



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIEGO FERNANDO SANTOS

**A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
ACOLHIDOS EM CASAS ABRIGO**

SÃO CARLOS/SP
2025

DIEGO FERNANDO SANTOS

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS EM CASAS ABRIGO

Texto submetido a defesa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Roseli Esquerdo Lopes.

Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Sociologia da Educação.

SÃO CARLOS/SP
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Diego Fernando

A educação de crianças e adolescentes acolhidos em casas abrigo.
Dissertação de Mestrado/Roseli Esquerdo Lopes. Universidade Federal de
São Carlos SP, São Carlos SP, 2025.

137 f.

Bibliografia.

1. Educação 2. História Oral 3. ECA/SUAS 4. Memória 5. Crianças e Adolescentes.

DEDICATÓRIA
Aos órfãos brasileiros.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Diego Fernando Santos, realizada em 22/07/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

Profa. Dra. Patrícia Leme de Oliveira Borba (UNIFESP)

Prof. Dr. Julio Cesar Francisco (UNICAMP)

Profa. Dra. Marisa Bittar (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, pelo amor, pela saúde, pelos livramentos, pela proteção, pela misericórdia, pela benignidade, pela bondade, e por todo cuidado que tem por mim e por nós, obrigado Deus!

Agradeço à minha Orientadora, Professora *Roseli Esquerdo Lopes*, por toda atenção dada no desenvolvimento da pesquisa, pelos preciosos ensinamentos, por ter aceitado a proposta de pesquisa e por todas as orientações que fizemos, as quais fizeram com que este trabalho fosse possível e desenvolvido.

Agradeço aos agentes educativos, aos colegas de infância e aos colegas da universidade (estudantes, técnicos administrativos, terceirizados e professores), obrigado pela atenção dada, pelas contribuições em conversas, pelas ajudas e pelas amizades.

Agradeço às Instituições de Acolhimento do Município de São Carlos (SP), de modo especial ao Nosso Lar e ao Salesianos São Carlos.

Agradeço às Professoras e Doutoradas *Tatiane Cosentino Rodrigues* e *Ana Cristina Juvenal da Cruz* pelos conselhos e cobranças construtivas no processo da pós-graduação.

Agradeço ao Professor *Julio Cesar Francisco* por acreditar na ideia e em um projeto a ser construído e, também, pela possibilidade de ampliar minha rede acadêmica com outros professores, alunos e adeptos da área da Educação.

Agradeço aos participantes desta pesquisa, por terem aceitado participar, colaborar e contribuir com suas trajetórias educativas e histórias de vida. Gratidão ao *Paulo*, ao *Rodrigo*, ao *Julio*, ao *Josué*, ao *Moisés*, ao *Jimmy*, ao *Edmilson* e ao *Padre Agnaldo*.

Agradeço à Banca Avaliadora, composta por *Patrícia Leme de Oliveira Borba*, *Marisa Bittar* e *Julio Cesar Francisco*, obrigado pelos ricos apontamentos, pelas contribuições e pelas indicações de leitura compartilhadas.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro, pois sem a bolsa de estudo talvez fosse impossível me manter no programa, tendo em vista as questões de suprimentos básicos, como a moradia, a água, a luz e a alimentação.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Universidade Federal de São Carlos.

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de apresentar um trabalho de entrevistas realizado com sete sujeitos que passaram parte ou todo período da infância, adolescência e/ou juventude em instituições de acolhimento. O objetivo geral foi investigar em suas narrativas os processos de educação escolar e não escolar e a atuação e articulação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) na vida dos sujeitos e nas instituições de acolhimento no município de São Carlos (SP) de 1990 a 2010. A pesquisa possui abordagem qualitativa e trabalho de campo, pautando-se na História Oral como método de construção dos dados. Este trabalho está amparado nas teorias da história da infância e da história da educação brasileira, tendo como pilares a autora Mary Del' Priore (2002), e o autor Amarílio Ferreira Junior (2010). Conclui-se que a educação escolar e a não escolar são elementos de resistência, superação e reinvenção dos próprios indivíduos, que, apesar das condições adversas, por meio de redes de apoio formais e informais, e de suas próprias estratégias de enfrentamento cotidianas, conseguiram construir projetos de vida, identidades e trajetórias de desenvolvimento pessoal, profissional e social. Além disso, conclui-se que, embora os marcos legais do ECA e do SUAS, que representaram avanços inegáveis no campo dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, ainda há importantes desafios entre a legislação e sua efetiva aplicação no cotidiano das instituições de acolhimento e nas vidas de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional.

Palavras-chave: educação; história oral; crianças e adolescentes; ECA/SUAS; memória.

ABSTRACT

This research aims to present a study based on interviews conducted with seven subjects who spent part or all of their childhood, adolescence, and/or youth in foster care institutions. The overall objective was to investigate, through their narratives, the processes of formal and informal education and the role and articulation of the ECA (Child and Adolescent Statute) and SUAS (Unified Social Assistance System) in the lives of the subjects and in foster care institutions in the municipality of São Carlos (SP) from 1990 to 2010. The research has a qualitative approach and fieldwork, based on Oral History as a method of data construction. This work is supported by theories of the history of childhood and the history of Brazilian education, with the author Mary Del' Priore (2002) and the author Amarílio Ferreira Junior (2010) as pillars. It concludes that school and non-school education are elements of resistance, overcoming, and reinvention of the individuals themselves, who, despite adverse conditions, through formal and informal support networks and their own daily coping strategies, managed to build life projects, identities, and trajectories of personal, professional, and social development. Furthermore, it is concluded that, although the legal frameworks of the ECA and SUAS represented undeniable advances in the field of children's and adolescents' rights in Brazil, there are still significant challenges between the legislation and its effective application in the daily lives of foster care institutions and in the lives of children and adolescents in institutional care.

Keywords: education; oral history; children and adolescents; ECA/SUAS; memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Painel de acompanhamento.....	65
Figura 2 – Serviços de acolhimento por região.	67
Figura 3 – Serviços de acolhimento por estado.....	67
Figura 4 – Crianças acolhidas por região.	68
Figura 5 – Crianças acolhidas por estado.	69
Figura 6 – Crianças acolhidas por etnia.	69
Figura 7 – Crianças acolhidas por gênero.	70
Figura 8 – Crianças acolhidas por faixa etária.....	70
Figura 9 – Cone invertido.	75

LISTA DE SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
ONG – Organização não governamental
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
Provim – Projeto Vida Melhor
SAM – Sistema de Atendimento ao Menor
SNA – Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAMINHOS METODOLÓGICOS	14
PERCURSO ACADÊMICO NO MESTRADO	21
1. FRAGMENTOS DA INFÂNCIA BRASILEIRA	23
1.1 AS CRIANÇAS NAS NAUS PORTUGUESAS	23
1.2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	26
2. PROTEÇÃO INFANTOJUVENIL	58
2.1 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	58
2.2 SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL	62
2.3 SISTEMA NACIONAL DE ADOÇÃO E ACOLHIMENTO.....	64
2.3.1 Serviços de Acolhimento	66
2.3.2 Crianças e Adolescentes Acolhidos	68
3. HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA	72
3.1 HISTÓRIA ORAL.....	72
3.2 MEMÓRIA	74
4. NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES	77
4.1 PAULO	77
4.2 RODRIGO	80
4.3 JULIO	83
4.4 JOSUÉ	86
4.5 MOISÉS	90
4.6 JIMMY	97
4.7 EDMILSON.....	101
4.8 PADRE AGNALDO.....	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
6. REGISTROS FOTOGRÁFICOS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO INICIAL	127
APÊNDICE B ROTEIRO DE ENTREVISTAS	129
APÊNDICE C ROTEIRO DE ENTREVISTA	130

INTRODUÇÃO

Próximo ao fim da minha graduação no curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no passear de conversas e diálogos com colegas da área da educação e conhecidos da vida que se segue, entre umas e outras ideias, retumbou-me como proposta para minha educação continuada pensar sobre a educação de crianças, jovens e adolescentes acolhidos em casas abrigo.

Entre as reflexões que iam e vinham, algumas questões pairavam, entre elas: como sujeitos institucionalizados em casas abrigo narram suas trajetórias na perspectiva da educação escolar no período de sua adolescência ou juventude? O que é a trajetória escolar de um estudante em período de acolhimento em casas abrigo? Qual é o significado da educação no período vivido em casas abrigo? Como a educação pode ser mais bem direcionada às crianças e aos adolescentes que estão nesses lares atualmente? Qual é a importância social e governamental dada para a educação de crianças e adolescentes em período de acolhimento em casas abrigo? Quais são os impactos da educação em suas vidas? Essas questões instigaram-me a me envolver novamente com o mundo científico e acadêmico e, de forma intuitiva, a me impulsionar e me desenvolver criticamente por meio da educação continuada.

Minha aproximação com a temática vai além dos aspectos acadêmico-científicos, pois se reporta à minha própria história de vida. Morei em casas de acolhimento institucional¹ na infância e na adolescência nas cidades de São Paulo (SP) e São Carlos (SP), o que gerou o interesse de investigar os processos de formação cidadã, as trajetórias de vida e sobretudo a educação escolar e institucional de outros sujeitos que passaram por situações de acolhimento institucional em São Carlos ou em outros municípios do país na década de 1990, meus contemporâneos.

A dimensão da realidade de crianças, adolescentes e jovens em situação de abrigo é um tema muito importante para se pensar e investigar,

¹ § 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

principalmente na perspectiva da educação escolar e não escolar, situadas na fase crucial do desenvolvimento crítico e civil dos sujeitos, por vez, na menor idade, e que por algum motivo foram parar lá, como os órfãos, os abandonados pelas suas famílias de origem, os que deixaram de ser tutelados ou que perderam a tutela. Igualmente, a temática gera reflexões sobre as dimensões que permeiam os parâmetros relacionados às políticas públicas e sociais, à sociedade, ao Estado, à religião e à economia no contexto da infância brasileira.

Diante disso, esta pesquisa teve o intuito de investigar a educação de sujeitos que, quando criança ou adolescente, passaram algum ou todo período acolhido em casas abrigo, objetivando identificar as dimensões da educação escolar e não escolar, na visão deles, e também contextualizar as dimensões que ganham o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema de Único de Assistência Social (SUAS) na proteção social dessa população, em geral, e na vida desses sujeitos no âmbito das instituições de acolhimento, entre os anos de 1990 a 2010, no município de São Carlos (SP).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa possui abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa bibliográfica e de trabalho de campo, pautando-se na História Oral como método de coleta de dados.

A interpretação dos resultados se deu de forma dedutiva, ou seja, do geral para o específico, onde padrões e *insights* são identificados a partir de dados brutos, ou seja, das narrativas coletadas.

Com efeito, a análise e a interpretação dos resultados foram realizadas mediante duas categorias estabelecidas no curso da história da infância e da juventude, que são: a) as dimensões da educação escolar e não escolar na vida dos participantes da pesquisa; b) o processo histórico que culminou na promulgação do ECA e do SUAS, enquanto legislações centrais para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, sobretudo entre as décadas de 1990 e 2010.

Para situar o processo de institucionalização desses sujeitos ao longo da história do Brasil, destacam-se os contextos e as normativas de crianças e adolescentes abandonados e vulneráveis na sociedade e modernidade tardia, onde a produção de riqueza é acompanhada sistematicamente pela produção social de risco (Beck, 2011). A educação, a proteção, a segurança, a saúde e o acolhimento são elementos que atualmente estão englobados nos direitos constitucionais das crianças, jovens e adolescentes, contudo nem sempre foi assim.

Para contextualizar esses elementos, antes de tudo, optou-se por apresentar aspectos históricos constitutivos da infância brasileira, abrangendo desde o século XVI até o início do século XXI, com o intuito de evidenciar as transformações sociais, econômicas, religiosas, culturais e, sobretudo, educacionais ocorridas nesse período no Brasil. Grosso modo, procurou-se discorrer sobre a constituição da infância e da história da educação brasileira entre os séculos XVI e XXI. Nesse escopo, a pesquisa foi dividida em quatro capítulos, que estabelecem relações entre si.

O primeiro capítulo, “Fragmentos da infância brasileira”, inicia-se com uma breve apresentação da história das crianças nas ‘naus’ portuguesas rumo ao continente sul-americano nos séculos XVI e XVII. Traz elementos da

infância brasileira nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, sobretudo o processo educacional das crianças desses períodos. Discorre sobre o surgimento dos Códigos de Menores, o de 1927 e o de 1979, além de seus desdobramentos no avanço de políticas públicas e de direitos para a população infanto-juvenil.

O segundo capítulo abarca o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), bem como uma apresentação dos dados referentes ao Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), que visa oferecer um panorama atual da realidade de crianças e de adolescentes acolhidos em instituições de acolhimento, e dos serviços de acolhimento ativos no país.

O terceiro capítulo debruça-se sobre o conceito de História Oral (HO) e a concepção de Memória. Nele, apresenta-se o conceito de HO e como ela é fundamental para pesquisas que visam compreender trajetórias de vida, narrativas e biografias coletivas e individuais. Além disso, o capítulo debruça-se sobre a concepção de Memória, pautando-se na perspectiva dos autores Ecléa Bosi e Maurice Halbwachs. Optou-se por abordar a História Oral como uma metodologia de pesquisa pelo fato de fundamentar o trabalho com entrevistas e a reconstrução de histórias de vida a partir das narrativas dos próprios sujeitos, de modo que após serem transcritas e tratadas, transformam-se em documentos. Entende-se que nessa pesquisa, a História Oral torna-se 'temática', pois se refere a um tema específico, em questão, 'a educação de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional'. Também, optou-se por abordar o conceito e constructo de 'memória', tendo em vista que a pesquisa trabalha com lembranças e com memórias.

O quarto capítulo propõe apresentar as narrativas de sete (7) sujeitos entrevistados, que aceiram o convite para colaborar e participar da pesquisa, e que vivenciaram períodos de sua infância, adolescência e/ou juventude em casas abrigo, com intuito de apreender a visão deles sobre tal vivência, bem como nuances e elementos relevantes da educação não escolar e escolar em suas trajetórias. Além disso, o capítulo conta com uma (1) narrativa de um agente educativo de uma dessas instituições de acolhimento.

O trabalho sintetiza, nas considerações finais, os resultados alcançados, com destaque para as duas categorias de análise desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Ademais, importa registrar que a escolha dos participantes da pesquisa ocorreu de forma associativa, considerando sujeitos de minha rede de contatos que viveram em instituições de acolhimento na década de 1990. A partir de algumas perguntas preliminares (como quem aceitaria participar da pesquisa, quais seriam os sujeitos potenciais e como se configuravam suas trajetórias) foi possível delimitar e elencar os participantes da investigação.

Com os participantes selecionados, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, base nacional e unificada para o registro e acompanhamento de pesquisas que envolvem seres humanos.

O processo de cadastro do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil mostrou-se dificultoso, uma vez que as etapas de preenchimento (Informações Preliminares, Área de Estudo, Desenho de Estudo/Apoio Financeiro, Detalhamento do Estudo, Outras Informações e Finalização) não eram claras quanto à forma de inserir e salvar os dados, gerando incertezas durante o procedimento. Tal situação resultou na emissão de três pareceres distintos ao longo do tempo: dois com pendências para correção e o último com o resultado final aprovado.

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil em 02/10/2023. O primeiro parecer com pendências foi emitido em 23/11/2023, o segundo em 24/01/2024, e o terceiro, correspondendo à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foi liberado apenas em 31/03/2024. Constata-se, portanto, que o processo de aprovação da pesquisa levou aproximadamente seis meses.

Em relação à identificação dos participantes, o consentimento ocorreu de modo livre e respeitoso, permitindo que cada sujeito decidisse não apenas em participar da pesquisa, mas também sobre a utilização de seu nome. Todos optaram pelo uso de seus nomes civis, isto é, aqueles atribuídos no nascimento e registrados em cartório.

O primeiro contato com alguns participantes ocorreu de forma presencial, em situações fortuitas, como jogos de futebol ou encontros ocasionais na rua. Com outros, o contato se deu pelas redes sociais, seja em razão da distância geográfica, seja por diferentes trajetórias de vida, especialmente no caso dos que residem no município de São Carlos.

A comunicação com os participantes ocorreu de maneira gradual, no segundo semestre de 2023, informando-os de que a participação consistia na

concessão de uma entrevista. Em alguns casos, houve aceitação imediata; em outros, foi necessário mais tempo para que se alcançassem acordos e o consentimento formal.

Em seguida, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. O início ocorreu em janeiro de 2024, respeitando os horários previamente combinados.

Das sete entrevistas realizadas, quatro ocorreram de forma presencial. Uma, com Rodrigo, foi realizada no estabelecimento comercial em que trabalha, conforme sua disponibilidade. Duas, com Moisés e Josué, aconteceram em minha residência, mediante convite feito no dia marcado para a entrevista. A quarta, com Paulo, ocorreu no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar, instituição onde trabalha, o que facilitou a proximidade e proporcionou um espaço adequado. As demais entrevistas (com Julio, Jimmy, Edmilson e Agnaldo) foram realizadas de forma remota, via Google Meet, WhatsApp e Instagram, devido à residência em outras cidades ou estados.

O equipamento de gravação utilizado para capturar as narrativas foi o gravador do próprio computador, devido à sua alta qualidade de captação de áudio e à familiaridade do pesquisador com o seu manuseio.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição e à construção da escrita técnica, que envolve elementos da história oral, consistindo em narrar a história a partir das falas dos sujeitos, destacando, nas conclusões, os impactos em suas trajetórias sociais e educativas.

Ademais, cumpre destacar que a coleta de informações sobre as instituições de acolhimento ativas na década de 1990 em São Carlos foi realizada por meio de visitas presenciais à Prefeitura Municipal, à Secretaria de Assistência Social, à Secretaria da Infância e Juventude e à Fundação Pró-Memória de São Carlos. No entanto, não foi possível localizar documentos ou registros físicos que permitissem citar essas instituições com precisão ou aprofundar o conhecimento sobre seu funcionamento naquele período.

A partir de pesquisas realizadas no BDTD e no repositório institucional, constatou-se que não existem produções que mencionem ou abarquem as instituições de acolhimento do município de São Carlos. No entanto, por meio de entrevistas e conversas com agentes das organizações, foi possível agrupar

e listar algumas instituições de acolhimento e obter informações situacionais referentes ao período em questão. O processo de coleta mostrou-se complexo devido à dificuldade de localização de informações precisas, uma vez que as organizações frequentemente direcionavam o pesquisador de uma instituição a outra, sem que houvesse registros consolidados sobre as instituições de acolhimento na década de 1990 em São Carlos.

Na década de 1990, as instituições de acolhimento em São Carlos, assim como em diversas outras regiões do Brasil, passavam por transformações significativas, enfrentando desafios variados e apresentando características que refletiam o contexto político, social, econômico e local da época. Entre essas instituições, destacavam-se aquelas de caráter religioso e filantrópico, bem como instituições de assistência social vinculadas ao poder público municipal.

As instituições religiosas dispunham de recursos próprios e funcionavam de maneira privada, enquanto as instituições públicas municipais, embora formalmente governamentais, frequentemente dependiam de doações e da atuação voluntária para complementar seus recursos. Por vezes, havia uma 'promiscuidade' entre a esfera religiosa, empresarial e governamental, em vista de recursos financeiros para a administração dos jovens.

A rotina das crianças incluía horários fixos para acordar, refeições, estudos, atividades recreativas e repouso. A disciplina era um princípio das instituições de acolhimento, tanto das religiosas quanto das governamentais municipais.

