades (EMEI Paraíso, 2020, p. 10).

Observa-se que a história da EMEI Paraíso exemplifica o contexto histórico do atendimento às crianças na Educação Infantil no município de Belo Horizonte.

5.4 Perfil das gestoras entrevistadas

Em ambas as instituições, as entrevistas foram realizadas presencialmente com a gestão escolar. No caso da AMPC, as responsáveis são a Diretora Geral, Joana,²² historiadora e pedagoga que retornou à função desde 2020, e a coordenadora pedagógica, Francisca, pedagoga e pós-graduada em Gestão Escolar. Funcionária da AMPC, Francisca atua na coordenação pedagógica desde 2013 nessa instituição. Quanto às gestoras da EMEI Paraíso, trata-se da Diretora, Rute, da Vice-Diretora, Débora, e da Coordenadora Pedagógica, Doralice. A Diretora Geral Rute é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização, Psicopedagogia e Psicomotricidade e está desde 2018 na gestão escolar e desde 2013 lotada na EMEI Paraíso. A Vice-Diretora, Débora, é graduada em Normal Superior, pós-graduada em Inclusão, Alfabetização e Letramento, atua na gestão escolar desde 2018 e está lotada nessa EMEI desde 2008. A Coordenadora Pedagógica, Doralice, é graduada em Pedagogia, pós-graduada em Gestão de Recursos Humanos, Alfabetização e Letramento, Educação Inclusiva e Ensino Lúdico e atua nessa função na EMEI Paraíso desde 2019.

Perguntamos às entrevistadas se já tinham participado de pesquisas anteriormente, e elas responderam o seguinte:

²² Os nomes são fictícios para preservar a identidades dos participantes.

Francisca: *Só mesmo aquela do senso, teve um ano que eles vieram aqui. Que fizeram entrevista com a gente, mas foi coisas relativas mesmo ao pedagógico e a questão também do atendimento mesmo da criança, nada a uma pesquisa que seja direcionada mesmo como você está trazendo essa pesquisa diferente. Eu achei um pouco diferente, porque quando a gente fala na escola, a gente está falando neah, antigamente foi institucional anos e anos da escola, a educação infantil, mas a gente não consegue sair desse lugar, desse atendimento, dessa proteção à criança, são bem pequenas, são bebês. Mas nunca participei nesse tipo assim* (19 de setembro de 2023).

Joana: *Já participei de outras* (19 de setembro de 2023).

Rute: *já, feitas por outras Faculdades, não desta, feita de outro caráter, já respondi pesquisas* (27 de fevereiro de 2024).

Débora: *Eu já havia participado de entrevistas de pessoal da faculdade que vem fazer estágios e faz entrevistas com a gente* (27 de fevereiro de 2024).

Doralice: *Já participei sim, quando fiz gestão de recursos humanos e o grupo da escola que estava fazendo um trabalho de conclusão de curso me entrevistou* (11 de janeiro de 2024).

Ainda sobre participação em pesquisas, indagamos as entrevistadas sobre como se sentiram ao receber o convite para a participação, e elas afirmaram:

Francisca: *Não sei nem te dizer, eu gosto muito do que faço* (19 de setembro de 2023).

Joana: *Bom, inicialmente eu me senti incomodada. Acaba que você tem que tirar seu tempo para um assunto fora da pauta no momento, neah, mas é sempre bom contribuir, por isso eu não quis dizer não* (19 de setembro de 2023).

Rute: *Eu fiquei curiosa, a gente fica querendo saber quais seriam as perguntas e no que eu poderia estar auxiliando* (27 de fevereiro de 2024).

Débora: *Eu me senti privilegiada por se tratar de um tema tão importante e pelo atendimento que a gente faz aqui na unidade* (27 de fevereiro de 2024).

Doralice: *Sempre a gente fica numa sensação de ansiedade por não conhecer a fundo sobre conteúdo uma apreensão como serão as perguntas, as respostas e se eu vou saber responder todas as questões* (11 de janeiro de 2024).

Foi importante ter como sujeito da pesquisa uma entrevistada que revelou seu incômodo; afinal, sabemos que as dinâmicas escolares são intensas, e sair da rotina e ter que atender uma pesquisadora é mais um trabalho no conjunto de demandas que as gestoras já possuem. Entretanto, ambas aceitaram o convite de participação. A primeira entrevistada defere sua adesão de imediato e a segunda entrevistada destaca a importância de contribuir de uma maneira indireta, reconhecendo o valor das pesquisas e das suas contribuições ao se colocar como sujeito de uma pesquisa em andamento. A respeito das entrevistadas da EMEI Paraíso, apesar da curiosidade e do anseio, demonstraram interesse e reconheceram a importância de contribuir com a pesquisa.

No que se refere à função que as entrevistadas ocupam na gestão escolar, coletamos os dados a seguir:

Francisca: Prazer também é nosso em te receber aqui. É um tema assim né, eu trabalho na educação infantil desde que eu formei, aos 18 anos, fiz magistério, dei continuidade no curso de pedagogia e fiz pós também. Eu adoro falar sobre o que eu acredito, a educação infantil que eu acredito dentro da proposta da Educação Infantil. Eu sou coordenadora pedagógica, trabalhei muito tempo como professora e tem uns quinze anos que estou na coordenação pedagógica. Eu me identifico muito porque, quando você tem um olhar que está fazendo um pouco de tudo, você está com a criança, você está na gestão nessa parte mais burocrática, a gente consegue ter um olhar mais sensível em relação até esse tema mesmo que você vem trazendo pra gente. Então eu acredito muito nessa proposta que a escola, a educação infantil é proteção mesmo. Porque são as especificidades dessa faixa etária de 0 a 3 anos são os primeiros anos de vida que a criança tem que ser protegida ao máximo, no seu desenvolvimento, em tudo, eu acredito muito nisso (19 de setembro de 2023).

Joana: Eu sou diretora desta unidade, porque a organização educacional João XXIII ela está presente em 3 estados: Minas Gerais, Maranhão e Santa Catarina. Aqui em Minas Gerais, somos 4 unidades e sou a representante, presidente desta unidade, eu tenho a procuração para administrar essa unidade. Sobre outras frentes da instituição: Nessa tem a frente do programa Conviver que são crianças de 6 a 14 anos que frequentam aqui no contraturno da escola (19 de setembro de 2023).

Rute: Na direção da escola (27 de fevereiro de 2024).

Débora: Eu atuo como vice-diretora aqui na EMEI Paraíso (27 de fevereiro de 2024).

Doralice: eu sou coordenadora pedagógica geral e eu atuo como coordenadora vai fazer 4 anos em março de 2024 (11 de janeiro de 2024).

A coordenadora Francisca fala sobre sua trajetória profissional e acadêmica e menciona a formação inicial e em serviço. Cunha *et al.* (2021) nos explicam o processo de formação em serviço:

Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais pressupõem pessoas em interação, centradas em interesses e necessidades comuns. Esses processos articulam a aprendizagem de ser professor aos percursos adotados na construção da profissão docente, sendo a base do desenvolvimento profissional (Cunha *et al.*, 2021, p. 287).

Joana menciona a sua função de diretora na instituição. Destacamos que, na perspectiva da educação integral, a intersetorialidade deve fazer parte de sua concepção e estrutura, tomando como princípio a necessidade de todos — sociedade, escola, serviços e poder público — atuarem coletivamente e de forma interdependente para um mesmo fim.

Os cargos da Gestão Escolar na EMEI Paraíso são ocupados conforme o Decreto n.º 16.757, que regulamenta o processo eleitoral para a escolha de Diretores e Vice-Diretores de Ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em seu artigo 1º:

A escolha dos ocupantes dos cargos comissionados de Diretor e Vice-Diretor de Estabelecimento de Ensino, [sic] será realizada por meio de eleição direta e secreta com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, conforme regulamento (Belo Horizonte, 2017).

Podemos observar que a estrutura das instituições Creche AMPC e EMEI Paraíso apresenta a mesma especificidade de atendimento na Educação Infantil, porém são diferentes entre elas o vínculo empregatício e a forma com que ocuparam o cargo.

5.5 Análise dos dados

Após as entrevistas semiestruturadas que realizamos em duas instituições, sendo uma da rede parceira e outra, da rede própria da PBH, enviamos um *e-mail* às instituições de ensino para solicitar a participação da gestão escolar. Junto à mensagem, enviamos a Carta de Anuência da SMED (Apêndice A), o TCLE (Apêndice B) e o Parecer consubstanciado do CEP (Apêndice E).

A respeito do perfil das instituições, a primeira escola selecionada é uma instituição filantrópica conveniada com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A gestão escolar é composta pela Diretora Geral e pela Coordenadora Pedagógica. A segunda instituição pertence à rede própria da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em que a gestão é composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora geral pedagógica. Todas as gestoras foram entrevistadas conforme o roteiro da entrevista (Apêndice D). Cabe destacar que a escolha do representante da gestão escolar se deu por termos a hipótese de que o gestor pode ter um maior alcance para a consolidação das políticas públicas, além do fato que ele transita nas relações de poder, o que o permite ser um potencial apoio para a implementação dessas políticas.

6 ACHADOS DA PESQUISA A PARTIR DOS DOCUMENTOS, DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ENTREVISTAS COM AS GESTORAS

Os itens anteriores que constam desta dissertação já trazem achados da pesquisa, entretanto essa seção focaliza a análise dos documentos e das entrevistas com as gestoras. Estruturamos este capítulo a partir de algumas escolhas que fizemos na análise de documentos. Essa análise se refere à frequência, à trajetória escolar e ao perfil das crianças, dando destaque às categorias *raça* e *gênero* como eixo analítico do perfil das crianças de 0 a 3 anos. Também apresentamos a interação entre instituição de acolhimento e escola, a relação entre rede de proteção e Plano Individual de Atendimento (PIA). Consideramos os seguintes documentos: Ficha de Matrícula, Ficha Individual da criança na Educação Infantil (Ficha de Anamnese) e Relatório Pedagógico Descritivo.

De acordo com Awe Flick, sobre a análise documental, observamos que:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o status das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos (Flick, 2009, p. 231).

Na instituição de ensino da Associação Mineira de Proteção à Criança (AMPC), foi possível analisar todos os documentos, porém, na EMEI Paraíso, a Ficha Individual da criança na Educação Infantil (Ficha de Anamnese) não foi disponibilizada porque, segundo a Gestão Escolar, no ano de 2023, não houve a entrevista com os responsáveis da UAI para o preenchimento desse documento.

Na rede própria, esse documento é chamado “Ficha Individual da Criança na Educação Infantil” e oportuniza à família ou aos representantes do Estado, em sua qualidade de responsáveis pelas crianças na UAI, descrever: condições habitacionais, informações sobre a família e seus membros que residem na mesma casa, saúde, histórico da criança e avaliação da família sobre o desenvolvimento da criança.

A Ficha Individual da Criança na Educação Infantil (Ficha de Anamnese) é considerada um instrumento que contribui para analisar o perfil das crianças, os marcadores sociais, o processo de adaptação, o histórico de saúde, seu desenvolvimento e as relações vivenciadas pela instituição e a escola.

É orientado que esse documento seja preenchido a partir de uma entrevista conduzida pelos(as) professores(as) da Educação Infantil com os responsáveis pela criança. Essa entrevista permite a formação de um vínculo de confiança entre escola e a família, que, no caso das crianças em acolhimento institucional, é o pessoal da UAI e a escola.

No momento da entrevista, os responsáveis têm a oportunidade de descrever a vida da criança, o que envolve marcos como a gestação, a vida da criança no presente momento, perspectivas e sonhos para seu futuro. São relatos que apresentam a singularidade da criança, segundo Teixeira e Pádua:

A narrativa trabalha com o suceder das coisas, mas não em um mero transcorrer, mas nos momentos significativos dos tempos nas vidas dos sujeitos. Neste sentido, possibilita a abertura de um horizonte temporal significativo no qual os sujeitos (re) significam o passado e o futuro, a partir da consciência que possuem no momento presente. É o ponto de vista do presente que ilumina a construção imaginativa do passado e do futuro, tornando-os significativos. A narrativa é sempre uma narração significativa do presente, do passado e do futuro. E o tempo narrado é um tempo articulado em uma história subjetiva, na forma como cada narrador/a foi capaz de imaginar, interpretar e contar, de maneiras mais ou menos nítidas, delirantes ou fragmentadas (Teixeira; Pádua, 2006, p. 4).

Essas informações são fundamentais para estabelecer uma relação colaborativa, principalmente no processo de adaptação, ao levar em consideração os desafios que as crianças em acolhimento institucional normalmente enfrentam para se adaptar a um novo ambiente, que é a UAI, sob cuidados do Estado.

Em seu artigo, Teixeira e Pádua (2006) tratam da entrevista como um importante recurso metodológico na análise de dinâmicas interculturais e de movimentos de subjetivação. A elaboração de boas questões para a entrevista traz possibilidades para provocar respostas do sujeito, cujos aspectos relevantes podem representar algo muito além do que representará para a pesquisa e o conhecimento da vida social.

Outro instrumento que contribuiu para a análise dos dados da pesquisa foi a entrevista semiestruturada com as gestoras das escolas. Como dito anteriormente, o critério de escolha em entrevistar as gestoras escolares se deu devido à hipótese de que os gestores podem ter um maior alcance para a consolidação das políticas públicas, além do fato que, pelo trânsito que eles têm nas relações de poder, podem ser potenciais apoios para essas políticas. São atores sociais que estão envolvidos diretamente na elaboração, implantação e implementação das políticas públicas em cada fase, conforme mencionamos no item 2.2, em que tratamos do ciclo delas.

6.1 Frequência, trajetória escolar e perfil das crianças

Solicitamos o acesso aos documentos das crianças para análise da frequência, da trajetória escolar e do perfil delas. A seguir, apresentamos os Quadros 15 e 16, com as informações sobre as crianças matriculadas na AMPC e na EMEI Paraíso. Nesses quadros, é possível observar que o número de crianças matriculadas na Educação Infantil nas instituições de ensino está de acordo com o levantamento realizado na UAI.

Quadro 15 - Quadro Panorâmico dos documentos das crianças acessados na Associação Mineira Proteção à Criança (AMPC)

Nome da Criança	Data de Nascimento	Data de ingresso	Ficha de Matrícula	Ficha de Anamnese	Relatório Descritivo 1º/2023
Maria	27/08/2021	24/05/2023	sim	sim	não
Carlos	23/05/2021	19/01/2023	sim	sim	sim
Gilberto	03/05/2021	17/08/2023	sim	sim	não
Beatriz	24/02/2021	24/05/2023	sim	sim	sim
João	12/05/2020	05/09/2023	sim	sim	não
Cláudia	29/04/2020	10/10/2022	sim	sim	sim

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 16 - Quadro panorâmico dos documentos das crianças acessados – EMEI Paraíso, 2023

Nome da Criança	Data de Nascimento	Data de ingresso	Ficha de Matrícula	Ficha de Anamnese	Relatório Descritivo 2º/2023
Eduardo	09/01/2020	31/07/2023	sim	não	sim
Ademir	09/01/2020	31/07/2023	sim	não	sim
Eloi	03/06/2020	08/08/2023	sim	não	sim

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

No caso das crianças Maria, Gilberto e João²³, matriculadas na AMPC, existiam os relatórios descritivos do primeiro semestre de 2023 devido à data de seu ingresso. Quanto às crianças matriculadas na EMEI Paraíso, foram-nos apresentados seus relatórios descritivos do segundo semestre de 2023 porque ingressaram apenas no segundo semestre.

²³ Os nomes das crianças são fictícios, para preservar as identidades dos pesquisados.