A educação formal era assegurada conforme a política prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e reforçada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece ser dever do Estado garantir educação escolar pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, a educação oferecida às crianças e adolescentes diferia entre as instituições religiosas e as públicas municipais. As instituições religiosas mantinham parcerias com escolas de ensino de boa qualidade, enquanto as instituições públicas municipais direcionavam os educandos para escolas públicas, geralmente próximas da instituição, cuja qualidade nem

sempre podia ser garantida. Entre os problemas observados estavam violência escolar, falta de recursos materiais, precarização dos contratos de professores, excesso de carga horária para um mesmo docente, ausência ou afastamento de profissionais, baixa remuneração e reduzido prestígio social da carreira docente.

Ademais, a qualidade da educação podia ser comprometida por fatores como a frequência com que os internos eram transferidos entre instituições de acolhimento e pela insuficiência de apoio escolar oferecido pelas próprias instituições.

No decorrer do percurso metodológico, foi possível identificar e mapear as instituições de acolhimento que estavam ativas na década de 1990:

- Abrigo municipal para crianças e adolescentes em situação de risco ou abandonados;
- Associações comunitárias, entre elas organizações não governamentais (ONGs) locais que ofereciam abrigos temporários ou apoio a crianças e adolescentes;
- Casa de Nazaré, instituição ligada à Igreja Católica que prestava assistência a crianças e adolescentes;
- Lar Paroquial de São Carlos Borromeu, ligado à paróquia de São Carlos Borromeu. Esse lar fornecia abrigo e cuidados às crianças;
- Nosso Lar, instituição espírita (Allan Kardec) voltada ao acolhimento de crianças e adolescentes em situação de abandono, órfãs ou em situação de rua;
- Salesianos São Carlos (Casa Abrigo), instituição religiosa e cristã devota à Nossa Senhora Aparecida e ao Dom Bosco;
- Sociedade São Vicente de Paulo, conhecida por suas obras de caridade e assistência a pessoas carentes, incluindo crianças e adolescentes.

Durante as décadas de 1990 e 2000, as instituições de acolhimento em São Carlos passaram por significativas transformações, em um período marcado por mudanças nas políticas públicas voltadas à infância e adolescência no Brasil, sobretudo com a promulgação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS, 2004). Essas legislações constituíram instrumentos fundamentais para a proteção infantojuvenil, buscando mitigar situações de exclusão e vulnerabilidade social. Sua aplicação demanda atuação ampla em todos os espaços da sociedade, articulando e mobilizando redes de proteção, incluindo órgãos governamentais, família, escola, unidades de saúde, Conselhos Tutelares, Conselhos de Direito e comunidade.

Em São Carlos, algumas organizações não governamentais (ONGs) e grupos comunitários desenvolveram projetos específicos para apoiar as casas de acolhimento, oferecendo voluntariado, doações e programas de capacitação. Instituições educacionais locais, incluindo universidades, também realizaram projetos de extensão e pesquisa, fornecendo assistência médica, psicológica e educativa.

As instituições de acolhimento desempenharam papel central na implementação e adaptação das novas diretrizes legais, passando a ser concebidas como espaços provisórios para a permanência de crianças e adolescentes em situação de risco, abandono ou vulnerabilidade, até que soluções definitivas fossem encontradas. Nesse contexto, os desafios das políticas recentes exigiram a reestruturação das instituições, incluindo a adequação a padrões mínimos de atendimento e a capacitação contínua de seus profissionais.

PERCURSO ACADÊMICO NO MESTRADO

Minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) constituiu-se na dinâmica social e acadêmica do dia a dia, permitindo o contato com amplas e específicas áreas do conhecimento científico, essenciais para o desenvolvimento da proposta de pesquisa e para transformá-la em uma dissertação de mestrado consistente. O contato com professores, colegas de classe e profissionais das áreas de Educação e Terapia Ocupacional tornou o percurso muito significativo, propiciando aprendizado, troca de conhecimentos, experiências compartilhadas e a ampliação de saberes.

As orientações da Prafa. Roseli Lopes, foram fundamentais para a consolidação da pesquisa, considerando suas contribuições, pontos de vista, indicações de leitura e acompanhamento constante.

No primeiro semestre de 2022, ainda com uma visão superficial sobre o que seria cursar uma pós-graduação, busquei adaptar-me às exigências do programa, dos professores e das disciplinas, sobretudo por se tratar de uma estrutura distinta da graduação e de um tempo mais curto de curso. As disciplinas cursadas foram: Epistemologia da Educação I (obrigatória), Estudos Avançados em Sociologia da Educação (optativa) e Estudos e Produções (optativa). No segundo semestre, organizei melhor o material didático e os documentos do PPGE (relatórios, históricos, atestados e declarações), cursando História da Educação Brasileira (optativa), Metodologia de Pesquisa em Educação (optativa) e Seminário de Dissertação em Educação (obrigatória). Também acompanhei como ouvinte a disciplina Epistemologia da Educação II, oferecida aos doutorandos pelo Prof. Amarilio Ferreira Jr.

No segundo ano, surgiram desafios metodológicos e administrativos. Um deles foi a aprovação pelo Comitê de Ética, cujo processo na Plataforma Brasil mostrou-se complexo, pouco claro e demorado. Outro desafio foi o Exame de Proficiência em inglês: no primeiro exame obtive nota 5,0, insuficiente para aprovação, pois o programa exige nota mínima de 7,0. Após aproximadamente seis meses de estudo, fui aprovado no segundo exame com nota 9,0.

Esses processos implicaram a prorrogação do curso de dois para três anos, contemplando o Exame de Proficiência, a Qualificação e a Defesa.

De modo geral, minha formação no PPGE constituiu-se por meio das múltiplas experiências vivenciadas, envolvendo acertos e erros, trabalho coletivo, dedicação, interesse, foco, motivação, perseverança, esforço e, sobretudo, curiosidade.

1. FRAGMENTOS DA INFÂNCIA BRASILEIRA

1.1 AS CRIANÇAS NAS NAUS PORTUGUESAS

No período das embarcações portuguesas, nos séculos XVI e XVII, inúmeras marcas, violências, riscos, escassez, situações brutais e mortes ocorreram com milhares de crianças europeias vindas nos navios para a costa brasileira. Eram consideradas crianças os grumetes, os pajens, as órfãs do Rei, e os que entravam como passageiras com os pais ou parentes nas embarcações.

A desvalorização da vida infantil no século XVI não era uma questão importante para a Coroa portuguesa, pelo contrário, as crianças eram consideradas pouco mais que animais, e que tinham que ser exploradas em força de trabalho ao máximo, e enquanto tinham vida. “Essa forma de referir-se às crianças aproxima-se da categorização que os homens de Quinhentos davam aos negros escravizados, vistos então como meros ‘instrumentos vocais’, ou seja, em instrumento de trabalho capaz de falar” (Del Priore, 2002, p.21).

Os grumetes eram as crianças das ruas, pobres e sequestradas para a escravidão e que também eram recrutadas de instituições (orfanatos) de Portugal, sobretudo de Lisboa.

Na verdade, a falta de mão de obra de adultos, ocupados em servir nos navios e nas possessões ultramarinas, fazia com que os recrutados se achassem entre órfãos desabrigados e famílias de pedintes. Nesse meio, selecionavam-se meninos entre nove e dezesseis anos, e não raras vezes, com menor idade, para servir como grumetes nas embarcações (Del Priore, 2002. p. 22).

Era comum raptar crianças e tirá-las à força de seus pais ou familiares. Além disso, havia o método de recrutamento por alistamento voluntário das crianças na marinha, este, feito pelos próprios pais.

A condição de vida das crianças grumetes nas embarcações era absurdamente desumana, pois havia insalubridade, fome, sodomia, doenças, abusos sexuais e mortes nos navios durante as travessias. Além da escravização, da fúria do mar e dos naufrágios, essas crianças viviam ainda

expostas a ataques piratas, iminentes e frequentes em alto-mar. A expectativa de vida das crianças portuguesas aproximava-se dos quatorze anos entre os séculos XIV e XVIII (Del Priore, 2002).

Segundo Del Priore (2002), “de todos os embarcados, os grumetes eram os que tinham as piores condições de vida”.

A alimentação era distribuída igualmente para todos os tripulantes, sendo três refeições diárias, compostas de biscoitos, água e carne e denominadas de ração. Geralmente os biscoitos estavam embolorados e comidos pelas baratas, a água era podre, e as carnes viviam em estado de decomposição, o que motivava envenenamentos, intoxicações alimentares, desnutrição e doenças como a malária e o escorbuto, este causado pela falta de vitamina C no organismo (Del Priore, 2002).

Quando os grumetes não morriam por fome ou doença, eles caçavam ratos e baratas para melhor se alimentar, visto que a porção de comida distribuída nas naus não saciava suas fomes. No mais, quando não encontravam um destino trágico, estavam sempre expostos a situações que geravam lesões graves e que comprometiam alguma parte de seus corpos (Del Priore, 2002).

Ao contrário dos grumetes, os pajens tinham um cotidiano menos difícil e doloroso. Os pajens eram as crianças serviçais da nobreza portuguesa, destinadas a melhores cargos e privilégios nas naus, providenciavam tudo para os homens mais afortunados do navio, arrumavam camas e camarotes e serviam. Em suma, eles sobreviviam das sobras das regalias, de boas refeições, de vinhos e de outros tipos de privilégios e raramente eram punidos ou recebiam castigos cruéis ou severos, podendo até com empenho e dedicação no trabalho alcançar cargos mais elevados nas escalas hierárquicas das embarcações.

Apesar de a faixa etária dos grumetes e dos pajens ser próxima, havia poucos pajens nas naus quinhestistas. Os recrutadores também selecionavam pajens oriundos de famílias pobres, mas protegidas pela Coroa portuguesa.

A maioria, contudo, provinha de setores médios urbanos, de famílias protegidas pela nobreza ou de famílias da baixa nobreza; pois para essas, inserir seu filho no contexto da expansão ultramarina como pajem era a forma mais eficaz de ascensão social (Del Priore, 2002, p. 31).

Nos navios portugueses, as órfãs do Rei de Portugal eram as meninas sequestradas, raptadas e retiradas de orfanatos e das ruas, sobretudo nas cidades de Lisboa e de Porto. O intuito era destiná-las ao mercado matrimonial das embarcações, durante a segunda metade do século XVI, quando isso ocorria com maior intensidade.

Dentre elas, eram preferidas as que tinham menos de 17 anos, pois aquelas com mais de 18 eram consideradas prostitutas, colocadas nos orfanatos pelos magistrados portugueses com o objetivo de livrar a sociedade das chamadas “pecadoras” (Del Priore, 2002, p. 33).

Contavam-se poucas órfãs do Rei nas naus portuguesas, e os estupros eram um problema corriqueiro, uma vez que a violência sexual contra meninas maiores de quatorze anos dificilmente resultava em punição. Ainda assim, elas eram protegidas por religiosos. Com o objetivo de evitar os estupros das órfãs a bordo — sobretudo porque estavam nas possessões portuguesas —, alguns religiosos assumiam sua guarda, principalmente quando se tratava de meninas menores de 16 anos (Del Priore, 2002, p. 34).

Por fim, a última categoria de crianças que embarcavam nos navios, eram aquelas acompanhadas de seus pais ou familiares e ficavam apenas na condição de passageiras (Del Priore, 2002). Segundo Del Priore (2002), estima-se que o número de crianças que embarcavam acompanhadas de suas famílias era menor que o das crianças da tripulação, mas consideravelmente maior que o das meninas órfãs do Rei. As crianças que viajavam com seus familiares recebiam o mesmo regime alimentar dos grumetes, pois somente aquelas pertencentes à elite portuguesa podiam ter acesso a uma alimentação mais completa e nutritiva, geralmente obtida por meio do mercado negro ativo nos navios.

Em geral, a exposição das crianças ao perigo, à violência, à vulnerabilidade, ao risco e à morte era constante durante as travessias. Entregues à própria sorte, lutavam diariamente pela sobrevivência, mas muitas não chegavam vivas às costas indianas ou brasileiras, o que marcou a história infantil desse período como profundamente trágico-marítima.

1.2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da infância e da educação no Brasil inicia-se com os povos originários, antes do século XVI. Com os efeitos da colonização, milhares de crianças e adolescentes europeus foram imigrados para o Brasil e, juntamente com eles, vieram os padres jesuítas, cuja missão foi a de catequizar e evangelizar os “homens da terra/ameríndios”, termos usados para se referirem aos “nativos-indígenas”.

Logo após se instalarem em Salvador (BA), os inicianos começaram a desempenhar a missão que lhes havia sido outorgada pela Coroa portuguesa, ou seja, iniciaram o processo de evangelização dos ameríndios por meio da catequese (Ferreira Jr., 2010, p. 19).

Os jesuítas tinham o intuito de transformar o território e as pessoas que viviam na costa. Transformação da paisagem natural e também transformação dos nativos em cristão: esta era a missão (Del Priore, 1995, p.11).

O sentimento de valorização da criança, enquanto um ser cheio de graça e vulnerabilidade corrente na Europa, não estava ausente do coração dos jesuítas que viam nos pequenos indígenas “um inocente...mui elegante e formoso” (Del Priore, 1995, p. 13).

No entanto, o “bom amor”, pregado e disseminado nos princípios morais da Igreja, fundamentava-se em uma disciplina severa e fria. Rejeitava-se a ideia de amor como forma de carinho, atenção ou afeto; pelo contrário, considerava-se o amor como sinônimo de castigos, trabalhos e ameaças.

O “muito mimo” devia ser repudiado. Fazia mal “ao filho”, fosse este carnal ou espiritual como no caso dos indígenas e órfãos. “A muita fartura e abastança de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder”, admoestava em sermão José de Anchieta. O amor do pai, ou do educador espelha-se naquele divino, no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalhos nesta vida”. Os “vícios e pecados” devem ser combatidos com “açoites e castigos” (Del Priore, 1995, p. 13).

Para os jesuítas, a infância era considerada o período ideal para a catequese, por se tratar de um momento de pureza, iluminação e inocência, no qual era possível a manipulação da cultura autóctone das crianças indígenas,

uma vez que seus princípios, práticas e valores ainda não haviam sido sedimentados.

Primeiramente, os jesuítas gramaticaram a língua tupi por meio dos trabalhos de Juan Azpilcueta Navarro e José de Anchieta. Em seguida, compuseram um catecismo bilíngue, português e tupi, [...] o “Catecismo Brasílico” anchietano estava constituído por um léxico bilíngue que privilegiava os sete sacramentos (batismo, eucaristia, confirmação, penitência, unção dos enfermos, ordenação e matrimônio), os de mandamentos, as orações (Pai-Nosso e Ave-Maria) e os pecados mortais e veniais, mediante o uso de elementos extraídos da própria cultura tupi, principalmente aqueles relacionados ao antagonismo existente entre o bem (Tupã/Deus) e o mal (Anhangá/Demônio) (Ferreira Jr. 2010, p. 20).

A educação jesuítica no período colonial teve início em 1549, quinze anos após a criação da Companhia de Jesus (1534) por Inácio de Loyola. Os seis jesuítas, liderados por Manoel da Nóbrega, chegaram às terras brasílicas na esquadra do primeiro governador-geral, Tomé de Souza (Ferreira Jr. 2010, p.19).

A “pedagogia brasílica”, como é conhecida na literatura da história da educação brasileira, foi constituída nas primeiras casas de ensino da Companhia de Jesus, chamadas de casas de **bê-á-bá**. Em 1570, a colônia lusitana já contava com cinco casas de **bê-á-bá** (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco) (Ferreira Jr. 2010, p.20).

Segundo Ferreira Jr. (2010), no âmbito da escola de **bê-á-bá**, aprendiam-se as primeiras letras e as operações matemáticas elementares, consideradas instrumentos básicos para o processo de catequese, ou seja, para a conversão à fé cristã.

Uma vez na escola, eram instruídos de maneira adequada nos rudimentos da fé, no estudo dos elementos e na prática da escrita.

A disciplina escolar, explica Ariés, teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual e foi adotada por sua eficácia porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por ser um valor intrínseco de edificação e ascese (Del Priore, 1995, p. 14).

Nas escolas jesuíticas, o lazer ficava por conta do banho de rio, nas brincadeiras informais do cotidiano.

Brincavam também com miniaturas de arcos e flechas ou com instrumentos para a pesca. Outras brincadeiras: o jogo do beliscão, o de virar bundacanastra, o jogo do peia-queimada, além de ritmos, cantos, mímicas feitas de trechos declamados e de movimentação aparentemente livre, mas repetidora de um desenho invisível e de uma lógica misteriosa e mecânica. Piões, papagaios de papel e animais, gente e mobiliário reduzidos, confeccionados em pano, madeira ou barro, eram os brinquedos preferidos (Del Priore, 2002, p. 98).

Nesse sentido, os trabalhos educativos realizados com os povos indígenas evidenciavam aspectos ideológicos e religiosos considerados heréticos e inerentes às crianças indígenas, as quais eram tidas como seres desprovidos de desejos e vontades e que, por intermédio do batismo, receberiam 'alma'.

Os primeiros trabalhos voltados à criança de que temos notícia, no Brasil, foram realizados pelos jesuítas, como a Casa do Muchacho, em São Paulo, a Confraria do Menino Jesus e o Colégio do Menino Jesus, em Salvador. Os jesuítas atuavam também em Porto Seguro, Espírito Santo e São Vicente, onde acolhiam órfãos e filhos dos gentios, durante o período colonial (Souza Neto, 2001, p. 92).

Cedidos pelos genitores, crianças indígenas e mestiças, os chamados 'órfãos da terra' reuniam-se sob cuidados jesuíticos nas chamadas casas de muchachos.

No entanto, mais importante, no que diz respeito à infância brasileira e aos jesuítas, foi a elaboração, também quinhentista e europeia, dos primeiros modelos ideológicos sobre a criança. A igreja católica nesse período responsabilizava-se particularmente pela disseminação de duas imagens que embora desvinculadas da vida das crianças comuns da época, ajudaram a alterar a maneira pela qual os adultos as "pensavam" e acompanhavam seus passos. Difundiam-se então duas representações infantis: a da criança mística e da criança que imita Jesus (Del Priore, 1995, p. 12).

Para se comunicar com os indígenas, os jesuítas faziam uso de intérpretes, nomeados de "meninos língua", cuja função era a de ajudar os padres no diálogo com os gentios.

No dia 29 de março de 1549, desembarcavam, enfim, na vila Pereira (depois Vila Velha) quatro padres e dois irmãos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manuel Nóbrega [...]. Já o irmão Vicente

Rodrigues (ou Vicente Rijo) encarregava-se do ensino dos meninos, tanto da doutrina como “ler e escrever”; neste trabalho seria seguido pelo irmão Diogo Jácome, na capitania de Ilhéus, qual fazia, segundo o padre Nóbrega, “muito fruto em ensinar os moços e escravos”; menos de um ano mais tarde, o padre Navarro estava em Porto Seguro, “ensinando a ler e fazer oração aos pequenos” (Del Priore, 2002, p. 55).

Além da conversão do “gentio” em geral, o ensino das crianças, como se observa, foi uma das principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início de sua missão na América portuguesa (Del Priore, 2002).

A educação católica e jesuítica na costa brasileira, sobretudo a partir da segunda metade do século XVI, promoveu transformações na vida das crianças indígenas, como a aquisição de ofícios; após o casamento, suas vidas passavam a seguir padrões cristãos.

Contudo, com o passar do tempo, as “crianças da terra” deixavam de se adaptar à cultura e à formação cristã portuguesa. Nesse contexto, o trabalho educativo dos padres jesuítas confrontou-se com certos dilemas, como o crescimento e amadurecimento dos nativos e o contato destes com os costumes e tradições de suas respectivas etnias.

Outros problemas implicavam o ensino de crianças nas vilas portuguesas. Em primeiro lugar, tinha um alvo mais variado, que incluía crianças indígenas, mestiças e portuguesas. Isto podia trazer alguns inconvenientes, como os que explicava o padre Anchieta na Carta Ânua de 1581, ao relatar que o número de estudantes do Colégio de Pernambuco, em Olinda, havia diminuído, pois como “agente desta terra se lança toda a chatinar [comerciar], não querem dos filhos, senão que saibam ler e escrever e contar, para saírem bons oficiais”. Além do mais, as relações com os moradores portugueses nem sempre eram amigáveis, principalmente em função do eterno problema de inadaptação da mão-de-obra indígena ao sistema de trabalho dos portugueses, à semelhança do que acontecia com algumas nações indígenas, podia permitir alianças importantes neste tão conturbado cenário (Del Priore, 2002, p. 75).

O ensino dos meninos até prosperava, pois abriam-se mais escolas e aumentava o número de alunos que frequentavam. Na Carta Ânua de 1583, o provincial da Companhia de Jesus, padre Anchieta, revelava os inúmeros progressos que se faziam com os meninos índios em várias casas, notadamente a de São Paulo de Piratininga e a do Espírito Santo, onde as crianças davam excelentes mostras de virtudes, bons costumes e aprendizado das letras. Entretanto, receava-se que crescendo, os antigos alunos esquecessem tudo o que haviam aprendido com os padres. Uma das causas principais desse medo era um dos “estranhos” costumes dos índios, que tinham por hábito mudar-se de uma parte a outra. [... pior, poderiam até mesmo voltar para os seus antigos costumes] (Del Priore, 2002, p. 68).

Nesse contexto, a criação das casas e dos colégios da Companhia de Jesus acontecia de forma singular e conforme as necessidades e condições de cada região.

No espírito Santo, por exemplo, são muitas as referências sobre a facilidade de se sustentarem meninos recolhidos na casa dos padres, bem como sobre o apoio dos moradores para a manutenção dos jesuítas. Em São Vicente, muito se fez graças à doação dos bens do morador português Pero Correa, aos meninos órfãos, quando decidiu entrar para a Companhia de Jesus (Del Priore, 2002, p.76).

Nessa vertente, a configuração da educação jesuítica no Brasil Colonial (1549-1759) estruturou-se da seguinte maneira: havia a doutrina cristã (catecismo bilíngue e português-tupi; as escolas secundárias e humanidades (gramática latina, retórica, filosofia e teologia); os ofícios (artes mecânicas); as escolas de bê-á-bá (ler, escrever e contar em português); o canto orfeônico (música instrumental e teatro) e a continuação dos estudos na Europa (Direito e Medicina) (Ferreira Jr., 2010).

Segundo Ferreira Jr. (2010), o método de ensino contido no *Ratio Studiorum* — termo designado para a educação jesuítica — constituía o elemento pedagógico que garantia, em essência, o rigor e a excelência do ensino ministrado nos colégios da Companhia de Jesus e, por conseguinte, o caráter elitista que tais instituições assumiram no contexto histórico do Brasil Colonial a partir de 1570. O plano de estudos aprovado pela Companhia em 1599 normatizava todos os aspectos relativos à vida dos colégios, como a administração, com Reitor e Prefeito dos Estudos, além do currículo e do método mnemônico.

No final do século XVI, em 1599, o *Ratio Studiorum* chega como uma tendência na educação brasileira. Tratava-se de um método de ensino jesuíta que regulamentava a educação e o ensino nos colégios da Companhia de Jesus, cuja proposta era a de regulamentar um conjunto de regras e prescrições pedagógicas e de condutas para os professores padres seguir.

A primeira metade do século XVII foi marcada pelo método de ensino *Ratio Studiorum*. As crianças indígenas e mamelucas ainda eram vistas como meros adultos em miniatura, trabalhando nos mesmos locais e sob as mesmas

condições dos adultos, a fim de aprenderem um ofício e iniciarem suas vidas.

Mas todo o esforço dos padres da Companhia tinha prazo para acabar. Com o passar dos anos, os índios foram morrendo ou por doenças trazidas pelos portugueses ou porque acabaram por serem exterminados pelos “civilizados homens brancos superiores”. Assim, os homens brancos liquidaram milhares de índios (Fausto, 2009, p. 50).

E foi através disso que os padres da Companhia de Jesus voltaram seus trabalhos pedagógicos para os filhos dos colonos portugueses (Souza, 2018).

Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais. Desse modo, [...] inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão (Ferreira Jr. 2010, p. 26-27).

Terminado o século XVII, a infância e a educação brasileira tomaram novos rumos políticos e econômicos, sobretudo na primeira metade do século XVIII. Aqui podemos já marcar o início do terceiro período. Dom José I, em 1750, nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, para ser seu primeiro ministro (Souza, 2018).

No que tange às crianças e aos adolescentes nesse cenário de mudanças no poder e na educação, muitos dos recém-nascidos no Brasil, sobretudo os de famílias pobres, eram deixados em instituições filantrópicas portuguesas.

O abandono de crianças era frequente durante todo o século XVIII, sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo. Sendo assim, em 1734 foi criado o “Recolhimento de Meninos Órfãos” (orfanato) e em 1738 a Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia. A roda dos expostos assemelhava-se ao orfanato, porém preservava a identidade dos pais que abandonavam os filhos.

Até o século XIX, o infanticídio não era raro mesmo nas grandes cidades do Brasil, como o Rio de Janeiro e São Paulo. Frequentemente, as crianças ilegítimas eram fruto de aventuras amorosas fora do casamento, eram abandonadas nas ruas, nas praças ou na porta de igrejas. Tratava-se de uma forma indireta de

infanticídio, pois muitas dessas crianças acabavam morrendo de fome ou de frio (Telarolli Jr. 1997, p. 11).

A roda dos expostos ou enjeitados era como se fosse um baú cilíndrico sem tampa, geralmente embutido na parede, e dava acesso ao lado externo (rua) e ao lado interno da casa de caridade, visto que ele girava. Desse modo, as pessoas que trabalhavam nas casas de caridade não viam as pessoas que enjeitavam os recém-nascidos, tampouco as pessoas que enjeitavam viam quem eram as pessoas que trabalhavam nas casas de acolhimento e caridade (Telarolli Jr. 1997). Objetivava-se, pois, proteger a imagem dos genitores, principalmente se fossem pessoas tidas como honradas na sociedade.

No Brasil, as primeiras Santas Casas de Misericórdia da América Portuguesa a receberem a roda dos expostos foram a de Salvador, em 1726 (a primeira da América Portuguesa), e a do Rio de Janeiro, em 1738 (Russell-Wood, 1981).

A partir do final do século XVIII, escandalizava a opinião pública o número crescente de bebês abandonados. [...] à noite, nas ruas sujas, frequentemente eram devorados pelos cães e outros animais que rodavam pelas ruas da capital brasileira. Em outras ocasiões, morriam simplesmente de fome ou de exposição aos elementos. Algumas mães deixavam os filhos nas naves das igrejas ou às portas dos conventos, na esperança de que algum padre ou freira bondosa os alimentassem e lhes conseguisse um lar, quando não, era deixado na roda dos expostos. Outras abandonavam as crianças na praia, para que fossem com a maré enchente (Russell-Wood, 1981, p. 237).

O abandono de bebês e crianças foi crescente durante o século XVIII e quase todo século XIX, como a criação da roda dos expostos em instituições filantrópicas.

Em meio às transformações políticas e culturais em curso, a jornada dos padres jesuítas chegava ao final no Brasil (1759). Após duzentos e dez anos de domínio sobre a educação e a população, eles foram expulsos.

A partir da segunda metade do século XVIII, a lógica política que regia o Padroado português (o catolicismo como religião oficial do Estado) sofreu mudanças de direção. As reformas administrativas executadas durante o governo do Rei D. José I (1714-1777) reverberaram no campo educacional, colocando fim à longa hegemonia exercida pela Companhia de Jesus, que perdurou mais de dois séculos, no âmbito da pedagogia portuguesa (Ferreira Jr. 2010, p. 27).

O Alvará Régio de 1759 extinguiu todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas e estabeleceu um novo regime de ensino. Com efeito, D. José I fechou os 24 colégios mantidos pela Companhia de Jesus no Brasil Colonial (Leite, 1950, p. 60-61).

Durante o seu governo, que durou de 1750 a 1777, Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus (1759) dos domínios portugueses e, em seguida, promoveu uma reforma educacional que extinguiu o sistema de ensino jesuítico, pois, para ele, o atraso lusitano em relação à modernidade gerada pelo mundo burguês era causado pela ação jesuítica na gestão dos negócios do Estado português (Ferreira Jr. 2010, p. 29).

Inicialmente não houve mudanças significativas na educação brasileira, ou seja, da jesuítica para a pombalina, pois ela ainda não se vinculava ao mundo do trabalho. No entanto, os colégios foram gradualmente substituídos pelas aulas régias.

Segundo Ferreira Jr. (2010, p. 29), as aulas régias eram atividades de ensino das disciplinas de humanidades, financiadas diretamente pelo erário do Estado monárquico português. Geralmente aconteciam de forma parcial, eram fragmentadas e ministradas por professores itinerantes, ou seja, que apareciam, lecionavam a disciplina e depois partiam para outras regiões do país. Em outras palavras, tratava-se de aulas em que uma disciplina era ministrada por um professor sem qualquer conexão com outras disciplinas ou escolas.

A educação era um fenômeno inacessível na vida de crianças e recém-nascidos pobres, pois o abandono resultava de uma série de fatores, como precariedade, vulnerabilidade e mortalidade, sobretudo quando o destino não eram as instituições religiosas. Durante o período escravocrata, a educação se organizava de forma segregada entre filhos de pobres, indígenas, negros e aqueles pertencentes à elite.

No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares (Del Priore, 2002, p.10).

Porém:

aos escravos restava um único processo de aprendizagem: a violência física gerada pelos feitores (capatazes) que comandavam o processo produtivo, por exemplo, nos engenhos de açúcar aos quais estavam adstritos durante a realização do próprio trabalho (Ferreira Jr. 2010, p. 34).

No início do século XIX, em 1800, as escolas de ensino secundário permaneciam sob o regime de aulas régias, bem como de disciplinas avulsas, oferecidas pelas escolas como uma estratégia para suprir a ausência do método aplicado pela Companhia de Jesus. Após a independência do Brasil (1822), as aulas régias passaram a ser conhecidas como aulas avulsas; entretanto, manteve-se a descontinuidade, e não houve ruptura na estrutura educacional colonial.

O ano de 1822 constitui-se num momento histórico de descontinuidade sem ruptura com as estruturas herdadas do período colonial, isto é, a separação administrativa do Brasil em relação a Portugal não significou uma ruptura com o modo de produção escravista e o sistema político baseado no Padroado que vigoravam no passado colonial. [...] o Brasil permaneceu como uma economia agrária mantida pelo trabalho escravos, por conseguinte, com uma estrutura social rigidamente constituída: a massa de escravos desfrancizados, de um lado, e as elites agrárias economicamente dependente em relação aos centros metropolitanos europeus, cujo capitalismo avançava rapidamente para a plena era industrial (Ferreira Jr., 2010, p. 36).

A Independência de 1822, em teoria, seria o acontecimento que começaria a colocar as nossas coisas nos trilhos. Com esse importante acontecimento era de se esperar que o “vazio educacional” provocado pela saída da Companhia de Jesus fosse preenchido por uma inteligente política nacional de fomento à educação (Souza, 2018, p. 18).

A primeira Constituição do Brasil, em 1824, consagrou o ensino primário gratuito a todos os cidadãos, porém ainda mantiveram a escravidão, fazendo com que parte das crianças e adolescentes negros não frequentasse a escola.

No ano de 1827 foi outorgada a 1ª lei educacional do país. Essa lei determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras e adotou o ensino mútuo como metodologia de ensino. A adoção desse método visava massificar de forma rápida a alfabetização e escolarização básicas no país (Souza, 2018, p. 18).

Em tese, essa lei prescrevia a instalação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares populosos do país.

Em 1834, sob a Lei Nº 16, de 12 de agosto, a regência permanente em nome do imperador Pedro II fez saber a todos os súditos do Império que a Câmara dos Deputados, que autorizou às províncias o direito de legislar sobre a instituição pública primária e secundária e estabelecimento próprios para promovê-la.

Segundo Ferreira Jr. (2010), na prática, o Ato Adicional revogou o Inciso XXXII do Artigo 179 da Constituição de 1824, pois o governo central transferiu às províncias o encargo de financiar a criação de escolas primárias e gratuitas para todos os cidadãos.

Dessa forma, o Ato Adicional de 1834 tornou-se um marco na história da educação brasileira, sobretudo pelos efeitos gerados no país, como as responsabilidades inerentes à religião, à educação, à economia, e à política.

Em 1837, foi criado o Colégio D. Pedro II, no Município Neutro, a única instituição escolar imperial que conferia o diploma de bacharel em ensino médio, ou seja, o pré-requisito formal básico para os candidatos aos cursos de Direito e Medicina (Ferreira Jr. 2010).

Em 1855, o regulamento imperial do Colégio D. Pedro II dividiu os estudos secundários em dois ciclos: os estudos de primeira classe, com duração de quatro anos; e os estudos de segunda classe, com duração de três anos. Já em 1862, o plano de estudos do Colégio D. Pedro II conferia ao aluno o título de bacharel.

Contudo, após a independência de 1822, as elites agrárias fizeram um ordenamento jurídico com o intuito de preservar os princípios do modelo econômico, social e político colonial.

Após a independência de 1822, as elites agrárias trataram de conceber um ordenamento jurídico para o Brasil, que preservasse a essência do modelo econômico, social e político herdado do longo período colonial. Assim, a primeira Constituição, outorgada em 1824, manteve intactas as relações sociais escravistas, no qual o imperador, além do poder executivo, exercia um quarto poder denominado moderador, que subordinava os poderes judiciário e legislativo (Ferreira Jr. 2010, p. 38).

O ordenamento jurídico solicitado pelas elites agrárias, foi uma estratégia para manter as relações sociais escravistas e os poderes executivo, judiciário, legislativo e moderador.

Durante o século XIX, sobretudo nas últimas décadas, a infância no Brasil enfrentou profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e educacionais. Crianças escravizadas, negras, indígenas e pertencentes às classes mais pobres encontravam-se distantes do imaginário ideal da genuína infância. A educação formal e a proteção infantil eram escassas, enquanto o trabalho infantil constituía uma realidade e um problema. O país vivenciava o processo de extinção da escravidão em todo o território nacional, conforme o decreto imperial de Dom Pedro II, sancionado em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel e promulgado pela Lei nº 3.353, conhecida como Lei Áurea.

Findando o período escravocrata pela Lei Áurea, em 1888, os negros libertos e suas famílias, em grande parte, estiveram diante do abandono e de alternativas de sobrevivência precárias, viam-se sem trabalho, moradia e ajuda por parte da sociedade branca e do Estado. Nesse sentido, de uma hora para a outra, a estatística da pobreza aumentou nas grandes capitais, estados e cidades interioranas. Por vias históricas, grande parte da população negra se encontrava na miséria e o desemprego e a criminalidade dispararam.

Contudo, os jovens negros livres, assim como suas famílias, depararam-se com diversas questões sociais, como a inclusão repentina na sociedade e a necessidade de lutar pela garantia de alimentação, saúde, moradia, educação e outras condições básicas para a sua sobrevivência.

A partir da Proclamação da República em 1889, iniciou-se o processo de modernização e urbanização, especialmente nas grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo.

Com a Proclamação da República em 1889 e o conseqüente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados (Saviani, 2011).

Em meio às grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que marcaram a era industrial capitalista do século XIX, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental. A criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado (Rizzini, 2008, p.23).

Terminado a fase do Império e iniciado o período da República, isso entre os séculos XIX e início do século XX, a transição política condicionou a estrutura econômica.

As crianças e os adolescentes foram popularmente designados como menores e recebiam tratamento jurídico semelhante ao dos adultos, por meio do Código Penal de 1890, decretado sob a Lei nº 847, e múltiplos problemas e conflitos eram resolvidos por meio da privação de liberdade em estabelecimentos prisionais (Masella, 2010; Francisco, 2021; Francisco; Groppo, 2016).

O Estado não considerava sua responsabilidade desenvolver políticas de assistência e de educação humanizada para crianças e adolescentes abandonados, vulneráveis ou em conflito com a lei, muito menos garantir direitos como educação, moradia, segurança, saúde, proteção e assistência social.

Apesar de muitas crianças ainda enfrentarem condições de vida difíceis, como trabalho infantil e pobreza, começaram a surgir avanços na compreensão das questões relacionadas à infância na sociedade, especialmente no que diz respeito às legislações, que passaram a criar meios e ações para garantir os direitos das crianças.

Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a infância, como problema social, refletia a preocupação com o futuro do país. Vê-se o desenrolar do pensamento e das ações em torno da proteção à infância. Proteção não mais predominante caritativa/religiosa, no sentido de ajudar, amparar, abrigar (aos *'orfãozinhos'*, aos *'desvalidos'*...); porém no sentido laico, crescentemente ambivalente e judicializado do termo – defender, preservando do mal (a criança e a sociedade) (Rizzini, 2008, p.83).

No campo da educação, “a ordem republicana implementou a criação de duas escolas típicas do início do século XX: o Grupo Escolar e a Escola Normal” (Ferreira Jr., 2010, p. 54). O Grupo Escolar tinha como missão educar os cidadãos da República, ensinar a ler, escrever e contar, bem como instruir sobre ciências, história e geografia. Já a Escola Normal foi criada para a formação de professores.

Nesse contexto de transformação educacional e da perspectiva infantil brasileira, o impacto da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, contribuiu

para o avanço dos meios de produção no Brasil. Dessa forma, para complementar a renda familiar, muitas crianças trabalhavam em fábricas, minas, na agricultura e em serviços domésticos. O trabalho infantil ocorria em condições extremamente precárias e perigosas, envolvendo longas jornadas exaustivas e atividades que exigiam força e agilidade corporal.

Tanto a 1ª quanto a 2ª Guerra Mundial influenciaram o sistema produtivo no Brasil (Souza, 2018). As mudanças que introduziram gradualmente as relações capitalistas de produção no país também se fizeram sentir no âmbito da educação (Ferreira Jr., 2010).

A partir de 1920, diversas unidades federadas implementaram políticas educacionais estaduais com o objetivo de ampliar a universalização da escola pública. O processo começou em São Paulo, com Sampaio Dória, seguindo-se posteriormente no Distrito Federal, no Ceará, no Rio Grande do Norte, em Pernambuco e em Minas Gerais, concluindo-se na Bahia, com Anísio Teixeira, em 1928.

Nesse contexto, a reforma do Código Penal de 1922 alterou a imputabilidade penal, passando-a de 9 para 14 anos. Além disso, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) e as Conferências Nacionais de Educação.