No plano de ação do PIA, no eixo Educação, é monitorada a frequência da criança na escola. Sobre isso, todas as gestoras entrevistadas informaram que as crianças são frequentes e que, quando faltam, é porque precisam sair mais cedo ou têm algum atendimento médico. Afirmam que a gestão escolar é comunicada com antecedência quando da existência de documentos para justificar a falta e/ou atraso. Outro ponto abordado pelas gestoras foi a pontualidade dos profissionais da UAI, que não se atrasam, a respeito do atendimento que fazem às crianças que frequentam a instituição AMPC. No caso das crianças matriculadas na EMEI Paraíso, o deslocamento é realizado por meio de Van e, sobre isso, a coordenadora Doralice relata:

As crianças abrigadas tem uma frequência muito boa, todas as vezes que eles precisam sair, geralmente em razão de atendimento multidisciplinar, todas as vezes, eles trazem uma declaração do profissional que atende a criança, eles vem de escolar, que é o escola do Rodrigo também, que o abrigo já tem uma relação de muitos anos, então é sempre esse escolar que traz essas crianças, e a criança só vai com o responsável do abrigo pra casa ou o responsável traz, quando essa criança tem algum atendimento ou quando tem alguma ocorrência na escola de agressividade, aí elas preferem, elas mesmas buscarem as crianças, porque uma maneira que elas encontraram, porque como eles gostam muito de ir pra escola e voltar de escolar, é uma maneira que elas arrumaram de chamar a atenção da criança, dizendo que ela fez algo errado e aí quando ela tem alguma questão de agressividade na escola, ela não vai embora junto com os colegas na van, vem alguém do abrigo buscá-la e ela vai com essa pessoa do abrigo como uma medida de correção (Doralice).

As Fichas de Matrícula disponibilizadas pela AMPC e pela EMEI Paraíso apresentam informações que nos permitiram observar os marcadores sociais das crianças para análise da frequência, da trajetória escolar e do perfil.

A seguir, apresentamos os Quadros 17 e 18 com os dados sobre marcadores sociais, conforme preenchimento da Ficha de Matrícula consultada nas referidas UAIs.

Quadro 17 - Marcadores Sociais das crianças matriculadas na AMPC, 2023

Nome da Criança	Idade	Sexo	Raça/Cor	Deficiência?	Irmãos?
Maria	2 anos e 1 mês	feminino	parda	não	não
Carlos	2 anos e 4 meses	masculino	parda	não	sim
Gilberto	2 anos e 4 meses	masculino	parda	não	não
Beatriz	2 anos e 7 meses	feminino	parda	não	não
João	3 anos e 4 meses	masculino	parda	não	não
Cláudia	3 anos e 5 meses	feminino	parda	não	sim

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 18 - Marcadores Sociais das crianças matriculadas na EMEI Paraíso, 2023

Nome da Criança	Idade	Sexo	Raça/Cor	Deficiência?	Irmãos?
Eduardo	3 anos e 11 meses	masculino	não declarada	não	sim
Ademir	3 anos e 11 meses	masculino	não declarada	não	sim
Eloi	3 anos e 6 meses	masculino	parda	não	não informado

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Conforme os dados coletados, as crianças das duas instituições de ensino estão na faixa etária de 2 anos e 1 mês a 3 anos e 11 meses. Do total de nove crianças, seis são do sexo masculino e três, do sexo feminino. Nenhuma criança foi declarada como portadora de alguma deficiência. Eduardo e Ademir são irmãos gêmeos, e Carlos e Cláudia têm irmãos.

De acordo com o documento *Orientações técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços*, é orientado a respeito do atendimento a grupos de irmãos que:

[...] nos termos da legislação, devem ser acolhidos no mesmo serviço de acolhimento, devendo-se contemplar no PIA ações que preservem e fortaleçam os laços entre eles. O PIA deve olhar para o grupo de irmãos como um todo e, ao mesmo tempo, atender as singularidades e necessidades de cada um dos irmãos (Brasil, 2018, p. 20).

Sobre o marcador *raça/cor*, duas crianças não tiveram esse marcador declarado e sete foram declaradas pardas. Ao analisar esses dados, é essencial ter um olhar sobre a invisibilidade vivenciada pelas crianças em acolhimento institucional, que ocupam esse lugar em decorrência de possíveis violações de direitos²⁴. A identificação do perfil dessas crianças apresenta desafios, no sentido de que precisam ter suas histórias preservadas durante o processo da construção de sua identidade, com respeito, visibilidade, reconhecimento e valorização sobre sua raça.

A legislação antirracista, a *Lei Federal nº 10.639/2003*, o *Parecer CNE/CP nº 3/2004* e a *Resolução CNE CP nº 1/2004* são resultantes de lutas que instituíram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, incluídas no texto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. De acordo com Gonzaga (2022, p. 76): “A legislação antirracista forjada na/pela luta por direitos e cidadania negra vem potencializando as vivências dos outros

²⁴ Violação de direitos: Atentado aos direitos de crianças e adolescentes estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Negligência por parte dos pais e/ou responsáveis, vivência nas ruas ou em instituições de abrigo e violência física, psicológica ou sexual se configuram formas de violação de direitos.

sujeitos, valorizando suas vozes e experiências, inclusive, fora do ambiente escolar”.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (Brasil, 2013), as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

VIII- a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
VIII- o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2013, p. 98).

De acordo com os dados do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998), que aponta fatores para favorecer a socialização da criança na Educação Infantil, é essencial que os/as professores(as) tenham uma abordagem antirracista e anti-discriminatória na construção de propostas educacionais orientadas pelo princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, desde a tenra idade.

Segundo Santana (2006),

Falar em auto-estima das crianças significa compreender a singularidade de cada uma em seus aspectos corporais, culturais, étnico-raciais. As crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar a cultura, seu corpo e seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras (Santana, 2006, p. 44).

Retomando a CF, nota-se que o Art. 227 trata sobre a absoluta prioridade da criança e do adolescente, enquanto sujeitos de direitos, de terem a garantia de seus direitos.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 227, estabelece que:

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

Diante disso, é inevitável a seguinte indagação: os direitos violados dessas crianças e adolescentes têm sido de fato resgatados quando eles se encontram em acolhimento institucional?

Ass Orientações Técnicas: Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (Brasil, 2009) têm 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 a crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Esse documento foi elaborado pelo Departamento de Proteção Social Especial (SNAS/MDS) e apresentado ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) para análise e aprimoramento. Nas palavras do Instituto Fazendo História,

O documento estabelece parâmetros práticos sobre o funcionamento dos serviços de acolhimento e sugere estratégias para uma maior profissionalização dessas instituições. Além disso, traz a importante visão de que o período de acolhimento, embora provisório, deve ser reparador. Essa concepção carrega a ideia de que, se houve acolhimento, necessariamente algum direito da criança ou do adolescente foi violado e eles sofreram uma separação significativa. Desta forma, a criança e o adolescente acolhidos encontram-se em um período delicado, dolorido, e necessitam dos adultos para entender as condições que levaram ao acolhimento e ter suas angústias, sofrimentos e dúvidas reconhecidos e compreendidos para elaborar essa situação. É fundamental, para essa reparação, a presença de adultos preparados para estabelecer vínculos afetivos com eles e para olhá-los individualmente, levando em conta suas histórias de vida e dentro de seu contexto sociocultural (Instituto Fazendo História, 2019, p. 24).

No Capítulo III desse documento, é abordado o Projeto Político-Pedagógico e, no item 3.5.3, a organização de registros sobre a história de vida e o desenvolvimento de cada criança e adolescente. Contém orientações apontadas a respeito da organização dos prontuários individuais, com registros sistemáticos, a periodicidade dos registros, o acesso e sigilo dos dados, devido à política de confidencialidade desses dados. São apresentadas orientações a respeito dos registros, nos seguintes termos:

Sempre que possível, a fim de promover um sentido de identidade própria, a criança e o adolescente — com o apoio de um educador/cuidador, família acolhedora ou pessoa previamente preparada — devem ter a oportunidade de organizar um livro de sua história de vida que reúna informações, fotografias e lembranças referentes a cada fase de sua vida, ao qual poderão ter acesso ao longo do ciclo vital. Este livro deve ser uma produção da própria criança ou adolescente, com fotos e outras criações de sua autoria. No momento de desligamento esse registro deve fazer parte dos objetos pessoais que a criança ou adolescente levará consigo (Brasil, 2009, p. 52).

Nesse sentido, destacamos aqui a necessidade e a importância da construção da identidade das crianças, principalmente daquelas que se encontram em acolhimento institucional. De acordo com Nilma Lino Gomes (2005),

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (Gomes, 2005, p. 42).

Segundo Gomes (2005), a identidade negra possui dimensões pessoais e sociais, que são indissociáveis e se constroem na vida social. Ela é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Diante dos desafios no combate ao racismo, as crianças em situação de acolhimento institucional precisam ter seus direitos assegurados, inclusive, de acesso e construção de suas histórias, com empoderamento e fortalecimento de sua raça. Para que sejam efetivas essas ações, a convocação se dá a todos os sujeitos para assumirem a responsabilidade social e educativa de compreender a complexidade desse fenômeno social, respeitar e contribuir para a construção da identidade da criança negra, de forma positiva. É capital lembrar que a cor da pele, a aparência e demais atributos físicos não devem ser determinantes para o destino social de ninguém, mas antes seu caráter, sua história e sua trajetória. Segundo Gomes (2005, p. 51): “para que haja uma luta contra o racismo na sociedade de forma geral é necessário re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, aos profissionais da educação, e à sociedade como um todo”.

Outro marcador social apresentado é a deficiência, que nesse caso não consta da ficha de nenhuma das crianças contempladas neste estudo. O documento *Orientações técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços* orienta a respeito do cuidado, atenção e proteção às crianças e adolescentes com deficiência, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, problemas de uso abusivo de álcool e/ou outras drogas ou, ainda, com necessidades específicas de saúde. Segundo o documento, essas características

[...] exigem ações específicas no PIA para contemplar a atenção a estas especificidades, abrangendo desde adequações na organização da rotina do próprio serviço de acolhimento até a articulação em rede para o atendimento das demandas da criança/ adolescente e a proteção a seu desenvolvimento. Nesse sentido, o PIA pode contemplar o uso de metodologias e técnicas de acessibilidade no serviço, considerando as necessidades cognitivas, de compreensão, comunicação, integração social, visão, audição, locomoção e deslocamento das crianças e adolescentes com deficiência, conforme o caso. É importante verificar, ainda, se a falta de orientação,

apoio e de oferta de serviços adequados foram relevantes para a fragilização da família de origem na sua capacidade de cuidar e proteger o(a) filho(a), resultando no acolhimento institucional ou familiar. Nesses casos, é importante que o PIA contemple ações voltadas ao fortalecimento da capacidade protetiva da família, por meio da oferta de orientação específica e inserção em serviços (do SUAS e das demais políticas públicas) que possam apoiá-la no cuidado e proteção da criança ou adolescente que possua tais condições (Brasil, 2018, p. 20).

A respeito da Educação inclusiva, a SMED editou *Uma Escola para todos e todas - Guia de Fluxos e Orientações para atendimento a estudantes com deficiência na Rede Municipal de Belo Horizonte*, em 2023. Nesse documento, é apresentada a concepção que a política municipal tem da Educação Inclusiva, nas seguintes palavras:

A Educação Inclusiva é uma concepção de ensino na qual a educação de qualidade é compreendida como direito social e humano, independentemente das diferentes características de cada indivíduo. A SMED acredita nas ações de equidade para todos(as) os(as) estudantes e compreende que toda pessoa tem direito de acesso à educação, à permanência e à aprendizagem em nossas escolas, sendo capaz de aprender conforme seu percurso próprio e único de vivência. Assim, constituir uma educação para todos(as) é um processo de equiparação de oportunidades, construção coletiva e participação de todos(as). Isso significa que a escola é um espaço de reconhecimento das diferenças e de adoção de práticas pedagógicas inclusivas que oportunizem as interações sociais, os aprendizados e a consolidação de habilidades e competências educativas de cada um(a) (Belo Horizonte, 2023, p. 4).

Com relação ao acesso das crianças na Educação Infantil, durante as entrevistas com as gestoras, realizamos a seguinte questão: a matrícula dessas crianças foi efetuada por qual meio: transferência ou matrícula compulsória?

Francisca: *Não, porque nós tínhamos vagas para atender eles sem precisar, colocar por exemplo se fosse medida compulsória, a gente tem que acolher de qualquer forma a gente tem que abrigar essas crianças aqui, acolher essas crianças aqui na instituição, foi livre demanda* (Diretora AMPC, 19 de setembro de 2023).

Joana: *Elas chegaram aqui pelo Cadastro e como a Colmeia é uma instituição que tem uma boa caminhada, um serviço sério, é uma parceria. Havendo necessidade da parte da Colmeia, a gente está sempre à disposição para ajudar naquilo que precisa. Na verdade a colmeia deveria ser matrícula compulsória, é uma instituição séria, mas eles seguem todo o ritual, é interessante, seguem todo ritual, mas tem direito de ser compulsória* (Coordenadora AMPC, 19 de setembro de 2023).

Rute: *compulsória, todas elas* (Diretora EMEI Paraíso, 27 de fevereiro de 2024).

Débora: *matrícula compulsória, todas feitas pelo abrigo* (Vice- diretora EMEI Paraíso, 27 de fevereiro de 2024).

Doralice: *Todos eles vieram de matrícula compulsória, uma sala que já estava com capacidade máxima atingida e a maioria que vem do abrigo, como eles não têm um período certo de matrícula, elas acontecem no decorrer do ano. Geralmente, elas vêm por matrícula compulsória, são raros os casos em que a escola tem a vaga ali pro abrigo da forma convencional, geralmente é compulsória. Essas três crianças chegaram pra a gente no decorrer do ano de 2023. São um casal de gêmeos e mais*

uma outra criança, os três são meninos, os gêmeos chegaram com uma dificuldade de fala muito grande, não falando frase completas, apenas algumas palavrinhas soltas e foram se desenvolvendo no decorrer do ano, mas ainda com uma limitação da linguagem, a outra criança chegou extremamente agressiva, assim, de bater nos colegas, de agredir a professora, de precisar de várias intervenções da coordenação, de ter que chamá-lo para conversar, de entrar em contato com o abrigo, mas esse ainda encerrou o ano com o perfil muito agressivo (Coordenadora pedagógica geral EMEI Paraíso, 11 de janeiro de 2024).

Observamos o conhecimento por parte da Gestão Escolar das duas instituições de ensino, AMPC e EMEI Paraíso, a respeito da matrícula compulsória, conforme a *Portaria nº 204/2020*, que prevê esse procedimento quando o direito da criança é preservado, inclusive na faixa etária em que a matrícula não é obrigatória. No entanto, são notórios o cuidado e a parceria entre as instituições. A gestora escolar Francisca relata uma situação em que a criança tinha saído da AMPC, pois houve o processo de reintegração familiar, mas devido à devolutiva da criança para a UAI, o processo de reintegração familiar foi interrompido. A entrevistada Francisca, por sua vez, relata o retorno da criança à AMPC: *“Aí vem a psicóloga, a assistência social para cuidar desses trâmites legais de matrícula, avisando pra a gente que a tia tinha devolvido a menina porque assim, eu vejo elas muito cuidadosas”* (19 de setembro de 2023). Outra ocasião de despedida de uma criança que estava saindo da AMPC foi quando ela foi adotada: *“Aí nem um mês atrás, eu estava no portão da saída e uma criança estava atrasada, é porque ela estava se despedindo dos coleguinhas porque, naquela tarde, a família iria buscá-la. Mas assim, a menina serena, tranquila, eu gosto muito dos trabalhos dela”* (19 de setembro de 2023).