A ABE foi fundada em outubro de 1924 por iniciativa de Heitor Lira da Silva e tinha sede na cidade do Rio de Janeiro. Era uma sociedade civil que contava com a adesão voluntária de todos aqueles que se interessavam pela educação, particularmente professores, jornalistas, políticos, escritores, cientistas e intelectuais de modo geral (Ferreira Jr. 2010, p.60).

Nas conferências da ABE, ocorriam debates ideológicos entre liberais partidários da escola pública e laica e intelectuais orgânicos da Igreja Católica, estes últimos defensores do ensino religioso na escola pública. Assim, os governantes da chamada “República Velha” (1889-1930) propuseram uma aliança com a Igreja Católica, consolidando duas correntes conservadoras: os latifundiários e a própria Igreja.

A burguesia brasileira foi formada pelas elites agrárias e não possuía força para iniciar um processo revolucionário capaz de reformar a estrutura fundiária herdada do período colonial. Em vez disso, aliou-se às oligarquias agrárias e delineou um projeto excludente de modernização das relações

capitalistas de produção. Dessa forma, a sociedade brasileira começou a transformar-se de agrária para urbano-industrial.

Nesse cenário, em 12 de outubro de 1927, foi aprovado o primeiro Código Menores, nomeado José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, por um grupo de juízes elencados pelo governo, sob o Decreto nº 17.943-A. Nele, 231 artigos objetivavam regular o atendimento a pessoas com menos de 18 anos de idade, fazendo uso do controle dos corpos rebeldes via institucionalização (Rizzini; Rizzini, 2004; Francisco, 2021). A partir de então, o Estado passava a ter a tutela dos menores irregulares e utilizava meios de controle e repressão em relação as condutas delitivas.

De 1927 em diante, as crianças de até 11 anos não podiam mais trabalhar. Sendo assim, as atividades voltadas à mão de obra eram destinadas aos adolescentes entre 12 e 17 anos, porém com uma série de restrições, como a proibição de trabalhos noturnos e locais perigosos, como minas e pedreiras.

Com efeito, a doutrina menorista surge com o Código de 1927, que se concentrava exclusivamente em menores de idade economicamente vulneráveis e naqueles considerados delinquentes.

A partir de 1930, com o marco da Revolução de 1930, foi implementada a reforma Francisco Campos em 1931 — a primeira reforma educacional de caráter nacional —, que instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, encerrou a laicidade nas escolas públicas primárias, secundárias e normais, e passou a institucionalizar o ensino religioso facultativo nessas instituições.

A Reforma Francisco Campos foi composta por um conjunto de decretos criados entre 1931 e 1932, são eles: Decreto nº 19.850 em 11 de abril de 1931 – Criação do Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851 em 11 de abril de 1931 – Dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotava o regime universitário; Decreto nº 19.852 em 11 de abril de 1931 – Dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890 em 18 de abril de 1931 – Dispunha sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 20.158 em 30 de junho de 1931 – Organizava o ensino comercial, regulamentava a profissão de contador e o Decreto nº 21.241 em 14 de abril de 1932 – Consolidava as disposições sobre a organização do ensino secundário.

A Reforma Francisco Campos não alterou a estrutura da educação primária e da Escola Normal. Entretanto, criou-se uma organização sistemática na educação secundária que dava acesso aos cursos de Medicina, Direito, Engenharia e Arquitetura. Dessa forma, a Reforma Francisco Campos tornou o ensino secundário mais elitista e sua organização era atribuída em dois ciclos de ensino, o ensino fundamental e o ensino complementar. As disciplinas do currículo do ensino fundamental eram compostas por: Português da 1ª à 5ª série; Francês da 1ª à 4ª série; Inglês da 2ª à 4ª série; Latim 4ª e 5ª série; Alemão – facultativo; História da 1ª à 5ª série; Geografia da 1ª à 5ª série; Matemática da 1ª à 5ª série; Ciências Físicas e Naturais 1ª e 2ª séries; Física da 3ª à 5ª série; Química da 3ª à 5ª série; História Natural da 3ª à 5ª série; Desenho da 1ª à 5ª série e Música da 1ª à 3ª série. O currículo complementar do ensino secundário e preparado para a faculdade de Direito era composto pelas disciplinas de: Latim para 1ª e 2ª séries; Literatura para 1ª e 2ª séries; História para 1ª série; Noções de Economia e Estatística para 1ª série; Biologia Geral para 1ª série; Psicologia e Lógica para 1ª série; Geografia para 2ª série; Higiene para 2ª série; Sociologia para 2ª série e História da Filosofia para 2ª série. O currículo complementar do ensino secundário voltado para cursos de Medicina era composto pelas disciplinas de: Alemão e Inglês para a 1ª e 2ª séries; Matemática para 1ª série; Física para 1ª e 2ª séries; Química para 1ª e 2ª séries; História Natural para 1ª e 2ª série; Psicologia e Lógica para 2ª série e Sociologia para 2ª série. E por fim, o currículo complementar do ensino secundário preparatório para cursos de Engenharia e Arquitetura era composto pelas disciplinas de: Matemática para 1ª e 2ª séries; Física para 1ª e 2ª séries; Química para 1ª e 2ª séries; História Natural para 1ª e 2ª séries; Geofísica e Cosmografia para 1ª série; Psicologia e Lógica para 1ª série; Sociologia para 2ª série e Desenho para 2ª série (Ferreira Jr. 2010).

Nesse cenário, em 1932, cravou-se um momento singular e determinante para educação brasileira, com o Manifesto dos Pioneiros. Em março desse ano, em nome de Fernando Azevedo e com apoio de mais 25 intelectuais, é publicado um documento intitulado “A reconstrução educacional no Brasil”, endereçado ao povo e ao governo. O ato ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O manifesto caracterizava a educação como uma função pública, cuja missão deveria basear-se em escolarizar todas as crianças com idade de 7 a 15 anos no âmbito de uma escola padronizada e com formação igual para todos.

[...] a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto a da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins participantes e parciais (de classe, grupos ou crenças), como reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. [...] A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escola, ainda não passou pelo papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é até os 18, é mais necessário ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem” cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (Azevedo et al., 1960b, p. 115).

Com a publicação do documento elaborado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, iniciou-se uma disputa ideológica pela hegemonia do campo educacional brasileiro entre católicos e liberais.

Em seguida, o Brasil implementou uma reforma educacional que incluiu a criação do Ministério da Educação e Saúde, a publicação da Lei nº 378 e a promulgação da Constituição de 1937, vigente durante o período ditatorial do governo de Getúlio Vargas, conhecido como Estado Novo.

Com o Estado Novo, a história das crianças na perspectiva da assistência à infância entrou em uma nova fase, porém de continuação com o paradigma menorista. O Brasil passava pelo governo de Getúlio Vargas, período em que a Lei de Emergência foi instaurada no país. Com ela, criaram-se instituições de atenção aos menores infratores e aos abandonados. Alguns anos depois, foi criado o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), em 1º de dezembro de 1941, porém o SAM era apontado pela opinião pública como desumano, repressivo e correcional, tendendo para a reprodução de marginais, delinquentes e criminosos. Além disso, a sociedade questionava o modelo

estrutural dos locais onde os menores eram acolhidos, como os reformatórios, as casas de correção e os internatos (Francisco, 2021; Francisco, 2025).

A partir de 1942, começou a reforma Gustavo Capanema, também conhecida como “Leis Orgânicas do Ensino Secundário”, cujo intuito foi o de realizar transformações no ensino secundário brasileiro, estabelecendo-o com dois ciclos que permitiriam o ingresso no ensino superior. As Leis orgânicas do Ensino Secundário eram: o Decreto-lei nº 4.048 de 1942 - Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; o Decreto-lei nº 4.073 de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; o Decreto-lei nº 4.244 de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141 de 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529 de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530 de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-lei nº 8.621 de 1946 – Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; Decreto-lei nº 9.613 de 1946– Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Ferreira Jr. 2010). A estrutura da educação básica foi moldada através das “Leis Orgânicas do Ensino” e dava acesso à universidade pode ser configurada com base no ensino primário elementar de quatro séries (anos) e ensino primário supletivo de duas séries; o ensino médio do 1º ciclo ginasial de quatro séries; o ensino médio do 2º ciclo científico e clássico de três séries (colegial).

A Reforma Capanema, no que se refere ao ensino secundário, diferia da Reforma Francisco Campos ao subdividir o ensino médio de segundo ciclo apenas em científico e clássico. O ensino primário e o ensino médio, que anteriormente contava com três cursos complementares para Medicina, Direito e Engenharia, passou a ter dois cursos, com apenas três séries cada um (Ferreira Jr., 2010).

Em síntese, em 1945, o Estado Novo termina. Em 1946, foi promulgada uma Constituição Federal que atribuía à União, em seu Artigo 5º, Inciso XV, Letra “d” a obrigação de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

O projeto de lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional decorreu da exigência do art. 5º, XV, d, da Carta da Constituição Federal do de 18 de setembro de 1946. Para dar cumprimento a esse dispositivo constitucional, que concedeu a União competência para fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”, o ministro da Educação Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta por

educadores de várias tendências. A referida comissão foi instalada em 29 de abril de 1949 (Saviani, 1987, p. 45).

Os principais títulos do Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborados em 1947 e 1948 por iniciativa do Ministro da Educação, Dr. Clemente Mariani, foram: Título I Do direito à educação, Art. 1.º - A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola; Título II Dos fins da educação, Art. 2.º - A educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; Título III Da administração da educação, Art. 3.º - Compete aos poderes locais assegurar o direito à educação, nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura; Título IV, Art. 8.º - A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei; e Título X Dos recursos para educação, Art. 54 – Anualmente, a União aplicará nunca menos de 10% , e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino, e Art. 55 – O Fundo Nacional de Ensino Primário, formado por parte da receita federal, é destinado especialmente para cada exercício nas dotações orçamentárias educativas e será aplicado no desenvolvimento dos sistemas federais de ensino primário e em auxílio ao ensino primário regular e supletivo dos sistemas locais, inclusive o dos territórios (Saviani, 1987).

Em 8 de dezembro foi remetido ao Senado para ser submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, onde foi indicado relator o deputado Gustavo Capanema. Em longo e erudito parecer emitido em 14 de julho de 1949, Capanema, após discorrer sobre o “sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional”, sobre o “sistema de ensinos locais”, a “tendência centralizadora das federações”, o “caráter nacional da educação”, e a “dispersão da ordem pedagógica”, conclui que o projeto deveria ser refundido ou emendado (Saviani, 1987, p. 49).

Nessa vertente, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontrava-se arquivado. Em 17 de Julho de 1951, a Câmara solicita o desarquivamento da Mensagem nº 605 e, como o Senado respondera que o processo fora extraviado, determina a reconstituição do processo (Saviani, 1987, p. 49).

Diante disso, o Congresso Nacional participou ativamente do processo de desenvolvimento da educação brasileira, em um contexto marcado por estratégias de conciliação dentro de uma democracia restrita. Essas estratégias eram orientadas por interesses ideológicos compartilhados, advindos de representantes intelectuais inseridos na política, como Capanema.

Contudo, o cenário era de disputa ideológica. Em 1958, os defensores da escola pública e laica mobilizaram-se em âmbito nacional, criando a “Campanha da Escola Pública”, que resultou na publicação do “Manifesto dos Educadores”. O manifesto tinha como objetivo defender a escola de Estado como a única instituição de ensino capaz de melhorar a educação brasileira e de contribuir para o progresso científico e técnico necessário ao desenvolvimento econômico da sociedade (Azevedo, 1960).

Em 29 de setembro de 1959 a subcomissão relatora apresentou o substituto cuja redação final veio à luz em 10 de dezembro do mesmo ano. O texto era acompanhado de parecer e relatório e fora assinado por Aderbal Jurema, Carlos Lacerda, Dirceu Cardoso, Manuel de Almeida, Paulo Freire, Santiago Dantas e pelo relator geral, deputado Lauro Cruz. Já a relação aprovada em 10 de dezembro, é assinada por Coelho de Souza, presidente da Comissão de Educação e Cultura, Lauro Cruz e Aderbal Jurema, que foi encarregado da revisão geral (Saviani, 1987, p. 55).

Finalmente, o projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado por meio do Ofício nº 293, de 25 de fevereiro de 1960. No Senado o projeto recebeu 238 emendas, além do substitutivo de Nogueira da Gama. Apenas algumas emendas foram aprovadas. O substitutivo Nogueira da Gama foi rejeitado em sessão realizada no dia 3 de agosto de 1961 (Saviani, 1987, p. 59).

Nesse contexto, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pelo Congresso Nacional em 1961 e entrando em vigor no ano seguinte. A LDB de 1961, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, estabelecendo as bases para o sistema educativo brasileiro, incluindo a autonomia das universidades, a descentralização do ensino e, sobretudo, a garantia de recursos para a educação em todo país.

Os principais títulos do Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961) foram:

Título I Dos fins da educação, Art. 1.º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade, b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem, c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional, d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum, e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, f) a preservação e expansão do patrimônio cultural, e g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa; Título II Do direito à educação Art. 3.º - O direito a educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, e pela obrigação do estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos; Título III Da liberdade do ensino, Art. 4.º - É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos, e Art. 5.º - São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados; Título IV Da administração do ensino, Art. 6.º - O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do poder Público Federal em matéria de educação, e Art. 7.º - Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação, Art. 8.º - O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por saber e experiência, em matéria de educação, Art. 9.º - Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições competem a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares, b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos, d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35 § 1.º) e

estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, f) vetado, g) promover sindicância, h) elaborar seu regimento, i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles, j) promover medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino, l) promover e divulgar estudos sobre o sistema federal de ensino, m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino, n) estimular a assistência social escolar, o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa, p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais, e q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares; Título V Dos sistemas de ensino, Art. 11.º – A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei, Art. 12.º – Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos, Art. 13.º - A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, Art. 14.º - É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior, Art. 15.º - Aos Estados que, durante 5 anos, mantiverem universidade própria serão conferidas as atribuições a que se refere a letra b do art. 9.º, Art. 16.º - É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los, Art. 17.º - A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diplomas expedirem, Art. 18.º - Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série, Art. 19.º - Não haverá distinção de direitos, Art. 20.º - Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividades escolar com características da região e grupos sociais, b) ao estímulo de experiências pedagógicas com fim de aperfeiçoar os processos educativos, Art. 21.º - O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, e Art. 22.º - Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos; e Título XII Dos recursos para

a educação, Art. 92.º - A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% no mínimo, de sua receita de impostos, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% no mínimo, Art. 93.º - Os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, Art. 94.º - A União Proporcionará recursos a educandos que demonstrarem necessidade e aptidão para estudos, e Art. 96.º - O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação, na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo (Saviani, 1987).

Contudo, a Lei despertava críticas e posicionamentos ideológicos de intelectuais da década, como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Paulo Freire e outros.

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança (Teixeira, 1962, p. 222).

Por vez, o intelectual, militante de esquerda e sociólogo Florestan Fernandes afirma que:

Podemos avaliá-la em três planos: 1º) técnico, quanto às questões de ensino; 2º) administrativo, quanto à administração e à direção do sistema nacional de ensino, e 3º) político, quanto à orientação seguida pelo Estado republicano no incentivo e na difusão do ensino. Todavia, em cada passo se estabelecia e repetia a mesma evidência: o projeto de lei é insustentável, porque padece de falhas substanciais e insanáveis em todos os planos (Fernandes, 1960, p. 303-304).

Mesmo com Anísio Teixeira e Florestan Fernandes ocupando posições ideológicas diferentes, ambos entendiam que a LDB/61 estava mais alinhada às demandas educacionais geradas pela lógica modernizadora do capitalismo, imposta à sociedade brasileira a partir de 1930 e herdada das Leis Orgânicas do período do Estado Novo.

Nesse período, um nome se destaca no Brasil e na América Latina: Paulo Freire, que transformaria radicalmente a concepção da educação. Em 1961, ele publicou o artigo “Escola Primária no Brasil”, no qual criticava a estrutura e as características pedagógicas, bem como a inadequação da escola primária existente.

A inadequação de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. [...] é uma escola que não infunde esperança. Além da reprovação em massa [...] a milhares de meninos cedo antecipados em homens (Freire, 1961, p. 21-24).

Paulo Freire percebeu que três questões básicas do sistema nacional de educação brasileiro ainda não haviam sido resolvidas: a expansão quantitativa da escola pública, a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças em idade escolar e a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Para Ferreira Jr. (2010), o processo de transformação urbano-industrial da sociedade brasileira, imposto de cima para baixo, atravessou um período de crise de hegemonia no seio das elites econômicas que controlavam o Estado nacional. Esse impasse se evidencia ao considerar o interregno histórico entre a queda do Estado Novo (1945), o golpe militar (1964) e a revolução burguesa.

Nesses quase vinte anos, a elite dividiu-se em duas correntes políticas opostas. De acordo com Ferreira Jr. (2010), as causas resultantes desses embates ideológicos entre as duas correntes, ocorridos entre 1945 e 1964, foram:

[...] o suicídio de Getúlio Vargas, em 1961, a tentativa de impedir a posse de Juscelino Kubitschek à presidência da República, 1955, a renúncia do presidente Jânio Quadros, em agosto de 1961, a reação militar contra a posse do eleito vice-presidente João Goulart, em setembro de 1961 e o próprio golpe de Estado implementado pelas aliança empresarial-militar, em 1964 (Ferreira Jr. 2010, p.91).

As dimensões políticas entre as duas partes propunham projetos diferentes em relação ao desenvolvimento do capitalismo nacional. Em uma parte, encontrava-se os setores socioeconômicos partidários da lógica da restauração e renovação, na outra parte, estavam as frações voltadas ao

processo de modernização capitalista, intuindo romper com as bases econômicas advindas do período colonial.

Nesse contexto de transformações econômicas e crises políticas, Paulo Freire desenvolveu a “Pedagogia do Oprimido”, na qual destacou que a transição de uma “sociedade fechada” (agrária) para uma sociedade aberta (urbano-industrial) só seria possível com a erradicação do analfabetismo. O método de alfabetização proposto por Freire baseava-se nos chamados “círculos de cultura popular”, nos quais adultos de comunidades rurais se reuniam para promover debates sobre suas condições de vida, trabalho e cultura no cotidiano.

Segundo Ferreira Jr. (2010, p. 92), era necessário libertar o homem que vivia preso na ‘sociedade fechada’ por meio do acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Desse modo, através da transação da consciência crítica e do conhecimento acumulado, seria possível chegar em uma sociedade aberta e democrática, saindo do senso comum para uma consciência filosófica (Saviani, 2019).

O Artigo 132 da Constituição de 1946 proibia o direito de voto aos analfabetos brasileiros, porém, com o processo de alfabetização freiriano, ou seja, através do método círculos de cultura popular, as classes subalternas começavam a fortalecer a camada nacional-populista que governava o país, tendo sido um dos acontecimentos mais radicais das iniciativas educacionais do século XX, porém abortada pelo Estado em 1964.

A data de 31 de março de 1964 representa a mudança institucional mais grave da história do Brasil na segunda metade do século XX. Ela mudou radicalmente o curso do processo político da redemocratização que o Brasil vivia desde 1945 (Ferreira Jr. 2010, p. 95).

Ainda no mesmo ano, e sobretudo vinte e dois anos depois, em período de golpe político e ditatorial militar, o avanço de um serviço que atendesse às demandas dos menores passou a ser tensionado. Com a ditadura militar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), sob a Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, cujos objetivos (em teoria) eram elaborar, formular e implantar a política do bem-estar na perspectiva de melhorar em âmbito nacional a assistência ao menor, fosse ele delinquente, fosse abandonado.

Nesse mesmo contexto, em 2 de julho de 1968, foi publicado o decreto presidencial que concedia um prazo de trinta dias para que o Grupo de Trabalho apresentasse uma proposta de reforma universitária. O decreto estabelecia que os estudos deveriam garantir a eficiência, modernização e flexibilidade da universidade brasileira, além da formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país. O projeto que deu origem à Lei nº 5.540/68 resultou dos estudos desenvolvidos por esse Grupo de Trabalho, criado por decreto do então presidente da República, marechal Arthur da Costa e Silva, e constituído por Fernando Bastos de Ávila, Fernando Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros, Valnir Chagas e, posteriormente, pelo deputado Haroldo Leon Peres (Saviani, 1987).

Segundo Saviani (1987), a Lei nº 5.540/68 é um produto típico do regime político instaurado com o golpe militar de 1964. Destaca-se, ainda, que, na obra intitulada *Os dilemas da reforma universitária consentida*, de autoria de Florestan Fernandes, o Grupo de Trabalho enfrentava três barreiras complexas: o tempo extremamente exíguo em relação aos objetivos traçados; a heterogeneidade dos intelectuais; e os círculos conservadores em posse do poder. Em suma, Florestan considerava que o Grupo de Trabalho estava subordinado às disposições do governo militar, decorrentes do golpe de 1964, cujo intuito era ajustar a ideologia política ao modelo econômico. Nesse sentido, a Lei nº 5.540/68 estabelecia as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, entre outras providências.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 foi promulgada e sancionada, conduzida pelo coronel Jarbas Gonçalves Passarinho na condição de ministro da educação. Jarbas Passarinho estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus. A lei foi instituída ao Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura, pelo então presidente da República Emílio Garrastazu Médici, e por meio do decreto nº 66.600, em 20 de maio de 1970. As características que o Grupo de Trabalho propôs como reforma são:

- Intervenção vertical: a) dos graus, níveis e séries de ensino, b) das atividades, áreas de estudo e disciplinas;
- Integração horizontal: a) dos ramos de ensino, b) das áreas de estudo e disciplinas entre si; Continuidade e terminalidade;

- Racionalização: a) concentração de esforços, b) concentração de recursos materiais e humanos;
- Flexibilidade: a) variedade de currículos, b) utilização de metodologias de recursos apropriados a cada tipo de e nível de ensino; c) aproveitamento dos estudos realizados, e d) combinação do binômio continuidade-terminalidade;
- Gradualidade de implementação;
- Valorização do professorado;
- e Sentido próprio para o ensino supletivo.

A Lei nº 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964 (Saviani, 1987, p. 122).

Nesse sentido, a ruptura política exigiu uma continuidade da ordem socioeconômica e conseqüentemente da educação.

O objetivo desse processo era convergir o aumento da eficiência produtiva do trabalho à modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Em outras palavras, tratava-se de uma ferramenta à disposição da racionalidade tecnocrática, com o intuito de posicionar o Brasil como uma grande potência no cenário mundial.

Segundo Ferreira Jr. (2010), o sistema nacional de educação formado pelas reformas educacionais da ditadura militar, assumiu o seguinte modelo:

1) Ensino de 1º grau de oito séries obrigatórias (reunião das antigas quatro séries obrigatórias com quatro séries do antigo curso ginasial): cumprimento da obrigatoriedade escolar na faixa de 7 a 14 anos, capitais e nos grandes centros urbanos (“Operação Escola”); assistência ao educando (alimentação, serviço de saúde, material escolar, etc.).

2) Ensino de 2º grau (educação escolar facultativo de séries): a reformulação do ensino ginasial, de modo que ele viesse a construir com o nível primário um sistema fundamental contínuo, capaz de atender à elevação dos padrões qualitativos, assegurando formação básica ao educando para atuar nas atividades da indústria, agricultura e serviços, após treinamento intensivo e rápido para o trabalho. Elevação do nível do pessoal docente, técnico e

administrativo, notadamente nas áreas do ensino mais relacionado com o desenvolvimento.

3) Educação Superior: ampliação das matrículas, especialmente nas modalidades profissionais consideradas prioritárias pelo seu caráter social e interesse no processo de desenvolvimento econômico nacional (“Operação-Produtividade”). Intensificação da pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, a fim de formar docente para o próprio ensino superior, bem como proporcionar recursos humanos com alto nível de qualificação para entender os interesses econômicos das empresas públicas e privadas.

Por tanto, a ditadura militar, com as duas reformas (1968 e 1971), subordinou a política educacional à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da “teoria do capital humano”, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto (PIB), independente da distribuição da renda nacional (Ferreira Jr. 2010, p. 100).

Após a aprovação da Reforma Universitária de 1968, o movimento estudantil e as organizações políticas de esquerda que combatiam a ditadura militar tornaram-se mais orgânicos, sobretudo em razão das insatisfações dos jovens das classes médias urbanas, setor social que mais mobilizava as lutas.

A partir de 1975, ganhou força na sociedade civil brasileira um processo que contribuiu para a queda da ditadura militar, evidenciado nas eleições parlamentares de 1978.

As teses democratizantes contidas na plataforma eleitoral do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) saíram vitoriosas na disputa contra o partido do regime militar, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Assim outras entidades, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), também participavam de forma ativa na luta que reivindicava o fim do AI-5, a anistia para os exilados e presos políticos, a liberdade de expressão e organização, o fim do arrocho salarial e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte (Ferreira Jr. 2010, p. 105).

Nessa vertente, em 1979, a União Nacional dos Estudantes (UNE) é reconstruída. Em 1981, professores universitários fundam a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e passaram a interferir no

setor educacional por meio de reivindicações e manifestações conhecidas como “grande política nacional”.

Para Ferreira Jr. (2010, p. 105), foram os resultados das eleições diretas para governadores de estado em 1982 que fomentaram projetos educacionais que enfrentavam o ensino tecnicista na ditadura militar. No Rio de Janeiro, o governo de Leonel Brizola (Partido Democrático Trabalhista) implementou os chamados CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública); em Minas Gerais, governado por Tancredo Neves (PMDB), houve o combate contra o clientelismo, que objetivou revitalizar as escolas normais e implementar os projetos pedagógicos do ciclo básico de alfabetização e dos currículos de 1º e 2º graus; em São Paulo, no governo de Franco Montoro (PMDB), houve a implementação do ciclo básico nas séries iniciais do 1º grau, o Estatuto do Magistério e a reforma curricular do 1º e 2º graus; e em Mato Grosso do Sul, o governador Wilson Barbosa Martins (PMDB) deliberou propostas de democratização, como eleições diretas para diretores, e de melhoria da qualidade de ensino da escola pública.

Nessa perspectiva, em razão dos acontecimentos e dos interesses políticos do Estado brasileiro, o Código de Menores de 1927, que vigorou por 52 anos, tendo como marca um modelo controlador via institucionalização no século XX, pode, finalmente, ser superado (Francisco, 2025).

Em contexto de debates e reflexões acerca de uma nova lei de proteção aos menores em condições de vulnerabilidade, sobretudo na consonância de uma assistência satisfatória às crianças e aos adolescentes brasileiros, o Projeto de Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, foi aprovado e publicado no Diário do Congresso Nacional, em 4 de dezembro de 1979. Ele buscou substituir e corrigir falhas do primeiro Código de Menores, de 1927, por meio dos trabalhos da Comissão de Constituição e Justiça, ouvindo atentamente especialistas e instituições do Poder Judiciário e os responsáveis pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor, os quais organizaram e realizaram reflexões e debates sobre a situação do menor irregular (Francisco, 2021, p. 82).

O intuito do Código de Menores de 1979 também foi avançar na pauta da assistência, proteção e vigilância às crianças e aos adolescentes daquela época, nomeando-os de objeto de proteção, mas não de direito.

Grosso modo, o código centrava-se na assistência, proteção e vigilância de delinquentes, abandonados e infratores, e considerava esses sujeitos e suas condições uma questão policial, e não social. Nesse sentido, os pressupostos das legislações vigentes naquele contexto tendiam a uma liberação punitiva, e não emancipatória, pauperizando mais ainda os jovens (Francisco, 2024; Francisco, 2025).

O paradigma norteador das Constituições e legislações brasileiras, até 1988, tendia a conceber a pobreza e, sobretudo, a criança e o adolescente empobrecidos como uma questão policial – não numa perspectiva social. Os pressupostos pedagógicos dessas legislações preconizavam a institucionalização desse segmento da sociedade, o que terminava por atribuir à vítima a culpa por uma situação plena de adversidades, numa deliberação mais punitiva do que emancipadora, que subtraía da população infanto-juvenil empobrecida as prerrogativas de ir vir e estar, entre outros direitos. Tal prática legal redundou no alarmante número de 32 milhões de crianças e adolescentes à margem do planejamento econômico, político e social, enquanto uma parte significativa dos recursos sociais a eles destinados era subtraída pela burocracia e corrupção. Numa sociedade de cultura autoritária, em que germinavam e cresciam práticas tirânicas e relações de tutela e favoritismo, essa dramática realidade impunha-se à população pauperizada (Souza Neto, 2001, p. 27).

No lugar de menor, adota a expressão criança ou adolescente. Explica o historiador Vinicius Bandeira, autor de um estudo sobre a construção do primeiro código: menor é um termo pejorativo, estigmatizante, que indica anormalidade e marginalidade, enquanto criança ou adolescente condiz com os novos tempos, remete à ideia de um cidadão que está em desenvolvimento e merece cuidados especiais (Souza Neto, 2001).

A ditadura militar termina em 1985, a Assembleia Nacional Constituinte ganha forma entre 1986 e 1987 e em 1988 ocorre a promulgação da nova Constituição da República Federativa brasileira, que estabeleceu a educação como um direito fundamental e um dever compartilhado, ampliando significativamente o acesso e sublinhando a garantia da inclusão de diversos grupos sociais na educação. A educação infantil, antes vista como amparo e

assistência, passou a ser reconhecida como um direito educacional, e a educação básica tornou-se um direito subjetivo. Os principais Artigos são:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (Brasil, 1988).

Segundo Dourado (2009, p. 21), a partir da Constituição Federal de 1988, a gestão da educação passou a ser exigência legal dos municípios.

A carta Constitucional de 1988 consolidou significativas inovações para a vida municipal, de forma que o município passou a constituir um dos entes da federação, como unidade dotada de autonomia política, expressa na capacidade de poder elaborar sua Lei Orgânica, escapando, assim, da tutela dos estados, que até então eram considerados únicos componentes da federação (Dourado, 2009, p. 21).

Na última década do século XX, as políticas educacionais que vigoraram no Brasil foram impostas de fora para dentro, na medida em que dois acontecimentos mundiais ocorriam. O primeiro diz respeito ao estabelecimento da hegemonia neoliberal no âmbito dos países centrais do sistema capitalista e, o segundo, a derrocada da União Soviética. O fim da Guerra Fria trouxe mudanças. Agências como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ditavam as novas regras econômicas e políticas em âmbito mundial, porém, no Brasil, a medida econômica estabelecida, conhecida como “Consenso de Washington”, se caracterizava por um conjunto de mandamentos do consenso, a saber: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatizações das empresas estatais, abertura comercial, fim dos controles tributários que impediam a livre circulação do capital financeiro, reestruturação

dos sistemas previdenciários, fiscalização dos gastos públicos, estabilidade monetária. Além do mais, os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) aderiram à implantação das diretrizes neoliberais determinadas em Washington (Ferreira Jr. 2010).

Diante disso, as políticas educacionais brasileiras transformavam-se no final de 1990, sobretudo por meio de duas propostas de plano educacional apresentadas no Congresso Nacional. A primeira proposta foi o Plano Nacional de Educação (PNE, PL nº 4.155/98), em 10 de fevereiro de 1998, apresentado pelo Deputado Ivan Valente ao Plenário da Câmara dos Deputados. Esta proposta foi constituída pelas entidades nacionais da área de educação e consolidadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Além disso, o plano ajudou sistematizar o Congresso Nacional de Educação (Coned). Em síntese, o PNE pode ser compreendido como um meio de estabelecer a Educação como Política de Estado.

Saviani (1998) afirma que “a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação”. O autor destaca ainda que o PNE aprovado foi elaborado com base na racionalidade financeira, conforme proposta apresentada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Em linhas gerais, o PNE está dividido em seis partes. A primeira parte diz respeito a introdução, que visa apresentar um breve histórico de sua construção e delimitação dos objetivos, e das prioridades para o decênio, indicando planos estaduais e municipais. A segunda parte, descreve-se um diagnóstico, estabelece-se as diretrizes, objetivos e metas para os níveis de ensino, educação básica e superior. A terceira parte refere-se a algumas modalidades de ensino. A quarta parte trata do magistério da educação básica, indicando a importância de uma política global para o magistério. A quinta parte, diz respeito às questões de financiamento da educação brasileira. E por fim, a sexta parte, estabelece mecanismos para o acompanhamento e avaliação do plano pelas comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, e sobretudo pela criação do Sistema Nacional de Avaliação (Dourado, 2009).

Até o ano 2000, a educação brasileira passou por inúmeras mudanças estruturais, crises e conflitos ideológicos. Contudo, segundo Ferreira Jr. (2010), o elitismo e a exclusão estiveram presentes durante todo o período da educação brasileira, formando um binômio em que a democracia e inclusão eram opostas aos ideais políticos, econômicos, sociais, religiosos e, sobretudo educacionais.

Neste largo período de 1549 a 2000, elitismo e exclusão estabeleceram uma relação na qual as duas concepções educacionais condicionavam-se mutuamente: quanto mais exclusão, mais elitismo era gerado, e vice e versa. Em outras palavras, elitismo e exclusão formam o binômio que marcou os “500 anos” da História da Educação Brasileira (Ferreira Jr. 2010, p. 13).

No final da primeira década da virada do milênio, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi e apresentado à sociedade brasileira, em 24 de abril de 2007, composto por um conjunto de 28 ações voltadas para a educação básica (Dourado, 2009).

Todavia, a soma das alterações, mudanças estruturais e ações surgidas entre os séculos XVII, XVIII, XIX e XX, não contemplaram todas as necessidades de direitos como a dignidade, a liberdade, o lazer, a segurança, a escolarização, e a formação cidadã e familiar da população, devido às circunstâncias socioeconômicas, políticas e a desvalorização de boa parte das crianças e dos adolescentes da sociedade brasileira.

A falta de consciência objetiva em indivíduos que tomam posse do poder pátrio inibe a sensibilidade e a capacidade de enxergar as necessidades e de prestar essenciais ajudas às crianças da nação.

2. PROTEÇÃO INFANTOJUVENIL

2.1 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Com a redemocratização do Brasil, entre 1985 e 1988, foi possível encaminhar articulações para a tramitação e a aprovação do projeto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Congresso Nacional. A Lei nº 8.069, sancionada em 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, constituindo-se como referência para a formulação da Política Nacional de Assistência Social no país.

Em seus três primeiros artigos, o ECA estabelece as diretrizes gerais para a proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

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

O ECA se opõe a qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão contra crianças e adolescentes, independentemente da situação familiar, idade, gênero, etnia, religião ou crença, deficiência, bem como da condição social, econômica e cultural. Os artigos 4º e 5º destacam as responsabilidades e prioridades para o bom desenvolvimento infantojuvenil :

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.

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

O ECA legitima a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e institui as bases para uma política de proteção integral (FRANCISCO; GROppo; LIMA, 2020; FRANCISCO, 2023).

A nova legislação especial supera os paradigmas repressivos e estigmatizantes presentes nos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Os artigos 53 e 54 são exemplares dessa concepção humanista:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; e V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990).

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; e VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, e assistência à saúde (Brasil, 1990).

Diante dessa nova legislação, que já completa mais de 35 anos existência, torna-se relevante refletir sobre os avanços, retrocessos e desafios presentes na consolidação dessa política infantojuvenil, com ênfase nas instituições e nos indivíduos em situação de acolhimento em casas abrigos.

Em consonância com as políticas públicas, respaldadas pelas legislações de cada época, como os Códigos de Menores (1927 e 1979) e o ECA (1990), diversas entidades surgiram dedicando-se à proteção e à formação de jovens marginalizados. Muitas dessas ações pautaram-se por princípios cristãos, configurando um humanismo cristão voltado à atenção à criança, à sua autonomia e à construção do seu próprio projeto de vida, em um esforço para superar o abandono, a delinquência e a prostituição juvenil.

Era e ainda é comum o trabalho caritativo de organizações filantrópicas de natureza religiosa, por meio, por exemplo, das Santas Casas de

Misericórdia, de instituições privadas, de associações e de abrigos tutelados pelo Estado (Cunha; Boarini, 2010).

Em 1987, quando a Igreja Católica escolheu a realidade das crianças e adolescentes como tema da Campanha da Fraternidade, com o lema “Quem acolhe uma criança, a mim acolhe”, desencadeou-se na sociedade um processo de alteridade, sensibilizando a todos para o cuidado com as crianças:

[...] que consultava a população e as próprias crianças acerca de seus direitos, construindo, por esse meio, um acervo para influenciar o processo da Constituinte, à qual, acionado por outras forças sociais, chegou o eco das reivindicações das crianças e adolescentes, vindo finalmente a traduzir-se na Carta Magna do Brasil (Souza Neto, 1992, p. 213).

Por meio da evangelização, a Campanha da Fraternidade apresentava a pessoa de Jesus Cristo, com sua mensagem e missão de libertar o ser humano, oferecendo-lhe a esperança de acolhimento. A evangelização busca promover transformação interna, pessoal:

[...] pela força do Evangelho, os critérios de julgar, os valores [...] que se apresentam em contraste com a Palavra de Deus e com o desígnio da salvação, e visa ainda atingir em profundidade, e até as suas raízes, a cultura e as culturas do homem (CNBB, 1987, p. 3).

A Igreja Católica acolheu o tema da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade, mobilizando diversos setores — como partidos políticos, empresários, militares, sociedade civil organizada, movimentos populares e voluntários — com o propósito de fortalecer a atuação da Igreja como protagonista na ação social, além de conquistar novos adeptos e recursos para a manutenção de suas iniciativas.

A situação de crianças e adolescentes órfãos, abandonados e em vulnerabilidade no Brasil é discutida sob a perspectiva das políticas sociais, nos campos da educação, da sociologia, da psicologia, da psicanálise, da história. No final do século XX e início do XXI, diversas discussões e especialistas passaram a contribuir para o tema, incluindo Luppi (1981), Souza Neto (2001), Rizzini (2022) e Francisco (2025).

Uma criança abandonada na rua não é apenas uma criança abandonada na rua. Sua importância não é só individual, é coletiva na medida em que representa a verdadeira nação de crianças e

menores marginalizados hoje existentes no país, com pouquíssimas chances de alguma melhoria na área social. A situação é dramática: milhares de famílias sobrevivendo de qualquer jeito, abandonadas, esquecidas gerando filhos abandonados, esquecidos, marginalizados, doentes e subordinados. Centenas de menores, para fugir desta violência, tentando sobreviver de qualquer maneira. Abandonados pelo Sistema encontram a morte todos os dias. Quando não são as doenças, são os atos de intensa repressão policial a atingir todo este contingente de marginalizados e injustiçados (Luppi, 1981, p. 34).