São notórios o olhar cuidadoso que Francisca tem pelas crianças e suas observações diante dos atendimentos recebidos pelos profissionais das UAIs com as crianças. As articulações para a garantia de vagas na educação infantil e as relações de vínculo e afeto pelos profissionais da UAI também são observadas quando as gestoras comentam:

Francisca: Assim, quando a gente chama eles, a assistente social e a psicóloga sempre comparece. Quando a gente precisa de algo eles dão assistência à criança aqui. traz as crianças no horário que é estabelecido pela instituição, buscam também e quando é preciso já buscam a criança mais cedo para levar também a fono, terapias também, eles buscam mais cedo, são bem assistidos por eles, avisam que vai levar. Pra nós aqui a gente não viu nada aqui que a gente possa falar assim que a gente precisa de um apoio, eu considero tranquilo, não vejo nada aqui que esteja comprometendo o desenvolvimento da criança não, em relação ao pedagógico (Diretora AMPC, 19 de setembro de 2023).

Joana: eu vejo assim que o cuidado eles vem sempre buscar e trazer e você vê pelas pessoas que vêm como eles são carinhosos e não é só aquela coisa pra você vê que eles tratam bem as crianças não, é próprio do ser profissional deles, acho interessante isso (Coordenadora AMPC, 19 de setembro de 2023).

Devido à indisponibilidade da Ficha Individual da Criança na Educação Infantil (Ficha de Anamnese) da EMEI Paraíso, foi possível analisar os dados apenas da AMPC sobre a saúde das crianças. No primeiro momento, a abordagem é sobre o histórico da gravidez, de acordo com os dados do Quadro 19, Perfil das crianças – Dados da Ficha de Anamnese, a seguir:

Quadro 19 - Perfil das crianças AMPC: dados da Ficha de Anamnese

Nome da criança	Pré-natal	Prematuridade	Complicações gravidez/ Parto	Tipo de parto	Teste ao nascer	Internação ao nascer
Maria	sim	sim	Diabetes Gestacional	normal	todos os necessários ao nascer	não informado
Carlos	sim	não	não	cesariana	pezinho	não
Gilberto	não	não	não	cesariana	pezinho e orelhinha	não
Beatriz	sim	não	pré-eclâmpsia na hora do parto	normal	pezinho, orelhinha, as necessárias	não informado
João	sim	não	não informado	normal	não informado	não informado
Cláudia	sim	não	não	cesariana	pezinho	não

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

As Fichas de Anamnese estavam com as professoras referência de cada criança, sendo assim, não foi possível verificar com a coordenadora geral, Francisca, como era realizado o seu preenchimento. Se a criança está em situação de acolhimento institucional, quem preenche esse documento? E como é realizada a coleta de dados, quem são os respondentes, são os profissionais da UAI? Eles coletam as informações dos registros internos? A escola envia a ficha de anamnese para ser preenchida pela UAI ou é feita uma entrevista? O respondente é o profissional do acolhimento? Como se dá? Essas são perguntas sobre o processo do preenchimento do documento das Fichas de Anamnese que ainda não foram respondidas, no entanto elas estão ligadas aos processos de consolidação da política de proteção à criança, pois conhecer a criança é um dos elementos principais.

Lembramos que, conforme o ECA (Brasil, 1990a), o bem-estar da criança está diretamente ligado à proteção e ao cuidado com a mãe da criança desde a sua gestação, uma vez que:

Art. 8 ° É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde (Brasil, 1990).

No entanto, foi possível observar que, das seis crianças, as genitoras de duas não fizeram pré-natal, uma nasceu prematura e duas genitoras tiveram complicações na gravidez e/ou parto. Sobre o tipo de parto, 50% foram de cesariana e, os outros 50%, normal. Sobre os testes realizados no nascimento da criança, ao menos no caso dos que nos foram informados, as crianças fizeram algum tipo de teste. Quanto à internação após o nascimento, não há registros se houve.

Cabe destacar que os dados coletados nos impulsionam a refletir sobre o cenário brasileiro no que diz respeito às desigualdades. Recorrendo ao *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*²⁵, que articula em seus estudos as categorias de gênero, raça, classe e geração, constata-se que o cenário nacional de desigualdades de gênero, raça, classe e geração apresenta maior impacto na população negra, em todos os quesitos, incluindo o acesso ao pré-natal, à mortalidade materna e à assistência à saúde.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*,

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.
Art.10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
IV. documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (Brasil, 2013, p. 100).

²⁵ O *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil* é uma publicação organizada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), nucleado no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IE-UFRJ). Ele tem por objetivo analisar a evolução das assimetrias de cor ou raça e grupos de sexo no Brasil, mormente através dos indicadores sociais presentes nas bases de dados que contêm informações estatísticas sobre a população residente no país. O Relatório tem por missão: • sistematizar e refletir sobre os avanços e recuos da equidade de cor ou raça e gênero no Brasil em suas diversas dimensões, procurando entender seus fatores determinantes; • constituir uma referência para pesquisas sociais para estudiosos e militantes no tema; • contribuir para a formulação e avaliação de políticas públicas, sejam as de ordem mais geral, sejam as de promoção da igualdade entre os grupos de cor ou raça e sexo; • servir como meio de divulgação das condições de vida da população brasileira, desagregada pelos grupos de cor ou raça e sexo; • formular denúncias e alertas visando reverter situações de privações materiais e de direitos enfrentadas pelo conjunto da população brasileira, especialmente os contingentes historicamente discriminados, como é o caso dos afrodescendentes (*Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010*).

O relatório descritivo é um instrumento de registro que oportuniza às famílias e a políticas como saúde, assistência social e sistema de justiça a conhecer o trabalho da instituição sobre o desenvolvimento da criança. Tal relatório descritivo é individual, e se espera que sejam contemplados o comportamento, as habilidades e as dificuldades enfrentadas durante o semestre, com avaliação detalhada do desenvolvimento da criança em diferentes áreas, a saber: cognitiva, social, emocional e física.

Nesta pesquisa, analisamos o relatório descritivo, de periodicidade semestral, que foi elaborado pelas professoras que atendem as crianças. Foi-nos possível ter acesso aos relatórios descritivos do primeiro semestre de 2023 da Creche AMPC sobre as crianças Carlos, Beatriz e Cláudia. Segundo a coordenação pedagógica, as outras crianças foram matriculadas no período posterior à emissão do documento, por isso não tivemos acesso ao documento. No caso da EMEI Paraíso, tivemos acesso ao relatório descritivo de todas as crianças.

Nos relatórios apresentados das crianças da Creche AMPC, as crianças estavam matriculadas em turmas diferentes. Observamos nos relatórios um registro padronizado, com a descrição do perfil da turma, no primeiro parágrafo. Na sequência, é abordado o desenvolvimento da criança, que inclui seu perfil, sua adaptação no ambiente escolar, as habilidades desenvolvidas, sua alimentação, sua autonomia, seu desenvolvimento da linguagem oral, as atividades que tem prazer em fazer e, por fim, o projeto temático desenvolvido com a turma.

Algumas frases nos relatórios, merecem destaque:

nos primeiros dias deste semestre quebrou um dos braços em casa e mesmo assim conseguiu acompanhar todas as experiências propostas normalmente, alimentando-se bem e sozinha, conseguindo pegar os objetos e até mesmo tirar e calçar seus sapatos, comunica-se com clareza seus desejos e insatisfações, e em alguns momentos é necessário a intervenção da professora para que a criança lembre dos combinados de respeito ao próximo. Seu desfralde aconteceu rapidamente e a mesma vem gradativamente assimilando os hábitos de higiene tais como: utilizar os sanitários, lavar as mãos, escovar os dentes (AMPC, Relatório Descritivo de Cláudia, 13 de junho de 2023).

Esse recorte, retirado do relatório de Cláudia, emitido no dia em que a criança estava com 2 anos e 10 meses de idade, demonstra um desconhecimento sobre a sua situação de acolhimento institucional. Em nenhuma parte do relatório é mencionada a parceria com a UAI, mas, de forma geral, é citada a parceria das famílias.

[...] sua linguagem está em desenvolvimento, comunica através de balbucios, gestos e pequenas palavras curtas como: mamãe, sim, entre outras do seu vocabulário. Canta trechos de algumas músicas fazendo gestos, reconhece colegas pelo nome. Compreende comandos e alguns combinados simples feitos na roda de conversa com

a turma. Brinca com muita alegria e desenvoltura com todos os brinquedos expostos para sua faixa etária. Pula, desce, sobe, corre, manuseia objetos grandes, pequenos, grossos e finos, sua coordenação motora está em pleno desenvolvimento. As atividades que mais chamam a sua atenção são a pintura e a sala de estimulação, nesse momento, demonstra entusiasmo e alegria em participar (AMPC, Relatório Descritivo de Carlos, 06 de junho de 2023).

Esse recorte foi realizado no relatório de Carlos, emitido na data em que ele estava com 2 anos e 1 mês de idade. Destaca-se o desenvolvimento da linguagem oral da criança e o seu entusiasmo e alegria no ambiente escolar.

Beatriz demonstra ser uma criança carinhosa, observadora e atenta, sua rotina na creche foi tranquila, mesmo sendo sua primeira experiência na instituição, sentiu-se a vontade ao transitar pelos espaços onde se identificou com o parquinho e se alegra ao subir e descer no escorregador e brincar na casinha, no pátio gosta de brincar de pega-pega, onde interage bem com seus pares, grupo e professora, no trezinho gosta de entrar e sair com seus colegas, sua coordenação motora sendo estimulada como circuito de bambolês, obstáculos, brincadeiras dirigidas e na sala de estimulação gosta de entrar e sair do túnel, rolar no tapete e mergulhar na piscina com dados (AMPC, Relatório Descritivo de Beatriz, 13 de julho de 2023).

No relatório de Beatriz, 2 anos e 5 meses, o desenvolvimento de suas habilidades é notório, e o prazer em brincar demonstra uma boa socialização com seus colegas e com a professora.

Em relação à EMEI Paraíso, tivemos acesso ao relatório descritivo do segundo semestre de 2023 de todas as crianças: Eduardo, Ademir e Eloi. O relatório foi emitido pela mesma professora, pois as crianças se encontram na mesma turma. Pudemos observar um registro padronizado que menciona a frequência da criança, sua adaptação ao ambiente escolar, sua alimentação, as atividades nas quais ela demonstra mais interesse, o desenvolvimento da linguagem oral e atividades para casa, com objetivo de criar o hábito do estudo no ambiente doméstico.

No caso das crianças Ademir e Eduardo, que são irmãos gêmeos, é mencionada no relatório essa especificidade de parentesco. Também pudemos tomar conhecimento do processo de desfralde e sobre a aquisição da linguagem oral e sua apropriação para a comunicação. Afirma-se, ainda, que as duas crianças se encontram em desenvolvimento, utilizando gestos e sorrisos para se comunicar. Em relação às atividades, eles demandam da professora uma atenção individualizada. Observa-se no relatório que os irmãos Ademir e Eduardo aparentam estar no mesmo nível de desenvolvimento.

Quanto a Eloi, a terceira criança da EMEI Paraíso, é frequente, tem boa alimentação, faz uso do banheiro, realiza atividades com interesse, mas, nas áreas social e emocional, apresenta desafios:

Ainda não consegue controlar suas emoções e algumas atitudes impulsivas. Quando contrariado, dar tapas, chuta, arremessa objetos, algumas vezes ferindo os colegas. Foi observado que por qualquer motivo ou sem motivo aparente, Eloi age com impulsividade, não somente com o trato entre os pares, mas também com professores. Quando isso acontece, sempre conversamos com ele, e também mantemos contato com os responsáveis do abrigo TJ para melhor auxiliá-lo. Já observamos avanços nas relações interpessoais da criança (EMEI, Relatório descritivo de Eloi, novembro, 2023).

No final do relatório das crianças da EMEI Paraíso está registrado: “*Agradecemos a atenção, comprometimento e parceria do TJ com a escola. Acreditamos que este elo é fundamental para o bom desempenho da criança*”. Nos relatórios e outros documentos, como atas de reunião, é notória a relação estreita e de parceria entre a UAI TJ Abriga e a EMEI, o que representa um fator que contribui efetivamente para o desenvolvimento da criança e demonstra a articulação intersetorial no território.

Considerando o exposto até aqui, após a análise dos relatórios descritivos da Creche AMPC e da EMEI Paraíso, podemos afirmar que as crianças, sujeitos de direitos, têm desfrutado de uma boa proposta pedagógica, que lhes tem garantido uma infância de qualidade e contribuído para o seu desenvolvimento pleno, como preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (versão revisada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*):

Art.8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2013, p. 98).

O conjunto dos relatórios analisados nos revelou também uma preocupação em comum: a possibilidade de o registro e a sistematização do trabalho pedagógico pela docente serem atividades rotineiras, mecânicas e padronizadas. Nessas condições, corre-se o risco de o registro ser um instrumento de confirmação da invisibilidade da criança ao invés de ser um instrumento chave para relatar informações importantes no sentido de potencializar o percurso, a história e a identidade da criança. Dito de outra maneira, a preocupação é pelo fato de que, por se tratar de um registro de cada criança, ele pode ser feito de uma forma padrão que não permite abordar todas as suas especificidades.

É importante destacar, nesse sentido, que a formação continuada dos profissionais da educação pode ajudar a compreender que fazer registros é deixar uma marca na história de cada

aluno, de cada criança. Isso significa que a escrita pode potencializar e traduzir posturas e leituras de quem são as crianças, aproximando-as da condição de sujeitos ou subestimando-as em seus cotidianos escolares.

Na próxima seção, debruçamo-nos sobre a relação entre instituição de acolhimento e escola.

6.2 Interação entre unidade de acolhimento institucional e escola

A relação entre a família e a escola é algo primordial para o melhor desenvolvimento da criança, ambas têm o compromisso e o dever de proporcionar um pleno desenvolvimento para a criança, que é um sujeito de direitos. A CF/88, no Art. 205, prescreve: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Quando a relação família-escola traça um caminho harmonioso, cada um atuando no seu papel, certamente exercerá um impacto positivo no desenvolvimento da criança e em seu processo de aprendizagem. Para Resende e Silva (2016, p. 34), “compreendendo-se ‘relação família-escola’ [...] como uma ligação ou associação entre essas duas instâncias, pode-se supor que tal ligação aconteça com diferentes níveis de envolvimento”.

No contexto das crianças em acolhimento institucional, a relação família-escola é construída entre instituição de acolhimento e escola, tendo em vista que essas crianças se encontram sob os cuidados do Estado, o que faz com que, nesse caso, os profissionais da UAI ocupem o lugar da família nessa relação. Como as crianças da faixa etária que consideramos nesta pesquisa se encontram num importante estágio de desenvolvimento, elas demandam um cuidado maior e a devida atenção. Conforme as *Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento*, o estágio do desenvolvimento

[...] exige metodologias de trabalho e ações que contemplem as especificidades para a proteção ao desenvolvimento e participação no PIA. Isso porque as demandas e metodologias para o cuidado de uma criança na primeira infância, por exemplo, são bastante distintas daquelas de um adolescente (Brasil, 2018, p. 19, inserção nossa).

A UAI desempenha o papel de articular e mediar a relação com a escola, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, realizamos a seguinte

pergunta para as participantes das entrevistas: como é feita a interação entre a instituição de acolhimento e a escola com essas crianças?

Francisca: Nós conversamos com a assistente social de lá e também com a psicóloga. Nossa interação são só com eles mesmo, a gente não tem acesso à família não temos acesso à família e nem a família tem acesso, porque a maioria das crianças estão desligadas da família, todas que estão aqui e que já passaram aqui também, elas não estão mais, a família é, elas estão lá mas acho que elas não recebem nem visita das famílias (Diretora AMPC, 19 de setembro de 2023).