De fato, a situação social dos jovens marginalizados constitui um problema grave. Além da violência gerada pela sociedade (como a repressão policial e a desigualdade social), a violência frequentemente se manifesta no próprio seio familiar. Crianças e adolescentes acabam fugindo de suas famílias, recorrendo à rua ou ao crime como estratégias de sobrevivência. Essa vulnerabilidade agrava ainda mais a precariedade da população infantojuvenil, comprometendo seus modos de ir, vir, ser e estar na sociedade, na família na escola, e, em situações extremas, expondo-os ao risco de morte.

A cada hora, são 750 que sofrem violências em casa (FSP, 21/02/94). Os pais: [...] são os principais responsáveis pela violência mental [...] física, contra a criança e ao adolescente. Os principais denunciadores são os vizinhos e conhecidos. [...] as denúncias são formalizadas depois de repetidas violências sofridas pela criança e o adolescente, quando a situação chega ao intolerável. [...] sendo que a vítima ou seus irmãos, amedrontados, geralmente estão emudecidos (Passeti, 1995, p. 65).

Esse quadro se agrava pela ausência de políticas sociais, como a falta de abrigos para crianças abandonadas e vítimas de violências (Souza Neto, 2001, p. 28), bem como a ausência de escolas de qualidade e de tempo integral que, além de formar o intelecto, poderia ser um dos principais espaços de proteção à criança (Francisco, 2023; Francisco, 2025).

Nesse contexto, tornam-se relevantes a formalização das denúncias e o desenvolvimento e fortalecimento de políticas públicas voltadas ao acolhimento e à proteção desses sujeitos, dando prioridade para o acesso e à permanência na escola. Em casos excepcionais, de grave violação de direitos na família, enseja a institucionalização e o apoio às entidades e casas de abrigo. Tais medidas visam evitar que crianças e adolescentes fiquem expostos à rua, sejam abandonados ou continuem a ser vítimas de violência por parte de familiares ou responsáveis.

2.2 SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Com a criação do ECA em 1990, foi estabelecida a obrigatoriedade de criação do Conselho Tutelar pelos municípios, sob responsabilidade do Poder Executivo local. Trata-se de um órgão previsto no art. 131 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, órgão autônomo, não jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Porém, a criação de cada Conselho Tutelar dependia de lei municipal e da instalação efetiva pelo poder local. Em muitos municípios, os Conselhos foram implementados tardiamente, anos depois da promulgação do ECA.

A Constituição Federal deu guarida para a contemplação da assistência social como um direito do cidadão e dever do Estado. Os direitos civis, sociais e trabalhistas também são categorias abarcadas no núcleo constitucional.

Nesse contexto, articulado com o ECA, consolidou-se a necessidade de uma lei específica para a assistência social, a fim de estabelecer diretrizes e bases para a organização do trabalho assistencial no país, resultando na promulgação da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, denominada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

A Lei Orgânica da Assistência Social estabelece a articulação entre o poder público e a sociedade civil na organização da política de assistência social, tendo como objetivo assegurar a proteção social à família, à infância, à adolescência, à velhice e a outros grupos em situação de vulnerabilidade. Em sua estrutura, prevê o desenvolvimento de ações voltadas ao amparo de crianças e adolescentes em risco social, à integração ao mercado de trabalho, à reabilitação e inclusão comunitária das pessoas com deficiência, bem como à concessão de benefícios assistenciais aos idosos e demais cidadãos que deles necessitarem (SAS, 2025).

A assistência social, ao longo da década de 1990, passou por mudanças institucionais que lhe conferiram novos contornos, orientados por uma mesma filosofia de proteção social. Nesse processo, órgãos foram extintos e outros criados nos diferentes níveis do poder executivo. Em 1995, foi extinta a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942. Três anos depois, em 1998, o Ministério do Bem-Estar Social também foi descontinuado, com suas

atribuições incorporadas a outras pastas governamentais. Paralelamente, experiências locais de atendimento especializado a pessoas em situação de rua foram sendo desenvolvidas, que posteriormente se consolidaram no Serviço Especializado em Abordagem Social (SEAS), tipificado pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), por meio da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), instituído em 2004. Esse serviço tem como objetivo identificar e intervir em situações de risco social e pessoal, como o trabalho infantil e a exploração sexual de crianças e adolescentes.

Importa sublinhar que o Sistema Único de Assistência Social, instituído em 2004 e regulamentado pela Resolução nº 130/2005 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), consolidou a gestão compartilhada entre as três esferas de governo, articulando-se e complementando-se em prol da proteção social. Seis anos depois, em 6 de julho de 2011, foi sancionada a Lei nº 12.435, que alterou a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e conferiu caráter legal e permanente ao SUAS, garantindo sua continuidade e funcionamento em todo o território nacional.

As ações da assistência social são organizadas em dois níveis de proteção social, conforme a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004). O primeiro refere-se à proteção social básica, voltada à prevenção de riscos pessoais e sociais, mediante a oferta de programas, projetos e serviços que fortaleçam vínculos familiares e comunitários, beneficiando indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. O segundo nível é a proteção social especial, destinada a famílias e indivíduos que já vivenciam situações de risco ou tiveram seus direitos violados, como nos casos de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, exploração e outras formas de violência. A proteção social especial organiza-se em duas modalidades: de média complexidade, destinada a situações de violação de direitos em que não se faz necessária a ruptura dos vínculos familiares e comunitários, e de alta complexidade, voltada a casos em que o rompimento desses vínculos exige o acolhimento institucional ou familiar do indivíduo. Em tese, as políticas de assistência social devem ofertar um conjunto de serviços que assegure ao cidadão condições de proteção em situações inesperadas, garantindo acesso a seus direitos sociais.

A assistência social propõe serviços voltados ao fortalecimento das relações familiares, comunitárias e individuais, amparando os sujeitos para que possam superar situações de vulnerabilidade e de exclusão social, frequentemente associadas à violação de direitos fundamentais. Ademais, a política de assistência social apresenta maior efetividade quando estruturada em rede de atendimento coerente e engajada, articulando-se com diferentes políticas setoriais. Nesse sentido, cabe também à assistência social realizar encaminhamentos e estabelecer diálogos intersetoriais com as políticas públicas de emprego, segurança pública, saúde, educação, esporte, cultura e habitação, entre outras. Outra política importa, foi a criação do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, o que facilitou a efetivação das políticas públicas de assistência no território nacional.

2.3 SISTEMA NACIONAL DE ADOÇÃO E ACOLHIMENTO

O Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), criado em 6 de junho de 2006 por meio da Resolução CNAS nº 136, tem como objetivo fornecer um panorama estatístico sobre instituições de acolhimento e crianças e adolescentes acolhidos em âmbito nacional.

SNA – Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento foi desenvolvido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e tem abrangência em todo o território nacional, ampliando as possibilidades de adoção entre os pretendentes e crianças/adolescentes (Conselho Nacional de Justiça, 2024b).

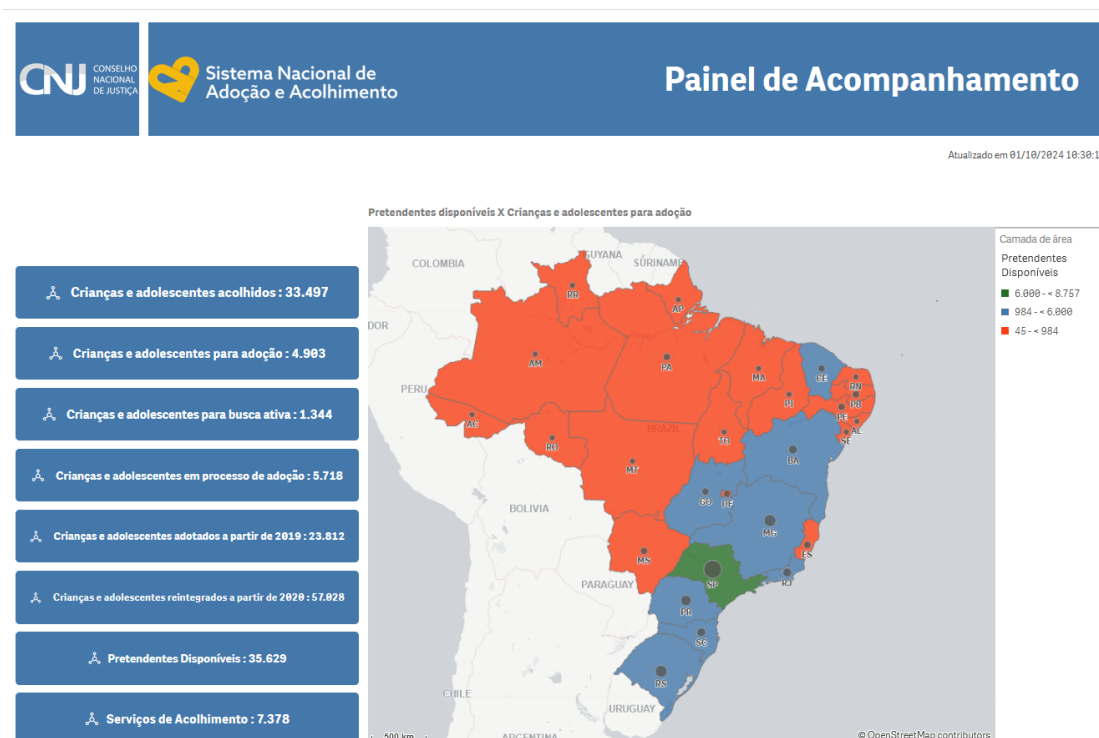
Após o pré-cadastro realizado no site ou em uma unidade do SNA, os pretendentes à adoção são habilitados pela Vara da Infância e Juventude e cadastrados no sistema, garantindo a validade da inscrição em todos os estados do país. O SNA é atualizado em tempo real, registrando imediatamente novas inserções ou saídas de indivíduos. Além disso, o sistema permite a pesquisa de crianças e adolescentes por meio de perfis e características previamente definidas pelos pretendentes, geralmente indicadas no momento da habilitação.

O Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) resultou da unificação do Cadastro Nacional de Adoção com o Cadastro Nacional de

Crianças Acolhidas, tendo sua regulamentação consolidada pela Resolução nº 289, de 2019, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

O processo de cada criança ou adolescente é analisado e supervisionado pela Vara da Infância e Juventude, que acompanha tanto a entrada do indivíduo no sistema de proteção quanto as situações ocorridas ao longo do período de acolhimento, bem como a saída, seja por meio de adoção ou reintegração familiar. Os dados inseridos no SNA correspondem às informações desses processos, unificados eletronicamente, e são disponibilizados em tempo real quando se realiza a consulta ou recuperação de listas no sistema.

Diante disso, a Figura 1 apresenta a interface inicial do SNA. Nela, é exibido o painel de acompanhamento, as categorias de dados temáticos e um mapa que indica a distribuição de pretendentes à adoção em relação às crianças e adolescentes disponíveis, destacadas por cores — vermelho, azul e verde — para facilitar a visualização.



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2024b).
Figura 1 – Painel de acompanhamento.

O SNA é dividido em oito categorias:

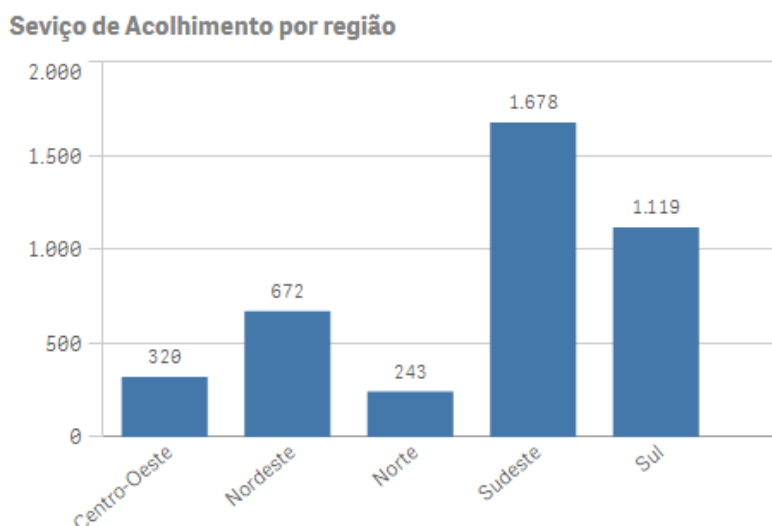
- Crianças e adolescentes acolhidos, com 33.497 processos;
- Crianças e adolescentes para adoção, com 4.899 processos;
- Crianças e adolescentes para busca ativa, com 1.343 registros;
- Crianças e adolescentes em processo de adoção, com 5.718 processos;
- Crianças e adolescentes acolhidos a partir de 2019, com 23.812 registros;
- Crianças e adolescentes reintegrados a partir de 2020, com 57.027 processos;
- Pretendentes disponíveis, com 35.627 registros;
- Serviços de acolhimento, com 7.380 registros.

Foram selecionadas apenas duas categorias para se analisar as dimensões no contexto da criança/adolescente no país e que convergem com a problematização trazida pela pesquisa, bem como com o conteúdo. São elas: serviços de acolhimento (7.380 registros) e crianças e adolescentes acolhidos (33.497 processos).

2.3.1 Serviços de Acolhimento

Na categoria serviços de acolhimento se encontram dados e informações relacionados aos elementos que compõem o serviço de acolhimento institucional, como as regiões e os estados que mais possuem serviços ou unidades de acolhimento em âmbito nacional.

Os serviços de acolhimento institucional por região, conforme a Figura 2, revelam que no Centro-Oeste há 320 serviços, no Nordeste 672, no Norte 243, no Sudeste 1.678 e no Sul 1.119. Compreende-se que Sudeste e Sul têm mais serviços de acolhimento do que as outras regiões do país.

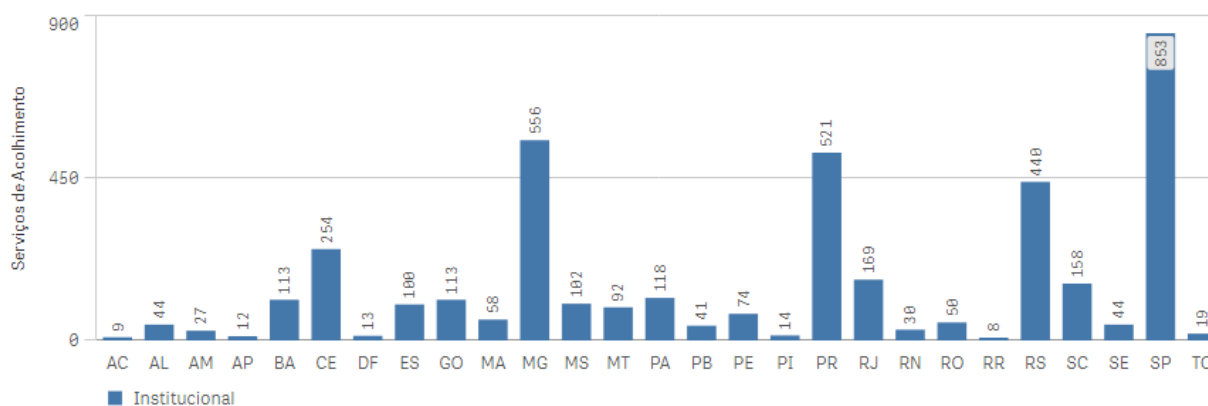


Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2024b).

Figura 2 – Serviços de acolhimento por região.

A Figura 3 mostra os serviços de acolhimento por estado, em relação ao *tipo* (usamos para a análise somente o *institucional*) e à quantidade de serviços de acolhimento. O Acre totaliza nove serviços, as Alagoas 44 serviços, o Amazonas 27, o Amapá 12, a Bahia 113, o Ceará 254, o Distrito Federal 13, o Espírito Santo 100, Goiás 113, Maranhão 58, Minas Gerais 556, Mato Grosso do Sul 102, Mato Grosso 92, Pará 118, Paraíba 41, Pernambuco 74, Piauí 14, Paraná 521, Rio de Janeiro 169, Rio Grande do Norte 30, Rondônia 50, Roraima oito, Rio Grande do Sul 440, Santa Catarina 158, Sergipe 44, São Paulo 853 e Tocantins 19. Esses dados revelam que os estados de Minas Gerais, Paraná e São Paulo são aqueles que mais possuem serviços de acolhimento ativos no Brasil no que tange à questão institucional.

Por UF e Tipo - Total: 4.032



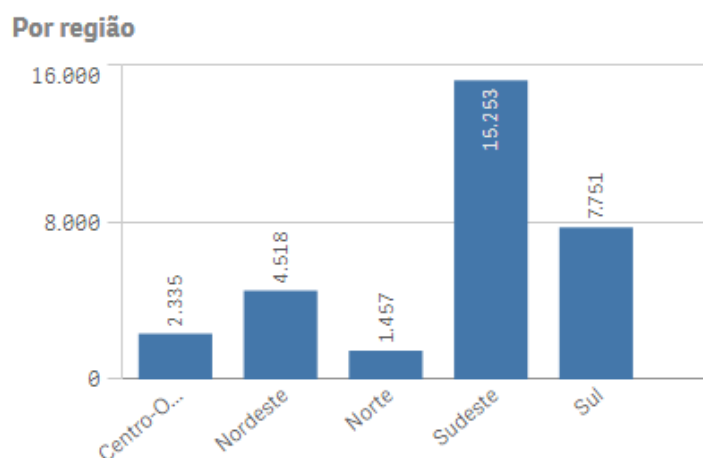
Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2024b).

Figura 3 – Serviços de acolhimento por estado.

2.3.2 Crianças e Adolescentes Acolhidos

Na categoria crianças e adolescentes acolhidos se encontram elementos pertencentes à ramificação que engloba critérios como região, estado, etnia, gênero e faixa etária.

A Figura 4 mostra as crianças e adolescentes acolhidos por região. No Centro-Oeste há 2.335 acolhimentos, no Nordeste 4.518, no Norte 1.457, no Sudeste 15.253 e no Sul 7.751. Nesse sentido, as regiões Sudeste e Sul concentram o maior número de crianças e de adolescentes acolhidos do país.

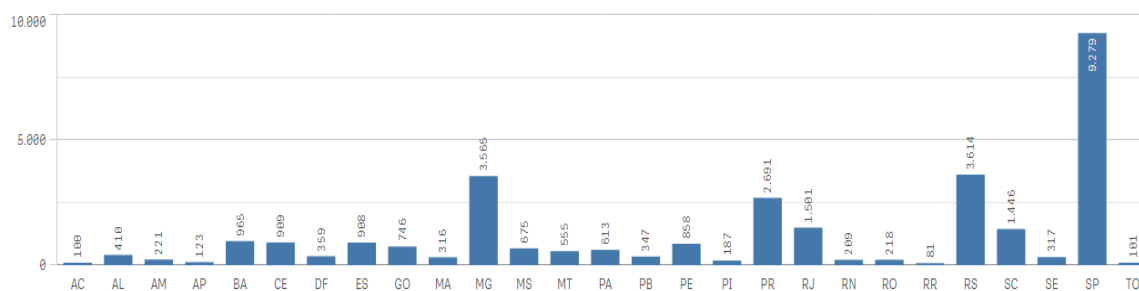


Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2024b).

Figura 4 – Crianças acolhidas por região.

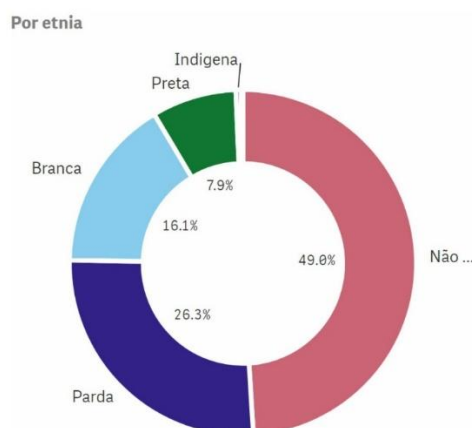
A Figura 5 revela a quantidade de crianças/adolescentes acolhidos por estado, no que tange às instituições. O Acre totaliza 100 acolhimentos, Alagoas 410, Amazonas 221, Amapá 123, Bahia 965, Ceará 909, Distrito Federal 359, Espírito Santo 908, Goiás 746, Maranhão 316, Minas Gerais 3.565, Mato Grosso do Sul 675, Mato Grosso 555, Pará 613, Paraíba 347, Pernambuco 858, Piauí 187, Paraná 2.691, Rio de Janeiro 1.501, Rio Grande do Norte 209, Rondônia 218, Roraima 81, Rio Grande do Sul 3.614, Santa Catarina 1.446, Sergipe 317, São Paulo 9.279 e Tocantins 101. Isso mostra que nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Minas Gerais há mais acolhimento de crianças e adolescentes do que nos demais estados brasileiros.

Por UF - Total: 31.352



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2024b).
Figura 5 – Crianças acolhidas por estado.

A Figura 6 mostra as crianças e os adolescentes acolhidos por etnia. Na categoria não informada, totalizam-se 16.400 crianças e adolescentes acolhidos, na categoria parda 8.940, na branca 5.396, na preta 2.638, na indígena 161 e na amarela 59.



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2024b).
Figura 6 – Crianças acolhidas por etnia.

Os dados apresentados fazem pensar acerca da quantidade de crianças e adolescentes que não sabem sobre sua raça, se autodeclarar, ou mesmo que não quiseram se declarar conforme algum tipo de raça.

Grosso modo, a figura apresenta a predominância da categoria não informada, seguida pela parda e posteriormente da branca. As etnias preta e indígena são as com menor número de indivíduos acolhidos em instituições.

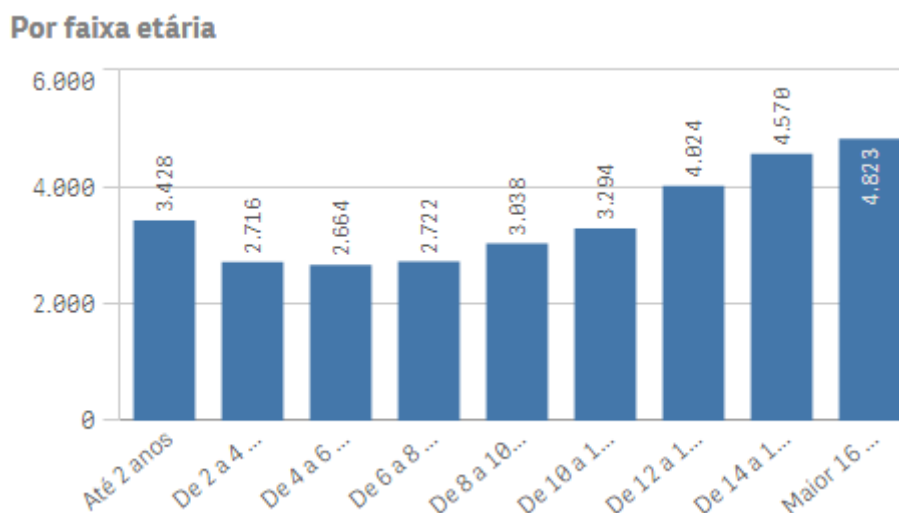
A Figura 7 traz as crianças e os adolescentes acolhidos pela questão de gênero. O gênero feminino calcula 17.067 crianças e adolescentes acolhidos, e

o masculino, 16.381. É possível compreender por meio dos resultados que o gênero feminino é predominante em relação ao masculino.



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2024b).
Figura 7 – Crianças acolhidas por gênero.

Quanto às crianças e aos adolescentes acolhidos por faixa etária, a Figura 8 evidencia que há 3.428 crianças acolhidas até os 2 anos, 2.716 de 2 a 4 anos, 2.664 de 4 a 6 anos, 2.722 de 6 a 8 anos, 3.038 de 8 a 10 anos, 3.294 de 10 a 12 anos, 4.024 de 12 a 14 anos, 4.570 de 14 a 16 anos e 4.823 maiores de 16.



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2024b).
Figura 8 – Crianças acolhidas por faixa etária.

A figura apresentada indica que, nas instituições de acolhimento brasileiras, predominam crianças de até 2 anos e adolescentes entre 12 e 16

anos. Os dados evidenciam que a maior incidência de adoções ocorre na faixa etária de 2 a 11 anos, enquanto o abandono de crianças de até 2 anos permanece elevado e as possibilidades de adoção tornam-se mais reduzidas a partir dos 12 anos.

Insta consignar que o SNA se mostra um instrumento relevante, pois permite contextualizar as instituições de acolhimento e as crianças e adolescentes nelas acolhidos, contribuindo não apenas para compreender essa dinâmica social e política voltada aos direitos, mas sobretudo voltado para a efetivação da proteção integral à infância e juventude, em vista da integração social.

3. HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

3.1 HISTÓRIA ORAL

A história oral é caracterizada como uma técnica, disciplina ou metodologia de pesquisa que tem como objetivos captar, registrar, documentar, preservar e analisar a memória oral. Consiste em um conjunto de atividades voltadas à coleta de tradições ou relatos, visando à constituição de um acervo de memórias por meio da oralidade. Em essência, busca reunir depoimentos de pessoas que testemunharam conjunturas, processos, acontecimentos, bem como modos de ser e de viver em determinada sociedade ou instituição, contribuindo, assim, para a construção da memória social coletiva.

Propõe-se, neste estudo, recolher depoimentos com o intuito de compreender e analisar as trajetórias dos indivíduos que consentiram em participar da pesquisa, bem como os processos educativos e de formação vivenciados durante o período de acolhimento em casas de abrigo. A história oral configura-se como uma metodologia relevante para a produção de narrativas que se constituem em fontes de conhecimento e, sobretudo, de saber (Delgado, 2003).

Não haverá um porvir para a humanidade, tampouco um progresso efetivo, se o futuro não possuir um 'coração antigo', isto é, se não se fundamentar na memória do passado (Distante, 1992).

Por se tratar de uma experiência na qual se compartilha o registro das lembranças, a história oral transforma a narrativa em um processo coletivo, incluindo as seguintes dimensões: estímulo ao narrar, ato de contar e relembra, e disposição para escutar. As narrativas constituem traduções dos registros das experiências vivenciadas, preservam a força da tradição e, muitas vezes, revelam o impacto das transformações sociais e institucionais (Delgado, 2023).

Com efeito, a história oral devolve às pessoas a narrativa de sua própria história e, ao lhes oferecer um passado, contribui para que possam também projetar um futuro construído por elas mesmas (Thompson, 1998, p. 337).

A História Oral - HO preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a "tradicional" quanto à

contemporânea, e que não possuem formas suficientes fortes para o enfrentamento das injustiças sociais (Guedes-Pinto, 2002, p. 95).

Esse resgate da memória permite a reconstrução da história daqueles que normalmente não a possuem, ou seja, os esquecidos, os marginalizados e os excluídos.

Após a segunda guerra mundial, os historiadores passaram a entrevistar, de maneira mais sistemática, povos e grupos sociais que tendiam a não ser lembrados nos livros e outros espaços de memória, mas que possuíam perspectivas relevantes sobre suas visões de mundo, trajetórias, experiências de vida e percepções da realidade. Esses relatos manifestavam-se em relação a usos e costumes, afetos e sentimentos que, de alguma forma, adquiriram universalidade, tornando-se significativos não apenas para o indivíduo isolado, mas também para diferentes segmentos da sociedade. Assim, ao narrar sua história pessoal, o indivíduo contribui para a compreensão da trajetória e do contexto de uma instituição, comunidade ou época. Essa é uma história dos sentires, das afetividades, das representações, das memórias.

Nesse sentido, atribui-se à memória uma função decisiva no processo psicológico:

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (Bosi, 1994. p. 9).

Ao participar da memória, a criança e o adolescente entram em contato consigo mesmos, reconhecendo-se em suas individualidades e relacionando-se com seu espaço social de referência (Martins, 2010). Dessa forma, a memória torna-se um elemento crucial na elaboração de suas escolhas e trajetórias de vida, que se originam no campo das relações sociais, onde passado e futuro se encontram. Tais escolhas podem ser orientadas por valores, normas e experiências apreendidas ou vivenciadas em contextos familiares e sociais, nos quais a presença do grupo funciona como referência (Martins, 2011). A memória infantojuvenil está intrinsecamente ligada às

sociabilidades cotidianas, que dialogam com as gerações anteriores e se estabelecem especialmente no ambiente familiar e escolar.

3.2. MEMÓRIA

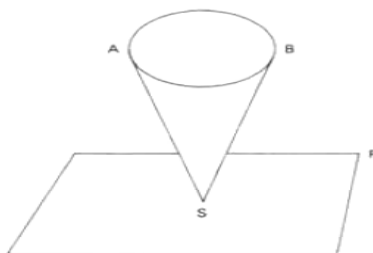
A memória é um espaço crescente destinado a armazenar a totalidade de nossas experiências adquiridas ao longo da vida. Trata-se de um conjunto de lembranças acumuladas que interagem constantemente com as percepções momentâneas (imediatas) e psíquicas no plano real e em mutação. É por meio dela que conseguimos evocar o passado e reagir aos estímulos internos e externos no cotidiano e, sobretudo, acessar o arsenal de representações e significados que demos, assumimos, vivenciamos e aprendemos nas situações corriqueiras e inevitáveis surgidas no percurso vida.

A memória permite o corpo presente se relacionar com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado vem à tona só no presente, misturando-se com as “percepções imediatas”, como também “as desloca”, ocupando todo espaço da consciência (Bosi, 1994, p. 9).

Segundo Bosi (1994), as lembranças estão na cola das percepções atuais, “como a sombra junto ao corpo”. A memória é construída, assim, com base na vivência do agora (Leal, 2011) e com as influências das múltiplas determinações da história política local, nacional e mundial. A memória é fruto do trabalho humano acumulado.

Sendo assim, as imagens e as lembranças que as pessoas acessam na memória são fruto de impressões, sensações e sentimentos que ocorrem e acontecem. Do mesmo modo, os acontecimentos e circunstâncias que vivem no agora serão o conjunto de lembranças do presente vivenciado. Para Bergson (1965), as percepções atuais se tornarão lembranças.

Na obra de Ecléa Bosi (1994) intitulada *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, a autora destaca o modelo visual da memória desenvolvido por Bergson (1965). Nele a memória é representada pela figura de um cone invertido (Figura 9), que apresenta a totalidade das lembranças acumuladas na memória, o espaço profundo e cumulativo da memória e o espaço raso e pontual da “percepção imediata”.



Fonte: Bosi (1994).

Figura 9 – Cone invertido.

A base (A e B) representa o passado, permanece imóvel. É o conjunto de lembranças acumuladas. O vértice (S) representa o presente, avança sem cessar tocando no plano (P), que é a percepção imediata. O plano (P) refere-se à representação atual do universo. Em (S), concentra-se a imagem do corpo, e, fazendo parte do plano (P), essa imagem recebe e devolve as ações emanadas de todas as imagens e lembranças que estão no plano.

O modelo representativo da memória desenvolvido por Bergson (1965), o cone invertido, em tese, é relevante para pensar, analisar, associar e compreender a definição do que é a memória, como ela funciona no corpo e, sobretudo, como as lembranças se comportam em relação às percepções imediatas de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento (Bosi, 1994).

Na obra intitulada *Memória coletiva*, de Maurice Halbwachs (1990), a memória é discutida sob duas perspectivas, a memória individual e a memória coletiva. No livro, ele destaca a relação das lembranças com as percepções atuais e também tipifica a memória em duas espécies, a interna e a externa. O autor afirma que as espécies são diferentes e contrárias e que a primeira se apoia na segunda.

A memória interior ou interna (individual) é a memória pessoal/autobiográfica. Diz respeito ao quadro da personalidade e da vida pessoal, entretanto é limitada no espaço e no tempo.

A memória exterior ou externa (coletiva) consiste na memória social e histórica. Nela, o sujeito é visto simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter as lembranças coletivas e interpessoais, na medida em que essas contribuições interessam ao grupo. Além disso, nessa espécie de memória, os limites não são os mesmos.

Se as duas memórias se entrelaçam, em especial, a memória individual pode confirmar algumas de suas lembranças, para usá-las, e até para cobrir lacunas, apóia-se sobre a memória coletiva. A memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. A memória individual não é inteiramente isolada e fechada, um homem para evocar seu próprio passado tem necessidade de fazer apelo as lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade. O funcionamento da memória individual só é possível através dos “instrumentos”: que são as palavras, ideias pois nós lembramos daquilo que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num espaço e momento no tempo (Halbwachs, 1990, p. 145).

As lembranças se manifestam coletivamente, e elas são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos que só nós estávamos envolvidos e com objetos que só nós vimos. É porque em realidade nunca estamos sós (Halbwachs, 1990).

Halbwachs (1990) exemplifica a questão do espaço e do tempo na perspectiva das lembranças e da memória, quando supõe o caso do retorno a um local em que esteve. Aquilo que se percebeu ajuda a reconstruir um quadro em que muitas partes estavam esquecidas.

Se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de lembranças passadas, inversamente as lembranças se adaptariam ao conjunto das percepções atuais (Halbwachs, 1990).

A percepção pode apoiar-se não somente nas próprias lembranças, mas também nas lembranças dos outros. Assim, o quadro, que é composto dos fatos, terá maior exatidão.

Diante disso, a memória individual e a memória coletiva tornam-se necessárias para a construção da história geral de determinada geração, dado local e certo sujeito/grupo, sobretudo para pensar, discutir, analisar e compreender as lembranças de sujeitos que foram acolhidos em instituições de acolhimento na década de 1990 no município de São Carlos.

4. NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu com base na relação de amizade, convívio e conhecimento prévio de suas trajetórias em instituições de acolhimento no município de São Carlos durante a década de 1990. Grande parte dos sujeitos entrevistados teve passagem pela instituição Salesianos São Carlos, localizada na Rua Padre Teixeira, no bairro Vila Nery. Outros participantes foram acolhidos em instituições diferentes, como o Nosso Lar, bem como em casas de abrigo situadas em outras cidades do estado de São Paulo.

Primeiramente, foi realizado o convite de entrevista via redes sociais, como Facebook, Instagram e WhatsApp. Em segundo lugar, iniciou-se o processo de agendamento de entrevistas com os sujeitos. Depois, com o roteiro preparado, as entrevistas foram realizadas e os dados coletados por meio das narrativas. Após as entrevistas, as narrativas foram transcritas e estruturadas conforme as questões elaboradas no roteiro e, sobretudo, a dinâmica textual da história oral.

Dessa forma, os sujeitos convidados a colaborar e que consentiram em participar da pesquisa foram Paulo, Rodrigo, Julio, Josué, Moisés, Jimmy e Edmilson. Ademais, durante o processo de realização das entrevistas e composição das narrativas, considerando a presença recorrente do Pe. Agnaldo Soares de Lima (salesiano com longa trajetória no trabalho com infância e adolescência na cidade de São Carlos) ele também foi convidado e aceitou colaborar com o estudo.

4.1 PAULO

Paulo Marcio Trofino, 31 anos, nasceu e foi criado na cidade de São Carlos. Atualmente, atua como zelador no AT 2 da UFSCar. A entrevista com Paulo foi realizada em 26 de janeiro de 2024. Conheci Paulo na instituição de acolhimento Salesianos São Carlos, no ano de 2005, durante o período em que ele esteve abrigado na instituição. Após cerca de quinze anos sem contato, o reencontro ocorreu de forma inesperada no Palquinho da UFSCar, em janeiro de 2024, momento em que foi proposta sua participação na pesquisa.

Filho único, Paulo Marcio morou alguns anos com sua família de origem no início da infância. No entanto, devido a dificuldades financeiras e conflitos conjugais de seus pais, passou a residir na instituição de acolhimento.

Durante minha adolescência, morei um ano na casa abrigo dos Salesianos aqui em São Carlos, sob a responsabilidade do Padre Agnaldo e do irmão José Carlos. Lá estudei em uma escola pública próxima a casa abrigo.

Paulo relata lembranças de sua educação escolar no período em que morou na instituição de acolhimento Salesianos São Carlos. Ele expõe em sua fala as nuances presentes em seu processo educativo.

Então, eu estudei durante dois ou três anos no Militão Antônio de Lima, que era a escola que eu estudava na época, quando eu estava na casa abrigo. Fazia curso de computação na casa abrigo dos Salesianos, com a orientação do Padre Agnaldo e do Irmão José Carlos. Mas, no geral, minha educação foi bem fragmentada, por desinteresse meu mesmo. Eu acho que não faltou incentivo, mas faltou da minha parte mesmo vontade — vontade de aprender, vontade de estudar. Porque naquela época, eu estava na casa abrigo, tinha uma convivência conturbada com a minha família, uma convivência conturbada com os amigos. Eu era uma pessoa conturbada, na verdade. Então, isso me levou a ter interesses diferentes, de escolha e educação, no caso. Eu tive mais interesse pelo aprendizado da vida, dizendo de forma mais crua.

Quando questionado sobre a importância da educação escolar em sua vida, sobretudo os impactos negativos de não ter estudado, ele diz:

Olha... os impactos de eu não estudar naquela época, porque eu estudei bem pouco, foram grandes. Reprovi a 8ª série cinco vezes, sob orientação do Padre Agnaldo e do juiz Galhardo, e ainda tive problemas com a minha família. Mas, assim, foi uma coisa bem negativa naquela época, para falar a verdade. Hoje em dia, eu sinto falta, penso que deveria ter me dedicado mais naquela época, investir para ser uma pessoa melhor hoje em dia. Mas, aquele negócio... eu acho que, se a gente voltasse no tempo, a gente faria tudo de novo, por falta de cabeça mesmo.

Paulo fala sobre como ele enxerga o valor da educação escolar em seu período de acolhimento institucional.

Cada um tem uma visão da educação, mas, em suma, a educação para quem enfrenta problemas familiares ou dificuldades — sejam elas financeiras ou sociais — é essencial. Sem educação, você não vai a lugar nenhum. Estudar é tudo, mesmo que você não vá usar a faculdade que fez; é bom você ter... É aquela velha história: é bom ter e não precisar, do que precisar e não ter. Então, eu acho assim, a educação é essencial para quem está nesse período de dificuldade, mas isso também depende da pessoa, de dar valor à própria educação — coisa que eu mesmo não fiz.

Para Paulo, a perspectiva e a esperança de uma educação escolar otimizada para jovens e adolescentes que estão nessas casas lares e possivelmente passarão por elas são um grande desafio para o governo e para a sociedade, sobretudo na questão que envolve o investimento e o incentivo.

Olha... primeiro e acima de tudo, é o entendimento da importância da educação. Porque não adianta nada mandar a criança para a escola se ela não vai compreender para que servem os conteúdos. É preciso investir, não apenas incentivar, mas investir na educação, fazendo a criança entender a importância de estudar, para que não passe por situações prolongadas de vulnerabilidade ou até caia em contextos piores do que uma casa abrigo, porque sabemos que eles existem. Em essência, o que se destaca é investimento e incentivo.