Joana: Do que eu percebo, a Colmeia proporciona para essas crianças assim uma convivência muito tranquila, eles fazem questão. As crianças participam de tudo, de todos os projetos que a gente propõe, da festa junina, elas trazem todas arrumadinhas. Participam de tudo. tanto é que se for pra gente chegar lá na turma e pensar, não essa criança aqui é da colmeia, a gente nem ... porque elas não tem essa diferenciação entendeu? As famílias nem sabem, eu acho... a gente não vai comentar neah; mas eles vêm identificado trazer as crianças, buscar as crianças, vêm com uniformes, limpinhas, a instituição segue rigorosamente as orientações que a nossa instituição dá na questão da educação das crianças. A gente manda por exemplo, festa da família, festa junina participam de tudo, a gente manda alguma coisa para fazerem juntas na família, elas levam também (Coordenadora AMPC, 19 de setembro de 2023).

Rute: Assim que a gente recebe essas crianças, efetuamos as matrículas, a gente recebe os responsáveis por elas, do ambiente, do local que elas estão, institucionalizadas, e a gente conhece a priori, a vida delas, logo que a gente coloca em sala de aula, é feito a ficha de anamnese que é feito uma entrevistas com essas pessoas e a medida da necessidade, vai convocando para reunião para a gente estar conversando a respeito de cada criança (Diretora EMEI Paraíso, 27 de fevereiro de 2024).

Débora: No primeiro momento, o atendimento é com a secretaria, junto com a coordenação, aí já marca o atendimento com o responsável da criança no abrigo e junto com a gente da coordenação e gestão para saber sobre o histórico da criança. Depois desse processo, marca o momento com a professora com o preenchimento da Ficha de Anamnese para conhecer a história da criança e as reuniões são marcadas de acordo com a necessidade da professora e também do abrigo (Vice-diretora EMEI Paraíso, 27 de fevereiro de 2024).

Doralice: A nossa relação com o TJ Abriga é muito boa, eles sempre têm preferência pela nossa escola, embora às vezes existam vagas em outras instituições pertencentes aqui do nosso setor, eles sempre procuram nossa escola, pela relação de confiança mesmo que já foi estabelecida ao longo dos anos. Então eles sempre procuram, pedem a vaga para a EMEI Paraíso e todas as vezes que a gente precisa acionar o abrigo para conversar sobre criança, para compreender um pouco sobre o histórico familiar, as participações das reuniões de pais, festas da escola, festa da família, festa junina, eles sempre são muitos presentes. São muitos solícitos todas as vezes que a gente chamou eles estiveram presentes na escola, atenderam as demandas. A gente tem uma comunicação muito boa com eles que acontece via agenda e por telefone (Coordenadora pedagógica geral EMEI Paraíso, 11 de janeiro de 2024).

Algumas questões são importantes para refletir sobre o que é proposto nos documentos referentes aos serviços de atendimento no acolhimento institucional e o que nos é apresentado nas vivências no ambiente escolar das crianças em acolhimento institucional. Sobre a resposta

da coordenadora Francisca, pode-se observar o desconhecimento do trabalho que as diretrizes orientam que seja realizado pelas UAIs com as famílias das crianças em acolhimento institucional, as possibilidades da reintegração familiar, levando em consideração a especificidade de cada caso. E especificamente, não conhecimento do fato de que duas crianças atendidas na AMPC vivem com suas mães, que também se encontram na mesma situação de acolhimento.

Para Goffman (1891), “construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social” (Goffman, 1891, p. 8). Constatamos, na resposta da gestora Joana, os cuidados da UAI com as crianças e todo o esforço para cumprir as regras para que elas não sejam estigmatizadas, rotuladas como “crianças do abrigo”. Joana relata que a instituição de acolhimento segue as regras, leva as crianças limpas para a escola, participa das festas, justifica as faltas, é pontual, realiza as atividades propostas e, assim, evita mais uma marca de discriminação na vida dessas crianças.

Na página inicial do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, é apresentado o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demanda proteção integral e prioritária por parte da família, [da] sociedade e do Estado. Como consequência da doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente, o ECA prevê a integração operacional dos órgãos e instituições públicas e entidades da sociedade civil, visando à proteção, à responsabilização por ação ou omissão de violação dos direitos, à aplicação dos instrumentos postulados pelo sistema e à interação entre os atores desse sistema (Brasil, 2024, s.p., inserção nossa).

Ao analisar a situação das crianças em acolhimento institucional, a medida protetiva aplicada nos leva a compreender que isso ocorreu devido ao fato de a criança ter sofrido violências e/ou violações de direitos. De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente:

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 (Brasil, 1990a, s.p.).

Nesta pesquisa, não houve um aprofundamento dos motivos que levaram essas crianças ao acolhimento institucional. No entanto, o encaminhamento foi dado quando a proteção

integral dessas crianças, por algum motivo, falhou. E, nesse contexto, o Estado assume o papel de garantir a sua proteção integral. Mas há uma dimensão que é o papel do Estado no plano macro da política e que merece ser questionada: se o Estado estivesse cumprindo seu papel no momento em que essas crianças estavam sob os cuidados de seus pais, seria necessário aplicar uma medida protetiva? Que outras variáveis podem ser levadas em consideração para a análise das situações de crianças que se encontram em acolhimento institucional?

Lima (2016) aborda as políticas sociais para proteção das famílias e o Estado, nas seguintes palavras:

[...] as políticas sociais e suas inter-relações com a proteção são dinâmicas, especialmente nas dimensões como proteção da família por seus membros, sobrevivência econômica, atenção e afeto, e cuidados com a saúde. A matricialidade das famílias e o direito da convivência familiar, uma tendência que segundo Miotto, Campos e Carloto (2015) transfere atribuições e sobrecarrega a mulher, nem sempre são amparadas pelas políticas públicas. Quatro formas de família foram citadas na Lei da Adoção (BRASIL, 2009a) como oficialmente reconhecidas e nominadas para legitimar o cuidado: família substituta, família acolhedora, família extensa e família de origem. Seu formato e funções continuam sendo temas de estudo e discussões em sua construção, prevalecendo o modelo tradicional, com algumas especificidades que norteiam as políticas públicas (MIOTTO; CAMPOS; CARLOTO, 2015). A questão é que, mesmo com a tão propalada centralidade da família nas políticas sociais, o Estado vem se desvencilhando já há mais de trinta anos de uma série de responsabilidades e as vem repassando para as famílias, e isso a despeito do aumento da vulnerabilidade das mesmas, e não há sinais de que estejam sendo construídos sistemas de proteção sólidos para as gerações futuras (MIOTTO; CAMPOS; CARLOTO, 2015, p. 142). A familiaridade não exime o papel das políticas públicas sociais. “Há de se criar outras formas de suporte básico à família para apoiá-la no cuidado dos filhos”, defende Rizzini et al. (2006, p. 21), para prevenir, proteger, promover e incluir seus membros e garantir as condições de subsistência para tal. Afinal, as instituições de acolhimento para crianças e adolescentes têm o objetivo de cuidar da família, protegendo os seus filhos durante o período de sua reorganização (Lima, 2016, p. 40).

Ao analisarmos o panorama legal, vemos que a implantação das leis é um avanço, mas sua implementação e a garantia dos direitos para essas crianças por vezes falham. Ao pensar como uma orquestra, temos a lei, como a letra da música, e o Estado, como regente, que precisa cumprir tal papel para que as leis sejam implementadas, cada pasta assumindo seu papel, com responsabilidade, para que haja de fato uma sintonia entre as políticas. Essa harmonia tem que ser construída por meio das articulações intersetoriais para que haja melodia junto com a letra e que essas crianças desfrutem da melhor música, ou seja, dos seus direitos, e que vivam uma infância digna, com um pleno desenvolvimento e menos cicatrizes. Que as cicatrizes sejam do joelho ralado e não de um abandono, de um abuso sexual, de fome ou de quaisquer outros tipos de violência que podem não ter marcas visíveis, mas ficam em suas almas, em suas histórias e que são levadas para o resto da vida. Que a presença do Estado seja visível, para que todas as

crianças tenham seus direitos garantidos e que a equidade seja realidade para todas as crianças, sem distinção de raça, cor ou gênero.

Segundo Abreu,

Para evitar a institucionalização, políticas públicas deveriam ser implementadas efetivamente como parte do atendimento à criança e suas famílias. Essa é uma medida fundamental. No entanto, ao invés disso, um significativo número de crianças foi parar nas instituições por falta e/ou insuficiências de recursos materiais. Para alguns, a moradia negada à família/responsável é a entidade de acolhimento à custa da separação familiar, da afronta ao direito à convivência familiar comunitária (Abreu, 2010, p. 146).

Neste contexto, já há instrumentos sistematizados, que podem registrar, propor e impulsionar o cuidado, a educação e a atenção integral às crianças e aos adolescentes em situação de acolhimento. Um deles é o Plano Individual de Atendimento, de que trataremos no próximo item.

6.3 O Plano Individual de Atendimento - PIA

É necessário compreender a definição do PIA, sua finalidade na política da Assistência Social e como ele dialoga de forma intersetorial com outras políticas, especificamente no campo da Educação.

Em 2018, foi construído o documento *Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento*, que é o resultado de uma reformulação feita conforme a contextualização apresentada:

O documento atual é fruto da reformulação do documento original a partir das contribuições da Consulta Pública, a qual contou com a participação de 33 representantes de órgãos da Justiça; serviços de acolhimento; centros e fóruns de pesquisa, de estudos e de apoio e defesa da garantia de crianças e adolescentes; prefeituras municipais, secretarias estaduais e municipais de Assistência Social e congêneres, além de contribuição de pessoa física. Foi a partir desse acúmulo de debates que se chegou a esta publicação, cuja linguagem e conteúdo foram construídos com a finalidade de dialogar com gestores municipais e estaduais da Assistência Social, equipes dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, equipes dos CREAS e CRAS, profissionais do Sistema de Justiça e profissionais dos demais serviços da rede socioassistencial e das demais políticas públicas, envolvidos na elaboração conjunta e implementação das ações do PIA, bem como na garantia de direitos das crianças e adolescentes acolhidos (Brasil, 2018, p. 7).

A elaboração do PIA tem como objetivo criar condições para que cada construção desse documento possa efetivar a materialização da proteção integral e do direito à convivência

familiar e comunitária de crianças e adolescentes acolhidos. Esse instrumento se torna obrigatório, conforme marcos legais:

A obrigatoriedade da elaboração do PIA está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, atualizado pela Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, e, ainda, na Resolução Conjunta CNAS/CONANDA nº 01, de 18 de junho de 2009 – Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2018, p. 7).

Afinal, o que é o Plano Individual de Atendimento?

O PIA é um instrumento de planejamento que orienta e sistematiza o trabalho a ser desenvolvido com cada criança e adolescente acolhido e sua família pelo serviço de acolhimento, em articulação com os demais serviços, projetos e programas da rede local, durante o período de acolhimento e após o desligamento da criança ou adolescente do serviço (Brasil, 2018, p. 12).

Esse instrumento é preenchido considerando-se as especificidades de cada caso, o contexto, os motivos e as situações que levaram a criança e/ou adolescente a estar em acolhimento institucional. Ademais, a construção do PIA deve contemplar estratégias e ações que possam garantir a proteção integral da criança e do adolescente. Nesse documento, são apontados os objetivos, as estratégias e as ações com a finalidade de garantir:

A oferta de cuidados de qualidade, o fortalecimento da autonomia, a proteção ao desenvolvimento e aos direitos da criança e do adolescente durante o período de acolhimento, considerando diversidades, singularidades e especificidades; A excepcionalidade e a provisoriedade da medida protetiva de acolhimento; A garantia do direito à convivência familiar (preservação e fortalecimento de vínculos familiares durante o período de acolhimento e, quando possível promoção da reintegração familiar segura e, excepcionalmente, colocação em família adotiva); A preservação da convivência comunitária, com manutenção de vínculos positivos previamente existentes – incluindo pessoas de referência da comunidade, do território de origem, além de outras referências afetivas como padrinhos, amigos entre outros – e a construção de novos vínculos e a participação na vida comunitária; O acompanhamento e apoio à família de origem, em parceria com outros serviços da rede, com vistas à superação dos motivos que levaram ao acolhimento e ao desenvolvimento de sua capacidade de cuidado e proteção; A preparação para o desligamento e o acompanhamento após o desligamento do serviço de acolhimento (Brasil, 2018, p. 12).

Quais os atores sociais que são responsáveis pela elaboração do PIA?

A equipe do serviço de acolhimento é a principal responsável pela coordenação, elaboração e atualização do PIA. Contudo, o mesmo deve contar com a participação ativa da criança/adolescente acolhido (conforme o seu grau de desenvolvimento), de suas famílias, do(s) cuidador(res)/educador(res) responsável(is) pelos cuidados diretos no serviço de acolhimento, da família acolhedora e, quando for o caso, de pessoas da comunidade com vínculo significativo com a criança/adolescente. Devem considerar, necessariamente, as discussões com a equipe interprofissional da Justiça

da Infância e da Juventude e do CREAS – além de outros serviços e programas da rede mais diretamente envolvidos no acompanhamento do caso e implementação das ações previstas no PIA, tais como CRAS, Conselho Tutelar, CAPS, Unidade Básica de Saúde, **escola**, programas de geração de trabalho e renda, profissionais que atuam na política habitacional, organizações não governamentais, entre outros. É importante que o serviço de acolhimento, considerando os distintos motivos que demandaram o acolhimento e o perfil das crianças/adolescentes e das famílias envolvidas, articule-se no território com outros serviços do SUAS e com as demais políticas públicas (Brasil, 2018, p. 15) [grifo nosso].

O PIA é um instrumento essencial na articulação intersetorial, pois ele contribui para a sistematização e organização do andamento dos fluxos e protocolos, que buscam assegurar a proteção integral da criança e do adolescente por meio das políticas públicas. Nesse sentido, as *Orientações* apontam:

Outro elemento fundamental para apoiar a elaboração, a atualização e a efetiva implementação das ações do PIA, assim como o acompanhamento de cada caso, é a comunicação sistemática entre os serviços de acolhimento, a Justiça e as demais instâncias de proteção social. Assim, é importante que, em âmbito local, sejam definidas estratégias que assegurem esta comunicação sistemática (reuniões para discussão de casos, audiências concentradas, troca de informações frente a novos fatos, etc.). Nessa direção, o CREAS e os demais equipamentos e serviços da rede que atendam a família deverão prestar informações ao serviço de acolhimento sempre que solicitado. Desse modo, a elaboração, a atualização e a implementação das ações previstas no PIA deverão contar com reuniões periódicas com os profissionais dos serviços envolvidos e órgãos de defesa de direitos, visando a comunicação permanente com o serviço de acolhimento, o estudo e a discussão de cada caso. Estas reuniões favorecem a compreensão do caso, o acompanhamento do atendimento da família na rede, a articulação e a integração entre os serviços, a potencialização de esforços, a avaliação da necessidade de revisão do PIA e a elaboração de ações que possam responder às novas situações identificadas (Brasil, 2018, p. 15).

Os princípios norteadores na elaboração do PIA, de acordo com as *Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento*, são:

Todo o processo de elaboração e desenvolvimento do PIA deve buscar a garantia dos direitos da criança e do adolescente afastadas do convívio familiar, com destaque para o direito à convivência familiar e comunitária e a proteção a seu desenvolvimento integral. As decisões a respeito de cada caso devem assegurar, ainda, o superior interesse da criança e do adolescente, ou seja, que seus direitos, sua proteção e bem-estar estarão acima de quaisquer outros interesses. A garantia do superior interesse da criança e do adolescente, assegurada no ECA, implica o reconhecimento de que, havendo conflito de interesses, deve sempre prevalecer o interesse da criança e do adolescente sob o de outras pessoas, o que inclui a família de origem e possíveis adotantes (Brasil, 2018, p. 15).

As singularidades são um ponto importante e que podem ser fortalecidas com as contribuições da rede de proteção para favorecer o processo de desenvolvimento integral da criança e do adolescente:

O olhar para as singularidades deve contemplar especificidades como grupo de irmãos, pertencimento a povos e comunidades tradicionais, questões relativas à orientação e diversidade sexual e de gênero, devendo o PIA incluir ações que possam favorecer a relação, a interação, os cuidados e o respeito a estas especificidades no cotidiano do serviço, na rede e na comunidade. Para a oferta de cuidados personalizados e de qualidade nestes casos, é fundamental que a equipe técnica do serviço de acolhimento e educadores/cuidadores tenham acesso a atividades de capacitação e educação permanente e a conhecimentos relacionados, assim como suportes de órgãos e profissionais da rede mais especializados e, até mesmo, de representantes de povos e comunidades tradicionais. [...]

O respeito à singularidade e ao fortalecimento da identidade da criança e do adolescente em serviço de acolhimento pode ser favorecido por atividades como a comemoração do seu aniversário, a identificação e incentivos a áreas de interesse e desenvolvimento de potencialidades, a realização de registros fotográficos e a montagem de um livro com a história de vida, contendo informações, lembranças e fotografias, periodicamente atualizado. . (Brasil, 2018, p. 15-26).

A garantia da proteção do desenvolvimento integral da criança e do adolescente em serviço de acolhimento e a qualidade no atendimento estão previstos na garantia de direitos, assegurados no ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 2022, p. 12.)

Diante do direito assegurado pelo ECA, ao considerar que a criança ou o adolescente em acolhimento institucional se encontra sob os cuidados do Estado, não há dúvidas de que a efetivação desses direitos e a promoção do desenvolvimento integral exijam, essencialmente, articulações em rede, uma vez que essa responsabilidade extrapola a função do serviço de acolhimento e da própria política de Assistência Social. Esse é mais um ponto que evidencia a importância do PIA, um documento que deve constar dos registros das articulações intersetoriais. Assim, cada qual se responsabiliza pelo seu papel, conforme o disposto:

Por isso, devem constar do PIA os compromissos firmados com a rede e ancorados, sempre que possível, em fluxos, acordos e outras estratégias definidas localmente para assegurar o trabalho em rede no atendimento às necessidades e aos direitos de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento (Brasil, 2018, p. 26).

No entanto, o PIA é dinâmico, sendo necessários a atualização e o monitoramento durante e após o período de permanência da criança ou do adolescente em acolhimento institucional. Vale ressaltar que a vida das crianças e dos adolescentes também é dinâmica, e isso demanda que o instrumento seja atualizado, acompanhando as mudanças que ocorrem na vida deles. É preciso haver flexibilidade caso os objetivos e as estratégias demandem alterações. Vale ressaltar, também, que a participação e o envolvimento da criança ou do adolescente em todo o processo é essencial - afinal, são sujeitos de direitos e todo o processo diz respeito a eles.

O documento *Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento* propõe um plano de ação com modelo de uma tabela, que se subdivide em 13 áreas de atuação. Essas áreas correspondem às grandes temáticas para as quais devem ser pensados objetivos e ações, bem como os responsáveis específicos para a realização dessa proposta, que, neste caso, é a Educação.

A área da Educação é de direito para todas as crianças e adolescentes, com respaldo em marcos legais, como a Constituição do Brasil e o Estatuto da Criança e Adolescente: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2022, p. 46).

Nesse documento são apresentadas, ainda, questões norteadoras que contribuem para a reflexão e o preenchimento do plano de ação, e vale destacar o envolvimento dos atores sociais da Educação na participação da elaboração, do monitoramento e da atualização do plano de ação. A seguir, as questões norteadoras:

Questões norteadoras: A criança/adolescente está frequentando a escola? Em caso negativo, por quê? Em relação à vida escolar da criança/adolescente, como é avaliada: frequência, socialização, interesse nas atividades escolares, rendimento escolar, relacionamento com colegas e professores. No serviço de acolhimento há espaço físico e rotinas estabelecidas para a realização das tarefas e trabalhos escolares? Há acompanhamento e orientação na realização desses trabalhos? Em quais matérias ou áreas do conhecimento a criança/adolescente demonstra maior interesse e habilidade? E em quais demonstra maior dificuldade? Há indícios de que a criança/adolescente tenha alguma dificuldade específica de aprendizagem? Se sim, que encaminhamentos devem ser realizados? A criança/adolescente demonstra vontade/ interesse em frequentar a escola? Ou ao contrário: demonstra resistência ou desinteresse? Há alguma demanda relacionada à escolarização da criança/adolescente que não está sendo atendida? Há necessidade de realizar encaminhamentos escolares para pessoas da família? (Brasil, 2018, p. 78).

A UAI desenvolve ações como articulação em rede social de apoio, estudo de caso²⁶ e a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA). O *1º Protocolo dos serviços de acolhimento institucional e familiar do município de Belo Horizonte (2017)* diz o seguinte:

O PIA tem como objetivo orientar o trabalho a ser realizado durante o período de acolhimento, visando à superação das situações que ensejaram a aplicação da medida. As ações organizadas no PIA devem ser desenvolvidas de modo articulado com os demais órgãos e serviços, que estejam acompanhando o acolhido e sua família. Deve basear-se em um levantamento das particularidades, potencialidades e necessidades específicas de cada caso e delinear estratégias para o atendimento do acolhido e sua família. Para elaboração do PIA, a unidade de acolhimento deverá realizar estudo inicial do caso, envolvendo a rede de serviços, o grupo familiar – seja esse a família de origem, extensa e/ou ampliada – e outros atores que a equipe técnica julgar necessário. O acionamento da rede deverá ser mediante agendamento de estudo de caso ou envio de solicitação de informações por e-mail (Minas Gerais, 2017, p. 15).

Quando a criança acolhida se encontra matriculada em alguma instituição de ensino, a própria gestão escolar contribui com informações relevantes para a construção do PIA. Quando a criança não se encontra matriculada, é possível garantir o seu acesso à educação por meio da matrícula compulsória.

Voltando aos dados analisados e, com o foco nos fluxos para a construção do PIA de cada criança, foi possível tabular, a partir das respostas ao questionário, os dados constantes do Quadro 20, a seguir.

²⁶ Estudo de caso: atividade técnica utilizada durante o processo de acompanhamento, para elaboração de diagnóstico, visando a realização de intervenções (Minas Gerais, 2017, p. 108).

Quadro 20 - Fluxos para a elaboração do Planejamento Individual de Atendimento nas UAIs

UAI - Unidade de Atendimento Institucional	Fluxos relatados no questionário
Associação Irmão Sol - Casa dos Pequenos	Após a acolhida da criança, a Unidade aciona a Rede Socioassistencial, visando coletar informações sistematizadas; realiza intervenções junto aos familiares envolvidos no caso, visando compreender o motivo do acolhimento, bem como criar estratégias para a superação da medida protetiva (Plano de Ação); proporciona ações que garantam o acesso da criança a seus direitos; e envia o documento construído ao judiciário.
Associação Lucas Magalhães Karam - Casa Lucas	Não informado.
Acolhimento Samuel	No acolhimento, o Plano Individual é construído juntamente com a família de origem ou extensa, e nele consta a inserção do infante na instituição de ensino.
TJ Criança Abriga	Atendimento com a criança e família; estudo de caso, encaminhamento para a rede, etc.
Casa de Bebês	Contato com a rede socioassistencial.
Casa Esperança IV	É avaliada a história da criança, conversando com sua família e equipamentos que acompanhavam a ela e a sua família, e, a partir dessas informações, a equipe técnica realiza a construção do PIA.
Lar da Fraternidade Irmão Fábio	Para a construção do PIA, são realizados atendimentos familiares, atendimento à criança, visitas domiciliares e contatos com a rede socioassistencial, a elaboração do plano de ação, entre outros.
Núcleo Assistencial Caminhos para Jesus	Documentações da Instituição que realizou o encaminhamento, avaliação multidisciplinar e, quando possível, contato com a família e com a rede socioassistencial.
Associação Casa Novella	Protocolo do documento, com 30 dias após a chegada da criança, período em que são realizados contatos com as redes socioassistencial e intersetorial do território para conhecer a história da família e das crianças.
Casa Gênese - Abrigo Lar Cristão de Belo Horizonte	Segue as orientações técnicas pertinentes ao trabalho a ser executado conforme preconiza as <i>Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes</i> .
Colmeia Centro de Educação e Profissão	30 dias após o acolhimento
Colmeia Centro de Educação e Profissão - unidade Mães e filhos	30 dias após o acolhimento

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas ao questionário, 2024.

A elaboração do PIA é realizada por uma equipe técnica de profissionais composta pela coordenação, o assistente social e o psicólogo e, no caso da UAI Núcleo Assistencial Caminhos para Jesus, que atende crianças com deficiência, o documento é elaborado pela equipe multidisciplinar (assistente social, psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional,

fisioterapeuta, médico, enfermeiros/as e nutricionista). Destacamos que a UAI Associação Lucas Magalhães Karam – Casa Lucas não respondeu a respeito do fluxo e sobre os responsáveis na elaboração do PIA.

A respeito dos representantes das UAIs, na questão sobre representantes que dialogam com as escolas, todas responderam que são os/as Coordenadores/as, o/a assistente social e o/a Psicólogo/a.

Durante a entrevista com a gestão escolar da AMPC e a da EMEI Paraíso, fizemos uma pergunta sobre o PIA, a saber: como o(a) gestor(a) escolar participa na construção do PIA? Assim responderam:

Francisca: Não. Não, não fomos não, não tenho esse conhecimento não, até onde sei nós não fomos, a AMPC não foi (Diretora AMPC, 19 de setembro de 2023).

Joana: Não... não que eu saiba, estou aqui desde 2020, voltei pra cá em 2020 neah, aí teve esse processo da pandemia e ano passado o ano que realmente que atendeu o ano inteiro, em 2021 começamos assim, em maio, atendemos por bolhas. Praticamente não havia reuniões, mas eu nunca fui convidada para participar (Coordenadora AMPC 19 de setembro de 2023).

Rute: A instituição faz contato da escola pedindo relatório, das vivências, da rotina da criança, a partir daí tem apontamentos, a partir desses instrumentos eu acredito que eles levam para poder fazer a elaboração desse plano (Diretora EMEI Paraíso, 27 de fevereiro de 2024).

Débora: Nós aqui da escola participamos do preenchimento de um relatório, não tem essa denominação PIA, quando o abrigo vem ele quer saber de alguma denominada criança, ele vem e a gente faz um relatório, fala sobre a questão do desenvolvimento, como a criança está, mas é tratado aqui na escola como relatório (Vice-diretora EMEI Paraíso, 27 de fevereiro de 2024).

Doralice: A construção desse planejamento, nós nunca tivemos acesso a esse documento. Na verdade, o responsável pelo abrigo, sempre quando chega uma criança nova, ele vem até a unidade pra passar pra gente as situações que a criança vivenciou pra passar todo o histórico familiar da criança, e nós passamos aquilo que a gente vivenciou com a criança dentro da escola, o professor elabora o relatório e o abrigo, acredito que construa esse PIA em cima do relatório que é elaborado pelo professor, mas não existe uma construção conjunta entre escola e abrigo deste documento específico (Coordenadora pedagógica geral EMEI Paraíso, 11 de janeiro de 2024).

O desconhecimento apresentado pelas entrevistadas sobre o PIA é um dado preocupante, alarmante! Ao levarmos em consideração o papel da escola, que faz parte do Sistema de Garantia de Direitos (Perez; Passone, 2010), considerado um arcabouço da política de atendimento à infância e à adolescência no Brasil. As instituições devem atuar de forma articulada e integrada, nos moldes previstos pelo ECA e pela CF/88, com o intuito de

efetivamente implementar a Doutrina da Proteção Integral, por meio da política nacional de atendimento infanto-juvenil.

Diante desse cenário, é notório o papel protetivo e significativo da Educação na vida das crianças e o quanto pode contribuir para a construção do PIA. Assim, é preocupante quando a gestão escolar desconhece essa ação. Levando em consideração a importância do papel da Educação, buscamos exatamente saber, neste estudo, se a escola faz parte da rede de proteção, se ela é agente social ativa, colaborando para a construção do PIA de cada criança. Cada segmento que compõe a rede precisa se articular com os demais, uma vez que o acolhimento institucional é uma medida que tem caráter excepcional, transitório e provisório, tendo como intencionalidade proteger a criança e fortalecer a família, quando existe a possibilidade de reintegração familiar. Afinal, sabemos da importância dos vínculos familiares na vida da criança.

Por isso são essenciais as articulações intersetoriais, com todos os atores sociais das políticas e serviços envolvidos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, para que haja encaminhamentos assertivos, visto que eles impactam diretamente a vida das crianças e suas famílias nas tomadas de decisões, que podem ter como finalidade a reintegração familiar ou a adoção.

6.4 Rede de Proteção

A rede de proteção é composta pelas redes de atendimento públicas e privadas, que são essenciais à participação dos agentes que compõem o Sistema de Garantia de Direitos. O *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (Brasil, 2006) elucida o reordenamento dos programas de acolhimento institucional, um novo paradigma, com objetivos que apontam para a necessidade de a rede de proteção ser fortalecida e articulada, pois uma política isolada não é capaz de alcançar a proteção integral de uma criança. Assim diz:

No processo de reordenamento dos serviços de acolhimento institucional, em estreita articulação com a rede de serviços, deverão ser perseguidos os seguintes objetivos: 1) prevenção à ruptura de vínculos, por meio do trabalho com famílias em situação de vulnerabilidade social e/ou com vínculos fragilizados; 2) fortalecimento dos vínculos, apoio e acompanhamento necessário às famílias das crianças e dos adolescentes abrigados para a mudança de práticas de violação e para a reconstrução das relações familiares; 3) acompanhamento das famílias das crianças e adolescentes, durante a fase de adaptação, no processo de reintegração familiar; 4) articulação permanente entre os serviços de Acolhimento Institucional e a Justiça da Infância e da Juventude, para o acompanhamento adequado de cada caso, evitando-se o prolongamento

desnecessário da permanência da criança e do adolescente na instituição; e 5) excepcionalmente, nos casos de encaminhamento para adoção pela autoridade judiciária, intervenção qualificada para a aproximação gradativa e a preparação prévia da criança, do adolescente e dos pretendentes, bem como acompanhamento no período de adaptação (Brasil, 2006, p. 72).

Outro documento norteador para o atendimento das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional, *Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*, menciona a importância do planejamento do acompanhamento individual dos casos e propõe estratégias para garantir a proteção integral e o pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes:

Considerando os dispositivos do ECA, é indispensável, portanto, que os serviços de acolhimento incorporem em suas rotinas de trabalho o planejamento do acompanhamento caso a caso, de forma a garantir a proteção integral e o pleno desenvolvimento da criança ou adolescente acolhido e, sempre que possível e no menor tempo necessário, encontrar soluções definitivas para sua situação familiar ou preparação para a vida autônoma (Brasil, 2018, p. 13).

Nas entrevistas realizadas com as gestoras, fizemos a seguinte pergunta sobre a rede de proteção: a Gestão Escolar participa de reuniões da Rede de Proteção?

Francisca: *Não, exclusivamente dessas crianças não, já fomos em outras, mas geral do município* (Diretora AMPC, 19 de setembro de 2023).

Joana: *Sim. Nós participamos. Como tem convênio com a prefeitura de Belo Horizonte, a gente participa ativamente dos conselhos CMDCA. É importante que a gente acompanha tudo isso* (Coordenadora AMPC, 19 de setembro de 2023).

Rute: *Se a gente for convidado sim, mas não tenho lembrança de ter recebido algum convite, porque quando tem alguma coisa da rede de proteção, é avisado a gente com antecedência ou é feito pelo google meet ou é presencial* (Diretora EMEI Paraíso, 27 de fevereiro de 2024).

Débora: *Quando convidadas participamos. Tem reuniões que são marcadas por e-mail pelo TJ para saber questões da criança para acompanhamento do caso, que além das pedagógicas, eles marcam também, mas assim não sei se tem alguma questão judicial, raramente, mas marca* (Vice-diretora EMEI Paraíso, 27 de fevereiro de 2024).

Doralice: *Nós participamos de algumas reuniões que são promovidas pela SMED e algumas reuniões que são individuais com o pessoal do abrigo para tratar do histórico de cada criança e da aprendizagem escolar* (Coordenadora geral pedagógica EMEI Paraíso, 11 de janeiro de 2024).

A rede de proteção é composta por vários atores sociais, que representam instituições governamentais e a sociedade civil. Cada instituição representada é um fio na construção dessa rede que se fortalece na atuação do seu papel. A articulação na rede de proteção traz

possibilidades de ações direcionadas para desenvolver estratégias preventivas, atender demandas de estudantes, como a discussão de casos e a promoção de políticas públicas para crianças e adolescentes. Vale ressaltar a importância do papel da escola na participação da rede, pois é comum os estudantes e seus familiares apresentarem demandas como questões de saúde, alimentação, acesso a benefícios ou outros aspectos no ambiente escolar. Com a participação da escola na rede de proteção, os encaminhamentos podem ser feitos para as possíveis tratativas.

Observamos que há uma fragilidade dos atores sociais da Educação envolvidos na articulação intersetorial dessa Rede de Proteção, um desconhecimento das orientações, que enfraquece as articulações com outras políticas. A escola é um lugar de proteção, o público atendido são crianças, sujeitos de direitos, que por vezes apresentam demandas e necessidades não atendidas no ambiente escolar, seja pela própria criança ou pelos familiares e/ou Unidades de Acolhimento Institucional, e o caminho para que essas necessidades sejam atendidas passa pelo fortalecimento da Rede de Proteção e sua articulação. Rede essa que também é composta por profissionais de outras políticas públicas, como a saúde, a assistência social, a segurança, as instituições privadas e serviços como o Conselho Tutelar. Vale ressaltar que a Rede de Proteção deve ser estendida a todas as crianças.

Desse modo, todas essas discussões constituem-se em um alerta e um convite para o fortalecimento na articulação das políticas intersetoriais e o cumprimento dos direitos construídos historicamente para as infâncias em acolhimento institucional.

Sendo assim, no próximo capítulo é apresentada a proposta do recurso educacional.

7 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional proposto foi a elaboração de uma cartilha, que aborda a rede de proteção para crianças em situação de acolhimento institucional, o significado da Rede de Proteção à infância e os atendimentos nos campos da Assistência Social e da Educação. Também tratamos do que é acolhimento institucional e apresentamos o mapeamento das UAIs nas regionais de Belo Horizonte que atendem as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Abordamos, ainda, a importância da articulação intersetorial envolvendo os atores sociais que pertencem ao Sistema de Garantia de Direitos. A respeito do Planejamento Individual de Atendimento, na cartilha, apresentamos sua utilização no atendimento das crianças em acolhimento institucional.

Vale destacar que esse recurso educacional tem como objetivo dar visibilidade para as crianças em acolhimento institucional, enfatizando que são sujeitos de direitos e que seus direitos têm de ser garantidos, uma vez que elas se encontram sob os cuidados do Estado. A articulação intersetorial e o fortalecimento da Rede de Proteção são caminhos propostos para que os direitos dessas crianças sejam garantidos e para que elas tenham um desenvolvimento integral.

O público-alvo da cartilha são: os gestores da política pública e os atores sociais do Sistema de Garantia de Direitos, a saber, na área da Educação, diretores e coordenadores pedagógicos, a 23ª Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, a Secretaria Municipal de Educação, Diretores e Coordenadores pedagógicos das escolas da rede própria e rede parceria da PBH, o Fórum de Abrigos de Belo Horizonte, a Subsecretaria de Assistência de Social da Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania.

Ressaltamos, por fim, que contamos com a atuação das crianças para a ilustração de todo o material, tendo em vista que elas são protagonistas que merecem participação ativa nas questões relacionadas à garantia dos seus direitos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou mapear e compreender as políticas públicas educacionais para crianças de 0 a 3 anos em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte-MG. Tratamos de responder às perguntas: (i) o que as políticas públicas educacionais garantem para as crianças em acolhimento institucional, uma vez que os possíveis motivos pelos quais são colocadas nesse lugar são situações de violências e violações de direitos? (ii) considerando que o acesso à educação infantil é um direito, as crianças em acolhimento institucional têm desfrutado dele?

Para tanto, o primeiro passo foi realizar um levantamento do panorama legal sobre crianças em acolhimento institucional. A partir disso, vimos que a medida protetiva é aplicada à criança quando seus direitos são violados, que o encaminhamento para um serviço de acolhimento acontece quando não há alternativas para permanência da criança ou do adolescente no convívio familiar e que o modelo de atendimento dado atualmente teve início em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

Penteado (2019) apresenta os parâmetros de atendimento, na perspectiva da proteção integral, respaldados pelo ECA, que foram aprimorados e desenvolvidos em outras leis e documentos, sobretudo no *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (PNCFC), de 2006; nas *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (OT), de 2009; e na Lei 12.010, de 2009, conhecida como a Nova Lei de Adoção:

Muitos anos foram necessários para que a sociedade brasileira refletisse sobre esse cenário, entendendo que um serviço de acolhimento deve ter uma dinâmica semelhante à de uma residência familiar, em que as crianças e adolescentes não estão privados de liberdade. Na perspectiva da proteção integral, a rotina das crianças e adolescentes acolhidos deve ser semelhante à das demais crianças e adolescentes, com acesso à escola, aos serviços de saúde do bairro, às atividades esportivas, culturais e profissionalizantes, que deveriam estar disponíveis a todo cidadão, além de participarem de diversas atividades de lazer em espaços públicos e privados, como praças, parques, cinemas, teatros, dentre outros. Meninos e meninas acolhidos devem ser cuidados por profissionais que preparam as refeições, levam-nos à escola, ajudam nos cuidados diários, apoiam nas tarefas escolares, colocam-nos para dormir, ensinam os autocuidados e os preparam para a vida autônoma. Esses cuidados precisam ser realizados a partir do estabelecimento de vínculos afetivos, que se concretizam em conversas e atitudes acolhedoras e propiciam experiências reparadoras às crianças e adolescentes (Penteado, 2019, p. 15).

O Estatuto da Criança e do Adolescente permite-nos ter um olhar amplo sobre os direitos e deveres das crianças e adolescentes, e, por meio dele, é possível compreender a proteção

dessas crianças. Para que haja sucesso no processo de escolarização do estudante, o Estatuto da Criança e Adolescente ressalta:

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

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, - Lei n 11 o 8.069/1990 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, 1990a, s.p.).

De forma geral, sem distinção, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* enquanto lei assegura como direito a proteção integral a todas as crianças e a todos os adolescentes. Essa proteção integral somente é possível a partir das políticas intersetoriais, com cada política de serviço em sua função, e todas em diálogo. São elas: a assistência social, a Educação e a saúde. Constituem-se em elementos essenciais que contribuem para garantir o desenvolvimento integral da criança por meio dos serviços públicos referentes a essas áreas.

Ao destacar a realidade de uma criança em acolhimento institucional, é necessário compreender os fluxos e encaminhamentos, além dos direitos que compõem a proteção integral da criança. O *Estatuto da Criança e do adolescente* aponta diretrizes da política de atendimento, no Art. 88, parágrafo VI:

integração operacional dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta lei (Brasil, 1990a, s.p.).

O fluxo e o encaminhamento da criança para ter acesso à educação são garantidos com caráter de matrícula compulsória, conforme a *Portaria SMED n.157/2021*, que define as diretrizes e procedimentos do cadastro para a organização do atendimento da Educação Infantil para gestantes e crianças de 0 a 3 anos. Conforme o Art. 7º, “Será considerada compulsória, independentemente de cadastro, a matrícula das crianças, no parágrafo V – crianças em acolhimento institucional (abrigos); em acolhimento em Família”. Nesse contexto, a matrícula compulsória garante mais um direito à criança, um acesso à escola, que é vista como lugar de proteção.

Como proposta para uma melhor compreensão da realidade vivenciada pelas crianças em acolhimento institucional, realizamos o mapeamento das UAIs em Belo Horizonte que atendem crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, contabilizando 14 UAIs. Vale ressaltar que o município de Belo Horizonte é composto por nove regionais e que em apenas seis delas há UAIs que atendem crianças nessa faixa etária, ou seja, temos três regionais — Barreiro, Centro-Sul e Noroeste — onde não existem Unidades para atendimento a crianças de 0 a 3 anos. A ausência de UAIs nessas regionais é um fator grave, que deixa de assegurar o direito da criança à convivência familiar e comunitária. O ECA e o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, que são documentos norteadores, apontam para a centralidade das famílias nas políticas públicas. Segundo o ECA, em seu Art. 19, “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” (Brasil, 1990a). Quanto ao *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, ele estipula:

O direito das crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária está relacionado à inclusão social de suas famílias. O reconhecimento da importância da família no contexto da vida social está explícito no artigo 226 da Constituição Federal do Brasil, na Convenção sobre os Direitos da Criança, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Orgânica da Assistência Social e na Declaração dos Direitos Humanos. A família é compreendida como um grupo de pessoas com laços de consangüinidade, de aliança, de afinidade, de afetividade ou de solidariedade, cujos vínculos circunscrevem obrigações recíprocas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero. Arranjos familiares diversos devem ser respeitados e reconhecidos como potencialmente capazes de realizar as funções de proteção e de socialização de suas crianças e adolescentes. Sendo assim, “a família, independente de seu formato, é a mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade e geradora de modalidades comunitárias de vida”. Portanto, diante de situações de risco social e vulnerabilidades vividas pelas famílias brasileiras, principalmente por pressões geradas pelos processos de exclusão social e cultural, essas famílias precisam ser apoiadas pelo Estado e pela sociedade, para que possam cumprir suas responsabilidades. Esse apoio visa à superação de vulnerabilidades e riscos vividos por cada família, favorecendo e ampliando os recursos sócio-culturais, materiais, simbólicos e afetivos que contribuem para o fortalecimento desses vínculos. Diante disso, a centralidade da família no âmbito das políticas públicas se constitui em importante mecanismo para a efetiva garantia do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2006, p. 69).

Sendo assim, registramos um convite aos órgãos responsáveis para o estudo da demanda em garantir Unidades de Atendimento em todas as regionais do município de Belo Horizonte, tendo em vista que esses espaços têm grande potencial para o fortalecimento da sociedade no convívio tanto familiar quanto comunitário. Afinal, apenas garantir o custo financeiro para as famílias realizarem visitas a seus filhos nas UAIs não resolve o problema, uma vez que o

convívio comunitário de origem dessa criança foi rompido. Quando a criança é institucionalizada, há, no primeiro momento, ruptura do vínculo familiar e, conseqüentemente, do comunitário. Nessa ruptura dos vínculos, quando a criança frequenta uma escola, é realizado o pedido de transferência para a região mais próxima à sua UAI, sendo mais uma realidade de ruptura que a criança vivencia. Caso a criança tenha irmãos, dependendo da faixa etária, eles também são separados.

Quanto aos procedimentos, após o mapeamento das UAIs, aplicamos um questionário via *Google Forms* para um levantamento sobre as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos atendidas, e para saber se elas têm desfrutado do direito à Educação Infantil, uma vez que a matrícula compulsória é um direito assegurado pela política da Educação na rede municipal de Belo Horizonte. O Quadro a seguir mostra os resultados obtidos.

Tabela 2 - Quantitativo de crianças institucionalizadas matriculadas na Educação Infantil

Faixa Etária	Quantidade de Crianças atendidas na UAI	Quantidade de Crianças matriculadas na Educação Infantil
0 a 11 meses	19	0
1 ano a 1 ano e 11 meses	20	9
2 anos a 2 anos e 11 meses	19	9
3 anos a 3 anos e 11 meses	14	13
Total	72	31

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O referido quadro apresenta o levantamento da quantidade de crianças atendidas nas UAIs no município de Belo Horizonte, sendo o total de 72 crianças, em contraposição à quantidade de crianças matriculadas na Educação Infantil: total de 31. Um dado alarmante é o fato de que nenhuma criança na faixa etária de 0 a 11 meses, em acolhimento institucional sob cuidados do Estado, teve o direito à Educação Infantil garantido. É urgente a mobilização de pautas no campo das políticas intersetoriais que tematizem sobre o acesso e permanência e atendimento de qualidade para as crianças em acolhimento institucional, principalmente nessa faixa etária de 0 a 11 meses.

Outra questão foi analisar o perfil dos estudantes (crianças de 0 a 3 anos) que se encontram institucionalizados, a partir dos relatórios e do banco de dados da SMED-BH, como

também nos registros escolares. Sendo assim, a partir do levantamento das crianças em acolhimento institucional matriculadas na Educação Infantil, no primeiro momento, selecionamos a Creche AMPC, por esta atender o maior número de crianças nessa situação. Posteriormente acrescentamos a EMEI Paraíso, pela experiência de trabalho da pesquisadora na regional leste e pelo fato de essa EMEI e a UAI TJ Abriga estarem localizadas na mesma regional.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com as respectivas gestoras das instituições de ensino, Creche AMPC e EMEI Paraíso. Realizamos uma análise dos documentos das crianças, como Ficha de Matrícula, Ficha Individual da Criança na Educação Infantil (Ficha de Anamnese) e Relatório Descritivo das crianças. A partir das análises desses documentos, foi possível observar uma relação de parceria e de proximidade entre as gestoras e as UAIs, porém também notamos um desconhecimento das Políticas Públicas e orientações sobre a proteção integral da criança. São exemplos dessas políticas e orientações o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* e o papel dos gestores educacionais na participação da elaboração do Plano de Atendimento Individual junto com os profissionais das UAIs, como também a importância da articulação intersetorial e a atuação desses profissionais na Rede de Proteção. Sobre o perfil das crianças, um marco em destaque é a raça/cor e o sexo, sendo que, das que haviam declarado essa informação, todas eram negras e a maioria era do sexo masculino. O perfil racial das crianças confirma ainda mais a premente necessidade de se trabalhar com a conscientização das relações étnico-raciais e com a produção de políticas antirracistas.

A pesquisa se restringiu ao campo de pesquisa da Educação, sendo assim, foi possível compreender sobre o fluxo e encaminhamento do ato da matrícula compulsória e observar a lacuna das articulações e a participação da rede de proteção em prol da proteção integral da criança.

Sobre o recurso educacional, elaboramos uma cartilha, com a intenção de dar visibilidade às crianças em acolhimento institucional, com orientações pertinentes sobre a rede de proteção, o acolhimento institucional, o mapeamento das UAIs nas regionais de Belo Horizonte que atendem as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. É também abordada a importância da articulação intersetorial envolvendo os atores sociais que pertencem ao Sistema de Garantia de Direitos. E, por fim, sobre o Plano Individual de Atendimento, a cartilha apresenta a utilização desse documento no atendimento das crianças institucionalizadas.

Esta pesquisa apresenta uma oportunidade de um olhar atento para as crianças em acolhimento institucional de 0 a 3 anos, que podem ser protegidas integralmente e com prioridade, conforme previsto em lei. Esperamos que esta investigação seja mais um convite para o fortalecimento da articulação intersetorial e da rede de proteção às infâncias. Outro convite, também, fica para que todos os envolvidos nesse processo de proteção à infância trabalhem para a difusão e o fortalecimento de ações de capacitação para a garantia dos direitos previstos em lei.

Deixamos sugestões de uma agenda de futuras pesquisas sobre esse tema a partir das leituras realizadas, dos achados desta investigação e dos temas que não foram possíveis de se trabalhar nos limites desta dissertação. Cabe um estudo mais aprofundado sobre as crianças de 0 a 11 meses, que se encontram na primeiríssima infância, bebês cujos crescimento e desenvolvimento necessitam de estímulos e de intervenções sistemáticas de cuidado e educação. Também é importante haver pesquisas no campo da assistência social que focalizem a faixa etária de 0 a 3 anos, de forma a verificar como se dá o seu atendimento na UAI. Outro estudo não encontrado e que seria muito potente é a investigação de como se dá a reintegração familiar na relação mãe e criança quando a mãe é uma adolescente e ambas se encontram em acolhimento institucional. Pesquisas com esses temas poderiam contribuir para a compreensão mais apurada das políticas, dos sujeitos e dos processos, de forma a fortalecer a Rede de Proteção às Infâncias.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Shirley Elziane Diniz. **A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil:** sob as teias do abandono. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4603/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. **Processo de recepção e acolhida da criança em instituições de acolhimento:** proteção e/ou (re)vitimização?. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.59.2014.tde-05062014-191545>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Lei nº 8.679**, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil [...]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2003/868/8679/lei-ordinaria-n-8679-2003-cria-as-unidades-municipais-de-educacao-infantil-e-o-cargo-de-educador-infantil-altera-as-leis-ns-7235-96-e-7577-98-e-da-outras-providencias>. Acesso em 22 fev. 2023.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Proposições curriculares para a Educação Infantil:** Fundamentos. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (Org) - Belo Horizonte: SMED, 2014. 136 p. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-para-educacao-infantil-vol-1-fundamentos.pdf> Acesso em: 18 set. 2023.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Políticas Sociais. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução CMDCA nº 120/2015, de 22 de setembro de 2015. 2015a. Dispõe sobre os parâmetros para a execução da política de Atendimento a criança e adolescente em acolhimento institucional e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Edição: 4894, ano XXI, Belo Horizonte, p. 9-10, 25 set. 2015. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/1624>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH Nº 001/2015, de 05 de março de 2015. 2015b. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). **Diário Oficial do Município**. Edição: 4763, ano XXI, Belo Horizonte, p. 21-25, 13 mar. 2015. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/1493>. Acesso: 18 mai. 2024.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **APPIA Infância:** ações, mediações, estimulações e atividades para a infância. Secretaria Municipal de Belo Horizonte: SMED, 2022. p.132.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Uma Escola para todos e todas:** guia de fluxos e orientações para atendimento a estudantes com deficiência na Rede Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Belo Horizonte: SMED, 2023, p. 42.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 98-117.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, de 22 de novembro de 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 de julho de 1990a. Retificado em 27 de setembro de 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária**. Brasília/DF, dezembro de 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf. Acesso em 17 mai. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, 2009. Disponível em https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso: 18 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 19 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 19 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b].

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016a. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio

de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, Presidência da República, 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso: 18 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento**. Brasília, abril de 2018. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/OrientacoestecnicasparaelaoracaodoPIA.pdf. Acesso: 30 de março de 2024.

CARDOSO, Gracielle Feitosa de Loiola. **(RE) produção de famílias “incapazes”**: paradoxos à convivência familiar de crianças e adolescentes institucionalizados. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20274>. Acesso em: 22 fev. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação superior: eixo Desenvolvimento profissional docente. V. 2. In: MOROSONI, Marília (ed.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES)**. V. 1 V. 2. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021. p. 306-326.

D'ARÓZ, Marlene Schüssler. **A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos Institucionalizados**. 2013, 351 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_ce552db5c22d54659cc3332063d94880. Acesso em: 22 fev. 2023.

DOMINICO, Eliane. **Crianças que vivem em casas de acolhimento**: um olhar sobre as infâncias (in)visíveis. 2021, 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** — notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. 1891. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/308878/mod_resource/content/1/Goffman%20%20E%20stigma.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39–62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas. [Belo Horizonte], **RBPAAE**, vol. 27, n° 1, p. 109-121, jan. /abr. 2011.

GONZAGA, Yone Maria. **Diálogos afirmativos como símbolos da resistência negra**. TECITURAS, 2022, p.74-86.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública**: seu ciclo e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Disponível em: <https://virtual.ufmg.br/20231/mod/resource/view.php?id=130915>. Acesso em: 23 abr. 2023.

INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA. **Apadrinhamento afetivo**: guia de implementação e gestão. São Paulo, 2019. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5db1a2eef6084d225da14377/1571922754300/AF_Apadrinhamento+GUIA_MIOLO+04+ABRIL+2019.pdf. Acesso em: 31 dez. 2022.

LIMA, Mariana Parro. **A criança em abrigos**: a proteção e o cuidado de bebês em Acolhimento Institucional. 2019. 145 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/76ee8ffd-0c27-4235-8e89-7b4692d73a8c/content> Acesso em: 18 dez. 2023.

LIMA, Rita Ana da Silva. **Instituição de acolhimento a crianças e adolescentes em Belo Horizonte: contextualização, regulação e atuação**. 2016, 113 f. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência, Medicina Social e Preventiva). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/47232/1/RASLima%20%28p%3%b3s-defesa%20-%20final%29.pdf> acesso: 22 jan. 2023.

MACEDO, Lino de. Direito das crianças pequenas ao seu desenvolvimento integral. *In: Primeira infância no sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes – uma experiência a ser replicada*. Coord. Isabella Henriques. Instituto Alana, 2019. Disponível em: https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2019/07/primeira_infancia_no_sistema_de_garantia_de_direitos_de_criancas_adolescentes.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

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 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f9f0e28dbf70211ecbe6e5141d3afd01c/vivencias-de-infancias.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MENDES, Giliana Zeferino Leal. **Políticas públicas e a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes acolhidos em Araguaína – TO**. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais) — Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, Araguaína, 2020. <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2116>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MENELAU, Thais de Albuquerque da Costa Lins. **Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/8347/1/arquivo3690_1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

MINAS GERAIS. Ministério Público de Minas Gerais. 23ª Promotoria de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescentes de Belo Horizonte. **1º Protocolo dos serviços de acolhimento institucional e familiar do município de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Mariana de Almeida de; SILVA, Marta Regina Paulo da. **‘Se fosse um passarinho, também iria voar’**: a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional. Revista Teias. v. 24, n. especial, abr./jun. 2023, P. 46-57. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/64388/45858>. Acesso em 19 nov. 2023.

ÓRFÃOS do Brasil. Caderno Especial do jornal. **Correio Braziliense**, 09/01/2002, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pagfis=558. Acesso em: 18 set. 2023.

PENA, Érica Dumont. **Cuidar**: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil, 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A4CF73?mode=full>. Acesso em: 18 set. 2023.

PEREIRA, José Antônio Borges. **O direito fundamental de liberdade da convivência familiar e comunitária da criança e do adolescente**. 2008. 394 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/8103/1/Jose%20Antonio%20Borges%20Pereira.pdf> Acesso em 18 mar 2023.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Fernandino. **Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SP8smWgyn5fJS77m6Cv4npj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 mar. 2023.

PINO, A. O nascimento cultural da criança. Capítulo V. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005. p. 151-171.

PORFÍRIO, Mayara da Silva. **Acolhimento institucional e o direito à educação: um mapeamento das produções científicas na Pós-Graduação em Educação (1996-2021)**. 2022, 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá-MS, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/retrieve/94ae665c-e9c1-44aa-8a5f-4d8669815cc7/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20pdf.pdf> Acesso em: 22 nov. 2023.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA; Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, vol. 24, n. 90. Jan-Fev 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/>. Acesso em: 02 set. 2023.

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

Disponível em:

http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf. Acesso: 12 fev. 2024.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. IN: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006, 262p., 31-51pp. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf Acesso em: 22 fev. 2023.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum e; LIMA, Paulo Gomes. Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil: dimensões da oferta, acesso e qualidade. **Revista de Políticas Públicas**. 2019 Disponível em:

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13078/7199>. Acesso em: 22 fev. 2023.

STUCCHI, Mariana Peres. **Trama de afetos: desafios de educadoras de crianças pequenas institucionalizadas**. 2017. 296 f. Tese (Doutorado) — Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Doutorado em Psicologia Clínica, 2017. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/929>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TEIXEIRA, Inês A. Castro; PÁDUA, Karla Cunha. **Virtualidades e alcances da entrevista narrativa**. II Congresso Internacional sobre pesquisa (auto)biográfica (II CIPA), Salvador-BA, 2006. Disponível em: [VIRTUALIDADES E ALCANCES DA ENTREVISTA NARRATIVA](#) Dra. Inês A. Castro Teixeira Doutoranda Karla Cunha Pádua Programa de Pós-gr. Acesso em: 22 fev. 2024.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. UNICEF. **Convenção sobre os direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 18 ago. 2021.

VECTORE, Célia; CARVALHO, Cintia. Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. **Psicol. Esc. Educ.** vol. 12, nº 2, Dez 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200015>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ZEOLA, Lilian Regina. **A criança como sujeito de direitos**: as contradições das políticas de educação infantil e de proteção especial nos abrigos do município de Campo Grande, MS no período de 2000 a 2004. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/759/1/Lilian%20Regina%20Zeola.pdf>.

Acesso em 19 nov. 2023.

Apêndice A - Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação – SMED



Subsecretaria de Assistência Social
Diretoria de Gestão do SUAS-DGAS
Gerência de Gestão do Trabalho e Educação Permanente -GGTEP

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que a Subsecretaria de Assistência Social (SUASS) autoriza Keziah Pollyanna de Paula Nogueira a desenvolver, em seu âmbito institucional, o projeto de pesquisa “Escola, lugar de proteção? Políticas Públicas Educacionais para as infâncias em acolhimento institucional no Município de Belo Horizonte/Minas Gerais”.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte da pesquisadora, dos requisitos da Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de Abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais das(os) participantes da pesquisa, exclusivamente, para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a pesquisa de campo e a coleta de dados prevista no projeto, a pesquisadora deverá apresentar à Gerência de Gestão do Trabalho e Educação Permanente, da Diretoria de Gestão do SUAS, o parecer consubstanciado – devidamente aprovado – emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos credenciado pelo Sistema CEP/CONEP. O envio das informações sobre a aprovação do projeto no Comitê de Ética será de responsabilidade da pesquisadora interessada.

A SUASS deverá constar como coparticipante da pesquisa.

Belo Horizonte, 12 de maio de 2023.

Gerência de Gestão do Trabalho e Educação Permanente

Maria Aline Gomes Barboza – BM 105.896-5

Portal da Assinatura - PBH

2 página(s) assinada(s) - Datas e horários baseados em Brasília, BR

Certificado de assinaturas gerado em sexta-feira, 12 de maio de 2023 às 16:08

Documento assinado eletronicamente, de acordo com Decreto 17.710 de 13 de Setembro de 2021

Carta de Anuência Kezyah Nogueira.pdf

Documento assinado digitalmente, por assinatura simples, em sexta-feira, 12 de maio de 2023 às 16:08
Assinante: MARIA ALINE GOMES BARBOZA Matrícula: PR105896
Hash da assinatura: 2CB609560094CF136859D7739A01683918530034 Para validar utilize o QR Code ao lado.



Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) professor(a),

Eu, Tânia Aretuza Ambrizi Gebara, professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência, a Faculdade de Educação da UFMG, juntamente com Keziah Pollyanna de Paula Nogueira, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e docência, na linha de Infâncias e Educação Infantil, estamos realizando a pesquisa intitulada “Escola, lugar de proteção? Políticas Públicas Educacionais para as Infâncias em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte/ Minas Gerais” e temos o prazer de convidá-lo(a) para participar.

O objetivo da pesquisa é promover reflexões sobre o acesso, frequência e permanência das crianças de 0 a 3 anos em situação de acolhimento institucional no município de Belo Horizonte/MG na educação infantil. Os procedimentos que estamos propondo são: Observação e entrevista. Para isso, em determinados momentos há necessidade de filmar e tirar fotos das atividades que estão sendo realizadas em sala de aula.

Todo o material coletado (fotos e filmagens das atividades) será utilizado somente para fins acadêmicos (escrita de artigos, capítulos de livros e apresentação em congressos da área educacional) e ficarão arquivados pelo pesquisador, pelo tempo necessário para análise dos dados, defesa da dissertação e publicações científicas. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após esse período, o mesmo será destruído

Todos os dados serão utilizados de forma a garantir o anonimato dos participantes. A identidade dos professores e alunos será mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato desses indivíduos. Este estudo envolve riscos mínimos, como os de constrangimento por participar de observações em sua sala de aula e da entrevista. Todos os cuidados necessários serão tomados para que não haja exposição do nome das crianças, professora ou da escola nos materiais que serão publicados, e caso você não queira ser filmada, isso será respeitado. Com relação aos benefícios da participação no estudo, a pesquisa trará benefícios para a educação pública brasileira pois ao analisarmos aspectos referentes às políticas públicas educacionais para as crianças de 0 a 3 anos em situação de acolhimento institucional, poderemos apontar elementos e reflexões que promovam uma melhor efetivação dessas práticas em uma etapa tão importante de aprendizagem das crianças.

Para participar deste estudo, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso haja danos decorrentes dessa participação, você tem direito à assistência e buscar indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória, e a recusa em participar não acarretará qualquer

penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar em algum tipo de constrangimento.

Em respeito ao que determina o Item II.23 da Resolução Res. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento e informo que você tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo. Além disso, enfatizo que você tem direito a desistir da participação da pesquisa em qualquer etapa do processo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade de Educação da UFMG, e a outra será fornecida à senhora. Se você se sentir esclarecido em relação a esta pesquisa, peço a gentileza de assinar o termo abaixo. Você receberá de volta uma via desse documento. Coloco meu telefone e e-mail à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Pesquisadoras responsáveis:

Profa. Dra. Tânia Aretuza Ambrizi Gebara - Telefone: (31) 99288-8400- E-mail: taretuza@outlook.com
Keziah Pollyanna de Paula Nogueira - Telefone: (31) 99444-8413-E-mail:keziah.pollyanna@edu.pbh.gov.br

EM CASO DE DÚVIDAS ÉTICAS: CEP-UFMG - COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMG AV. ANTÔNIO CARLOS, 6627. UNIDADE ADMINISTRATIVA II - 2º ANDAR - SALA 2005. CAMPUS PAMPULHA. BELO HORIZONTE, MG – BRASIL. CEP: 31270-901. E-MAIL: COEP@PRPQ.UFMG.BR. TEL: 34094592.

O contato do pesquisador destina-se a dúvidas gerais e sobre a pesquisa, sendo o contato do CEP para dúvidas éticas.

.....

Eu, _____, portador(a) do documento _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “Escola, lugar de proteção? Políticas Públicas Educacionais para as Infâncias em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte/ Minas Gerais” de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações com a pesquisadora e modificar minha decisão de participar da pesquisa.

_____, Belo Horizonte, ____ de _____ de 2023.

Apêndice C - Questionário

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

Convite!

Você está sendo convidado a participar da nossa pesquisa de mestrado!

* Indica uma pergunta obrigatória

Olá!

Meu nome é Keziah Pollyanna de Paula Nogueira.

Estou realizando o mestrado no PROMESTRE/FAE-UFMG com a orientação da professora Dra. Tania Aretuza Ambrizi Gebara.

Vamos trabalhar com o tema ESCOLA, LUGAR DE PROTEÇÃO? POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS INFÂNCIAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE/MG

Peço a gentileza de participar conosco dessa atividade preenchendo o formulário que se segue.

1. Qual o nome da UAI - Unidade de Atendimento Institucional ? *

2. Você aceita participar desta pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 3*

Não

Pular para a seção 2 (Que pena! Sua participação seria muito importante. Você poderia ajudar-nos a entender melhor os contextos ligados à infância das crianças em situação de acolhimento institucional e colaborar para a condução da nossa pesquisa sobre esse tema. Abraços, Keziah Nogueira)

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

Que pena! Sua participação seria muito importante. Você poderia ajudar-nos a entender melhor os contextos ligados à infância das crianças em situação de acolhimento institucional e colaborar para a condução da nossa pesquisa sobre esse tema. Abraços, Keziah Nogueira

Obrigada! Você foi direcionado (a) para a leitura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. Se após a leitura do Termo de Consentimento você decidir participar da pesquisa, responda à afirmação: **LI E ACEITO O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**. Ao responder **Sim** você será direcionado (a) para o questionário. O tempo médio de resposta é de 8 a 10 minutos.

3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

TÍTULO DA PESQUISA: ESCOLA, LUGAR DE PROTEÇÃO? POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS INFÂNCIAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE/MG

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa, realizada por Keziah Pollyanna de Paula Nogueira, sob a responsabilidade da orientadora Profa. Dra. Tania Aretuza Ambrizi Gebara.

O objetivo é promover reflexões sobre o acesso, frequência e permanência das crianças de 0 a 3 anos em situação de acolhimento institucional no município de Belo Horizonte/MG na Educação Infantil.

Você está convidado (a) a responder o questionário a seguir. Todos os dados serão utilizados de forma a garantir seu anonimato como participante. O acesso às respostas coletadas é restrito às pesquisadoras. Para responder a pesquisa você levará aproximadamente 10 minutos, e não terá nenhum gasto financeiro ou ganho direto pela sua participação. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Os benefícios dessa pesquisa são coletivos e servem para subsidiar a educação pública brasileira.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Tânia Aretuza Ambrizi Gebara - E-mail: taretuza@outlook.com

LI E ACEITO O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Marcar apenas uma oval.

Sim

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

Perfil Censitário

4. 1. Qual a sua faixa etária?

Marcar apenas uma oval. 19 anos a 24 anos 25 anos a 34 anos 35 anos a 44 anos 45 anos a 54 anos 55 anos a 64 anos 65 anos ou mais

5. 2. Qual o seu sexo?

Marcar apenas uma oval. Masculino Feminino Intersexual

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

6. 3. Qual o seu nível de escolaridade?

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio incompleto *Pular para a pergunta 7*
- Ensino Médio completo *Pular para a pergunta 7*
- Ensino Superior incompleto *Pular para a pergunta 7*
- Ensino Superior completo *Pular para a pergunta 7*
- Especialização incompleto *Pular para a pergunta 7*
- Especialização completo *Pular para a pergunta 7*
- Mestrado incompleto *Pular para a pergunta 7*
- Mestrado completo *Pular para a pergunta 7*
- Doutorado incompleto *Pular para a pergunta 7*
- Doutorado completo *Pular para a pergunta 7*

Sobre seu vínculo com o trabalho na Unidade de Atendimento Institucional

7. 4. Qual o cargo que ocupa atualmente nesta UAI?

8. 5. Qual o seu tempo de atuação nesta UAI?

Marcar apenas uma oval.

- 6 meses a 1 ano
- 2 anos a 5 anos
- 6 anos a 9 anos
- 10 anos a 13 anos
- 14 anos a 17 anos
- 18 anos ou mais

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

9. 6. Qual o seu tempo de experiência de trabalho com UAI's?

Marcar apenas uma oval.

- 6 meses a 1 ano
 2 anos a 5 anos
 6 anos a 9 anos
 10 anos a 13 anos
 14 anos a 17 anos
 18 anos a 22 anos
 23 anos ou mais

7. Levantamento de crianças atendidas pelas UAIS, rede de ensino e identificação das escolas por faixa etária

10. 7.a - Quantas crianças na **faixa etária de 0 a 11 meses** se encontram institucionalizadas na UAI que você atua? *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 7.b- Quantas crianças na **faixa etária de 0 mês a 11 meses** estão **MATRICULADAS** na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

12. 7.c- As crianças na **faixa etária de 0 mês a 11 meses** são atendidas em qual/quais rede de ensino ? *

Marque todas que se aplicam.

- Rede Própria (EMEI)
 Rede Parceira (Creche)
 Rede Particular
 Nenhuma

13. 7.d- As crianças de **0 a 11 meses** estão matriculadas em quais escolas? Cite abaixo o nome da escola e o quantitativo de crianças por escola nessa faixa etária. *

14. 7.e- Quantas crianças na **faixa etária de 1 ano a 1 ano e 11 meses** se encontram institucionalizadas na UAI que você atua? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. 7.f- Quantas crianças na **faixa etária de 1 ano a 1 ano e 11 meses** estão **MATRICULADAS** na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

16. 7.g- As crianças são atendidas em qual/quais rede de ensino na **faixa etária de 1 ano a 1 ano e 11 meses** ? *

Marque todas que se aplicam.

- Rede Própria (EMEI)
 Rede Parceira (Creche)
 Rede Particular
 Nenhuma

17. 7.h- As crianças de **1 ano a 1 ano e 11 meses** estão matriculadas em quais escolas? Cite abaixo o nome da escola e o quantitativo de crianças por escola nessa faixa etária. *

18. 7.i- Quantas crianças na **faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11 meses** se encontram institucionalizadas na UAI que você atua? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. 7.j- Quantas crianças na **faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11 meses** estão **MATRICULADAS** na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

20. 7.k- As crianças são atendidas em qual/quais rede de ensino na **faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11 meses** ? *

Marque todas que se aplicam.

- Rede Própria (EMEI)
 Rede Parceira (Creche)
 Rede Particular
 Nenhuma

21. 7.l- As crianças de **2 anos a 2 anos e 11 meses** estão matriculadas em quais escolas? Cite abaixo o nome da escola e o quantitativo de crianças por escola nessa faixa etária. *

22. 7.m- Quantas crianças na **faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses** se encontram institucionalizadas na UAI que você atua? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. 7.n- Quantas crianças na **faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses** estão **MATRICULADAS** na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

24. 7.o- As crianças de **3 anos a 3 anos e 11 meses** estão matriculadas em quais *
escolas? Cite abaixo o nome da escola e o quantitativo de crianças por escola
nessa faixa etária.

25. 7.p - As crianças são atendidas em qual/quais rede de ensino na **faixa etária** *
de 3 anos a 3 anos e 11 meses ?

Marque todas que se aplicam.

- Rede Própria (EMEI)
 Rede Parceira (Creche)
 Rede Particular
 Nenhuma

Sobre o Planejamento Individual de Atendimento - PIA

26. 8. Qual o fluxo para construção do PIA de cada criança?

27. 9. Quem são os responsáveis (cargo) pela elaboração do PIA?

29/10/2023, 11:57

Questionário UAI - Unidade de Atendimento Institucional

28. 10. Marque os representantes da UAI que dialogam com as escolas: *

Marque todas que se aplicam.

- Coordenador (a)
- Assistente Social
- Psicólogo (a)
- Outros

Muito obrigada pela sua participação.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice D - Roteiro de Entrevista

Questão 1	Você já participou de uma pesquisa antes?
Questão 2	Como se sentiu ao ser convidado(a) para participar desta pesquisa?
Questão 3	Qual função você atua na gestão escolar?
Questão 4	Quantas crianças são atendidas que no momento se encontram em medida protetiva?
Questão 5	A matrícula dessas crianças foi efetuada por qual meio? Transferência ou matrícula compulsória?
Questão 6	Como é feita a interação entre instituição e escola com essas crianças?
Questão 7	As crianças são frequentes?
Questão 8	A gestão escolar participa de reuniões da rede de proteção?
Questão 9	Como o gestor escolar participa na construção do Planejamento Individual de Atendimento - PIA?
Questão 10	Há mais alguma informação que você gostaria de acrescentar e que não foi contemplada na entrevista?

Apêndice E - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escola, lugar de Proteção? Políticas Públicas Educacionais para as Infâncias em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte/Minas Gerais

Pesquisador: TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69473323.6.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.127.440

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto intitulado Escola, lugar de Proteção? Políticas Públicas Educacionais para as Infâncias em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte/Minas Gerais.

O projeto origina-se do Programa de Pós-graduação em Educação e Docência, na linha de Infâncias e Educação Infantil. O parecer foi apresentado pelo Conselho Pedagógico e Administrativo do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CPA), "que é o análogo à Câmara Departamental da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é mapear e analisar "as Políticas Públicas Educacionais para crianças de 0 a 3 anos em situação de acolhimento institucional no município de Belo Horizonte/MG".

Para isso serão consideradas as seguintes ações de pesquisa como objetivo secundário:

- *Realizar o levantamento das UAI's em Belo Horizonte, que atendem crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.
- *Identificar, a partir das UAI's, as crianças de 0 a 3 anos que se encontram matriculadas em instituições de Educação Infantil no município de Belo Horizonte (rede própria ou rede parceira) e selecionar a escola a ser pesquisada;
- *Analisar o perfil dos estudantes que se encontram institucionalizados, a partir dos relatórios e do banco de dados da SMED-BH, como também nos registros escolares;

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.127.440

*Compreender e verificar a articulação dos fluxos e encaminhamentos do protocolo de atendimento às crianças acolhidas na política da Educação para garantia de acesso dessas crianças aos serviços públicos no município de Belo Horizonte;

*Sistematizar em formato de portfólio digital os resultados da pesquisa;

*Socializar com Gestores, sendo os órgãos elencados: 3ª Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Tutelar; Conselho Municipal da Criança e Adolescente (CMDCA); Secretaria Municipal de Educação (SMED); Fórum de Abrigos de Belo Horizonte; Secretaria Municipal de Assistência Social; Segurança Alimentar; e Cidadania — Subsecretaria de Assistência de Social.

A execução da pesquisa inclui o procedimento metodológico de entrevista semiestruturada das coordenações das escolas.

Não há previsão no projeto de entrevista das crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apontados são a identificação dos entrevistados.

O TCLE informa que haverá observação e entrevista. Informa ainda que serão feitas filmagens e fotografias e que, caso a pessoa não queira ser filmada, “isso será respeitado”.

O TCLE indica, ainda, que “em determinados momentos há necessidade de filmar e tirar fotos das atividades que estão sendo realizadas em sala de aula”, mas não explícita, diretamente, quem ou que será filmado e fotografado.

Entendo que isso deve vir claramente no TCLE, com as seguintes ponderações:

- As crianças não podem, de forma alguma, ser expostas e identificadas em fotos e vídeos, o que na situação proposta com a pesquisa é de especial relevância. E não tem autonomia para decidir sobre ser ou não filmadas. Elas estão em situação de abrigo e a responsabilidade do Estado por seu cuidado é total. Não basta a não exposição do nome da criança, que seria o anonimato estritamente. Qualquer forma de identificação é vedada e ela não pode ocorrer por meio de exposição de filme e de foto.
- O uso do material coletado, relativamente aos adultos (fotos e filmagens das atividades), para fins acadêmicos (escrita de artigos, capítulos de livros e apresentação em congressos da área educacional), depende de expressa autorização de cada um em termo específico.
- Ainda que se admita que o(a) participante adulto, com sua autonomia, aquiesça em tornar pública a sua participação (com foto e com filme), é imprescindível a autorização explícita para isso.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.127.440

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram juntados:

- Folha de rosto preenchida e assinada;
- Projeto completo;
- Currículo da pesquisadora;
- TCLE;
- Cronograma
- Parecer favorável do Departamento a que se vincula o pesquisador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme item IV.3, da Resolução 466/2012, traz:

- a) justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados;
- b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa;
- c) esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa;
- d) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- e) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- f) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e
- g) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Quanto à garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, como se viu no item anterior é devida uma diligência para explicitação de que o uso de fotos e de filmes nos trabalhos é vedada para as crianças e é possível para os adultos, desde que explicitamente autorizado.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.127.440

Recomendações:

1. Deverá acrescentar, no TCLE, espaço para rúbrica, para o pesquisador e participante, na primeira folha.
2. Indicar no TCLE, no caso dos riscos da pesquisa, quais vão ser as ações para minimizá-los, bem como indica os benefícios da pesquisa e não os benefícios da pesquisa para o participante, caso haja algum.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

É devida diligência para explicitar que não haverá exposição de qualquer foto ou filmagem de crianças e que a utilização relativamente aos adultos de fotos e de filmagens das atividades, para fins acadêmicos (escrita de artigos, capítulos de livros e apresentação em congressos da área educacional), depende de expressa autorização de cada um em termo específico.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106611.pdf	09/05/2023 11:23:26		Aceito
Outros	aprovacaocamaradepartamental.pdf	09/05/2023 11:23:06	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENOVO.pdf	09/05/2023 11:20:45	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito
Outros	ROTEIRODAENTREVISTA.pdf	09/04/2023 09:01:47	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito
Outros	MODELOQUESTIONARIOAIS.pdf	09/04/2023 09:00:38	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	09/04/2023 08:58:24	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.127.440

Outros	ANUENCIA.pdf	27/03/2023 19:38:18	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	27/03/2023 19:25:48	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	27/03/2023 19:24:31	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/03/2023 19:21:43	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/03/2023 19:19:03	TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 19 de Junho de 2023

Assinado por:

Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Apêndice F - Síntese do referencial teórico

Ano de publicação	Autor(es)	Título	Tipo de trabalho	Local apresentado
2007	Lilian Regina Zeola	A criança como sujeito de direitos: as contradições das políticas de Educação Infantil e de Proteção Especial nos abrigos do município de Campo Grande/MS no período de 2000 a 2004	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação
2008	José Antônio Borges Pereira	O direito fundamental de liberdade da convivência familiar e comunitária da criança e do adolescente	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2008	Célia Vettore; Cíntia Carvalho	Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo	Artigo	Universidade Federal de Uberlândia
2009	Thais de Albuquerque da Costa Lins Menelau	Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo	Tese	Universidade Federal de Pernambuco
2010	Shirley Elziane Diniz Abreu	A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil: sob as teias do abandono	Tese	Universidade Federal da Paraíba
2013	Marlene Schüssler D'Aroz	A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos institucionalizados	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
2014	Ivy Gonçalves de Almeida	Processo de recepção e acolhida da criança em instituições de acolhimento: proteção e/ou (re)vitimização?	Tese	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
2016	Rita Ana da Silva Lima	Instituição de acolhimento a crianças e adolescentes em Belo Horizonte: contextualização, regulação e atuação	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais
2017	Gracielle Feitosa de Loiola Cardoso	(Re) produção de famílias "incapazes": paradoxos à convivência familiar de crianças e adolescentes institucionalizados	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2017	Mariana Peres Stucchi	Trama de afetos: desafios de educadoras de crianças pequenas institucionalizadas	Tese	Universidade Católica de Pernambuco
2019	Mariana Parro Lima	A criança em abrigos: a proteção e o cuidado de bebês em acolhimento institucional	Tese	Universidade Federal de São Paulo
2019	Petula Ramanauskas Santorum e Lima; Paulo Gomes Silva	Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil: dimensões da oferta, acesso e qualidade	Artigo	Revista de Políticas Públicas
2020	Giliana Zeferino Leal Mendes	Políticas públicas e a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes acolhidos em Araguaína – TO	Dissertação	Universidade Federal do Tocantins - Araguaína
2020	Maria Aparecida Camarano Martins	Vivências de infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar	Tese	Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
2021	Eliane Dominico	Crianças que vivem em casas de acolhimento: um olhar sobre as infâncias (in)visíveis	Tese	Universidade Estadual de Maringá
2021	Mariana de Almeida Moura	Se fosse um passarinho, também iria voar: a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional	Dissertação	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
2022	Mayara da Silva Porfirio	Acolhimento institucional e o direito à educação: um mapeamento das produções científicas na Pós-Graduação em Educação (1996-2021)	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fonte: elaborado pela autora, 2024.