Quanto à perspectiva governamental/política acerca da educação escolar dada para crianças e adolescentes que estão abrigados, ele afirma:

Eu posso ser sincero contigo? O governo não investe em educação, porque, se investisse, para qualquer político que me ouvir agora, a educação seria essencial para o futuro do país. Seja você de casa abrigo, seja de família rica ou pobre, sem educação, a gente não é nada, e o país também não é nada.

A educação interfere, ajuda, dá atenção real para essas crianças. Porque, cara, você sabe, são crianças e adolescentes que estão em casas de abrigo, muitos sem perspectivas. A gente morou junto, Diego, falando sinceramente: somos excluídos da sociedade, somos páreos. Quem passou por casa abrigo, quem mora na rua, quem passa fome, quem tem dificuldade, quem mora em favela... Eu escuto muito rap, e o rap fala muito disso. Nós somos páreos da sociedade; a sociedade não liga para a gente.

Pelo menos na minha concepção, há quem se importe, claro! As ONGs, por exemplo. Não vou generalizar dizendo que absolutamente ninguém se importa, mas a grande maioria da sociedade faz vista grossa, finge que não vê, não liga — principalmente políticas e órgãos governamentais que deveriam atuar nesse sentido, mas não destinam verba nem oferecem incentivo, como eu disse. Então, a gente acaba aprendendo com a vida, aprendendo a sobreviver, a se sustentar. Com o governo e a sociedade, não podemos contar.

Paulo fala sobre o sentimento e a convivência na escola, por muitas vezes hostil e violenta:

Então, eu tenho um irmão que foi professor, né? E minha cunhada, mulher dele, também era professora. Sempre tive incentivo para estudar; sempre fui, como todo mundo dizia quando eu era criança, um 'menino prodígio'. Só que eu joguei tudo fora. Assim, o menino prodígio, entre aspas, se perdeu por sofrer muito bullying na escola. Eu sempre apanhei, cotonete molhado e cuecão — não sei se você me entende — e nunca dei muito valor aos estudos.

Embora eu tivesse sim, não querendo me achar melhor do que alguém, uma capacidade um pouco acima da média das outras crianças, como disse mais cedo, foi uma experiência ruim, para falar a verdade. Eu tinha capacidade e tudo para

dar certo, mas, graças aos colegas da escola, me desencantei. E, para ser sincero, até hoje eu não gosto muito de escola por causa disso.

Além desses problemas sociais e escolares, ele relata como era a educação na casa abrigo e sua relação com os colegas abrigados:

Eu me dava muito bem com os internos, lógico, havia as brincadeiras entre a gente; eu era o mais novo.

O sistema educacional lá era muito bom, porque havia um projeto chamado Provim — Projeto Vida Melhor. Eles atendiam jovens carentes da Cidade Aracy, Antenor Garcia, Zavaglia, oferecendo café da manhã, esportes, cursos e um tempo extra além da escola para ocupar os jovens. A educação lá era impecável, mas, como eu disse, nem todos os jovens valorizavam a oportunidade. Havia colegas que frequentavam o projeto apenas pelo prato de comida, pois não tinham o que comer em casa. Era uma situação triste, mas o sistema funcionava para manter os jovens longe da rua, das drogas e do tráfico. Então, sim, ajudou bastante. Foi uma experiência maravilhosa, para falar a verdade

Nas palavras finais, Paulo expõe sua visão acerca da educação e de sua importância para os internos:

Eu sei que pode parecer chato, que a gente não vai usar isso para nada, e talvez realmente não usemos, [...] mas um diploma é importante. Acredite ou não, um pedaço de papel pode definir a nossa vida hoje em dia. Dê valor aos estudos. Se você tem família ou não, não espere incentivo; seja você seu próprio incentivo, seja você o seu futuro. [...] Enfim, a educação é realmente importante, sobretudo para os mais vulneráveis.

4.2 RODRIGO

Rodrigo Moreira tem 34 anos, nasceu no dia 18 de janeiro de 1990, na cidade de São Carlos. É órfão de pai. Tem mãe, mas o contato com ela foi rompido na infância, quando ela deixou seu irmão mais velho e ele no Nosso Lar, uma casa abrigo localizada no bairro Vila Prado. Rodrigo não entende muito bem o motivo do abandono, mas quando a gente é criança é difícil de entender mesmo. Viveu sua infância na casa abrigo Nosso Lar e parte de sua adolescência na instituição de acolhimento Salesianos São Carlos. Conheci Rodrigo no Salesianos no ano de 2004, fizemos amizade e hoje somos como irmãos. Na época, eu tinha 13 e ele 14 anos de idade.

Desde que fomos desinstitucionalizados, mantivemos contato, embora de forma fragmentada, ou seja, comunicando-nos apenas algumas vezes ao longo do ano. O convite para participação na pesquisa foi realizado em fevereiro de 2024.

Atualmente, Rodrigo é pai de família, tem dois filhos – uma menina chamada Brenda, a caçula, e um menino chamado Tiago, entrando na adolescência. Trabalha como vendedor e estampador de placas de automóveis e faz bico na pizzaria de um conhecido, para complementar a renda e sustentar a família com dignidade.

Rodrigo começa seu relato pelos episódios, fatos e lembranças, desde sua trajetória escolar infantil até o ensino médio:

Olha... todas as escolas que frequentei, acredito, eram muito boas, segundo a lembrança que tenho; ofereciam um ensino de qualidade. Na educação infantil, o ensino era um pouco mais rígido, e as professoras exerciam maior autoridade, mas o aprendizado era bom. Notei, também, que havia muita falta de interesse por parte dos alunos: eram dispersos, bagunceiros e brincalhões. No entanto, o ensino em si era de qualidade. Desde o início até a conclusão dos estudos, as escolas se mostraram voltadas ao ensino. O que era precário, acredito, eram as condições oferecidas pela escola, em termos de suporte do Estado, disponibilização de materiais, recursos e verba. Acho que tudo isso era precário e ainda é.

Ele relatou os aspectos que mais o marcaram e os desafios enfrentados em seu aprendizado durante o período em que residia na instituição de acolhimento, especialmente no ensino fundamental e médio:

Eu acho que o que mais nos marcava era a falta de interesse e de incentivo, inclusive por parte daqueles responsáveis pela criança. Não havia cobrança suficiente em relação ao aprendizado. Acredito que isso realmente dificultava nossa inserção mais profunda no ensino, bem como o desempenho nas atividades escolares.

Rodrigo comenta como foi seu processo educativo nas casas abrigo:

A princípio, no início da minha experiência no Nosso Lar, uma das casas de acolhimento que frequentei, acredito que não havia tanta cobrança ou incentivo. Na primeira fase, a educação infantil, não me lembro de ter essa cobrança. No educandário, onde tivemos maior duração e vivência, percebi que houve um incentivo um pouco maior. Além do incentivo escolar, havia reforço de professores externos que vinham ajudar, bem como cursos profissionalizantes no educandário. Ali, acredito que foi um divisor de águas: quem tinha interesse em aprender contava com as ferramentas necessárias para isso. Lembro que havia horário reservado para os estudos, cobrança por notas e o suporte dos professores externos em algumas matérias. Apesar de serem poucos, ainda existiam. Além disso, havia o projeto Provim, que oferecia reforço escolar para todos os jovens que frequentavam a instituição.

Em relação à dinâmica do cotidiano das instituições, ele comenta:

Acho que isso se faz necessário, porque você não pode privar as pessoas que vivem nesse abrigo de experienciar algo além do espaço restrito da instituição, limitado à sua ideologia ou visão particular. Você oferece às pessoas a oportunidade de conviver com a sociedade. E, ao viver com a sociedade, elas têm a chance de desenvolver outras ideias, outra visão, novos aprendizados e também o ensino básico, além do que a sociedade e, às vezes, a própria instituição impõem. É fundamental!

Os impactos da educação na vida de Rodrigo foram essenciais para sua formação:

Eu acredito que foram experiências positivas, porque representam uma forma de desenvolver o ser humano para a sociedade. Isso ajuda a formar caráter, personalidade e a preparar a pessoa para o mundo. A instituição propõe que você viva a partir do momento em que não precisar mais ou não puder permanecer nela. Portanto, é fundamental. Foi uma experiência boa.

Rodrigo acredita que a trajetória escolar de um estudante em acolhimento institucional é subjetiva e depende de cada pessoa:

Não é muito diferente de uma criança ou estudante que vive em um lar familiar, mas... eu acho que é um pouco difícil de dizer, porque o parâmetro que eu tenho é apenas o de um estudante que passou por um orfanato, uma instituição de acolhimento. Então, assim, não vejo que tenha sido prejudicial; não me sinto desabonado ou prejudicado por não ter crescido em uma família em termos de estudos. Acredito que isso varia muito de pessoa para pessoa, dependendo do interesse e, às vezes, da personalidade. Eu sinto que aproveitei o que quis aproveitar, e aquilo que não quis aproveitar, hoje, me faz falta.

Tanto o significado como os ensinamentos no período em que morou nessas casas abrigo foram de extrema importância para Rodrigo:

Os ensinamentos que recebi dentro dessas casas foram muito benéficos e importantes, porque, se compararmos apenas a questão do estudo, tive acesso facilitado a cursos e oportunidades de emprego por estar na instituição. Ingressei no mercado de trabalho aos 15 ou 16 anos, no Banco do Brasil, como menor aprendiz, e também tive acesso a cursos de padaria e confeitaria, entre diversas outras oportunidades. Era um leque muito amplo de chances, e quem quis aproveitar realmente se deu bem na vida.

Sobre a concepção de como a educação em casas abrigo pode ser mais bem direcionada para crianças e adolescentes atualmente abrigados nessas instituições, ele diz:

Atualmente, não sei exatamente como está sendo o ensino em instituições de acolhimento, nem se ainda existem lares desse tipo. Mas acredito que, ao abrir oportunidades para que essas crianças tenham acesso a mais cursos, reforço

escolar e acompanhamento psicológico, isso faria muito bem. Há situações em que elas enfrentam dificuldades para entender ou aceitar a realidade em que vivem. Acredito que isso facilitaria o desempenho escolar, embora também dependa da vontade de cada criança em aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas.

No que se refere à importância dada para a educação de crianças e adolescentes em casas abrigo por parte da sociedade e do governo, Rodrigo narra que não tem conhecimento do assunto, muito menos da questão financeira e de doações, contudo afirma que é necessário investimento na área da educação:

Seria muito bom se não houvesse essa questão de ideologia partidária, e sim uma forma de incentivar mais, introduzindo pessoas com maior diversidade de experiências e formações em diversas áreas, mostrando seus conhecimentos e trajetórias àquelas pessoas que, muitas vezes, não têm perspectiva de futuro devido à situação em que vivem atualmente.

Sobre a perspectiva e esperança para as crianças e adolescentes que estão acolhidas ou passaram pela tutela do Estado, ele finaliza:

Que o [Estado] e o governo proporcionem a essas crianças um ensino mais qualificado, mais acessível em termos de compreensão e adaptação, sem burocracia excessiva ou barreiras. Acredito que isso facilitaria muito a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho e na sociedade, possivelmente por meio de formação em diversas áreas de forma mais facilitada.

4.3 JULIO

Julio Cesar Francisco nasceu em 16 de fevereiro de 1988, na cidade de São Carlos. Teve uma vida fundamentalmente atípica e repleta de aventuras e dificuldades econômicas. Órfão de pai e mãe, viveu toda a infância e a adolescência sob a tutela do Estado. O pai morreu em uma penitenciária e a mãe decorrente de complicações relacionadas ao HIV/AIDS. Entre internações em abrigos, fugas, transgressões e vivências nas ruas, encontrou no conhecimento escolar a principal arma de luta para escapar de um destino trágico, tendo como referência os ensinamentos da professora doutora Maria Cristina Terrile, ao mesmo tempo que contou com o apoio, a acolhida e a estrutura do Salesianos São Carlos entre 2001 e 2008, sob a direção do Padre Agnaldo Soares Lima. Conheci o Julio na instituição de acolhimento Nosso Lar,

localizada na Vila Prado, na cidade de São Carlos, onde fomos abrigados em meados de 1995. Nossa entrevista ocorreu no mês de março de 2024.

Julio realizou o ensino fundamental I na Escola Estadual Elydia Benetti e o ensino fundamental II e parte do ensino médio na Escola Estadual José Juliano Neto, o qual foi concluído no Colégio Anglo, na cidade de São Carlos, com bolsa de estudo paga pela Universidade de São Paulo (USP). Graduou-se em Pedagogia pela UFSCar, onde obteve os títulos de mestre e doutor em Educação. Na sequência, realizou dois cursos de pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio de pesquisa na Université Paris Nanterre, na França. Estabeleceu contato e discussões pedagógicas importantes junto ao Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire (GRDS), em especial com o Prof. Jean-Pierre Terrail. Foi pesquisador visitante durante o doutorado no Conservatoire National des Arts et Métiers, em Paris, França. Trabalhou como professor em escola pública do estado de São Paulo, como agente educacional e como coordenador técnico em unidade de internação. Julio ainda publicou artigos, livros e capítulos de livros, todos voltados à área da pesquisa em educação, discutindo os seguintes temas: história, filosofia e sociologia da educação; pedagogia socialista; pedagogia nova; pedagogia alternativa; pensamento pedagógico de Louis-Auguste Blanqui; escola unitária de Gramsci; escola-comuna, de Pistrak; educação popular; e justiça de menores. As pesquisas realizadas pelo Julio estiveram pautadas no método dialético, na versão do materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels.

Quando questionado sobre os episódios, fatos ou lembranças da sua trajetória formativa e escolar, Julio destaca a dificuldade de recuperá-las na memória, porém relata alguns ocorridos e as oportunidades que teve para evoluir em seus estudos na instituição de acolhimento Salesianos São Carlos:

Seria difícil aqui fazer recortes sobre fatos, episódios ou lembranças desde a educação infantil até o ensino médio. Não me lembro de ter frequentado a educação infantil em alguma escola, pois quando era criança eu ficava o tempo todo no abrigo. A minha trajetória foi um tanto quanto marcada por altos e baixos. A sociedade começou a fazer sentido para mim na medida em que fui encontrando uma certa perspectiva de caminho para trilhar.

Esse caminho foi se abrindo quando eu conheci uma professora, Cristina Terrile, uma senhora que dedicava parte do seu tempo para nos ensinar ciências no abrigo, todas às terças e quintas-feiras, das 19 às 20 h. Acredito que a conheci quando eu tinha apenas 13 anos de idade. Nesta época eu enfrentava muitas

dificuldades para permanecer na escola, pois sempre me envolvia em confusão. Foi então que comecei a participar das atividades de ciências da Cristina Terrile e depois, alguns anos depois, fui saber que ela era professora titular aposentada da USP.

Ela foi percebendo o meu progresso, e isso repercutiu em um bom rendimento escolar em sala de aula. Eu já não tinha mais tempo nem vontade de gastar meu tempo com brincadeiras e bagunças. Estava claro que eu deveria usar meu tempo para aprender. Nessa tomada de consciência, eu acabei me tornando uma referência em sala de aula. Inclusive fui eleito representante de turma. Sempre que possível, e me foi muito possível, gostava de frequentar o escritório de trabalho da professora Cristina na USP, dedicando-me aos exercícios de matemática e física, ao mesmo tempo em que discutíamos algumas questões filosóficas e artísticas.

Foi por meio dessas atividades formais de ensino no abrigo que eu criei uma ligação com a escola, e, com efeito, a escola se aproximou e fez sentido na minha vida.

A educação nos abrigos marca a trajetória escolar dos sujeitos.

Trata-se da educação formal recebida em uma escola. Geralmente, pouca importância é dada para a escolarização dentro dos abrigos. A escola entrou na minha trajetória escolar como uma obrigação, uma rotina a ser seguida.

Julio aponta os pontos positivos e negativos que teve em seu processo educativo morando em instituições de acolhimento:

A educação em abrigos mostrou muitas possibilidades de aprendizados, positivos e negativos. Negativo, pois houve muitas rupturas com as vivências comunitárias e prejudicou enormemente as minhas relações sociais e escolares. Parece que a escola sempre foi distante dos jovens institucionalizados, e, com efeito, nós também fugíamos da escola, quando não entrávamos em conflito com as regras institucionais, sendo rotulados como violentos, marginais, perigosos. Por inúmeras vezes, fui expulso das escolas. Por outro lado, os aspectos positivos, em meio às contradições nos abrigos, posso destacar as minhas vivências educativas informais com os meus companheiros-irmãos, tais como as brincadeiras, os jogos, os momentos de descontração.

Éramos como uma família. Quando não estávamos brigando, ficávamos juntos para dividir as refeições do dia, gostávamos muito do futebol, mas tínhamos energias para outras atividades, como o xadrez, o tênis de mesa, corrida, dança, cantorias.

Julio detalha outras questões e problemas gerais e específicos em seu processo educacional em abrigos:

Em linhas gerais, o grande problema é que a educação em abrigos se centrava em um ecletismo pedagógico, com demasiadas práticas manuais, regras impositivas, tratos violentos e uma forte vertente empresarial por meio de cursos profissionalizantes, sobretudo a partir dos meus 12 anos de idade. Os abrigos negligenciavam a importância da escola e dos saberes escolares em vista de uma pedagogia social, de cunho humanista-cristão. Por outro lado, na escola, havia todo tipo de preconceito e distanciamento das crianças e dos adolescentes dos abrigos. Não se falava, mas sentia-se um ambiente avesso aos internos. Era uma escola pouco atrativa, o conhecimento e o modo de ensinar não me estimulava em nada. Daí que eu passava grande parte do tempo a fazer baderna. Era uma forma de negar a escola.

Ele fala da importância da influência social e governamental na educação de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional e de como essa influência é articulada política, social e economicamente, quando existe, sobretudo quanto à precariedade de ações e meios eficientes para a educação de qualidade para crianças e adolescentes:

Acredito que a educação é secundarizada, de baixo nível social e voltado para ocupar o tempo, em vista das necessidades do mercado de trabalho. Os saberes escolares são reduzidos, em vista de projetos de vida, cursos profissionalizantes, atividades artesanais. O Estado não se ocupa dos internos, jogando a responsabilidade para os setores caritativos e religiosos da sociedade. É uma forma de controlar as crianças e os jovens abandonados e sem família, deixando-os sem uma instrução de qualidade.

A perspectiva é cada vez o avanço das pedagogias empresariais, do aprender por aprender, do aprender a aprender, em vista de domesticar os jovens marginais. Assim, oferece-se o mínimo necessário para adornar as violências, os crimes e os abandonos. Para a classe popular, como é de praxe, deixa-se sempre a pior instrução. Diante desse quadro, penso que seja não apenas importante, mas necessário defendermos um ensino escolar integral, isto é, a ampliação do tempo da educação sob a responsabilidade de professores, de valorizar a educação pública, de estimular e fazer estimular uma escola ligada à população. Não se trata de defender uma educação diferenciada para as crianças e jovens abrigados, mas uma educação pública, igual para todos, socialmente referenciada.

4.4 JOSUÉ

Josué Liane tem 39 anos, é casado, possui seis filhos e atualmente trabalha no setor elétrico. Nascido e criado na cidade de São Carlos, enfrentou inúmeros problemas familiares durante a infância e, por isso, residiu em casas de acolhimento. Conheci Josué na instituição Salesianos São Carlos, em 2004, e, ao longo dos fluxos situacionais da vida, mantivemos contato. O convite para participação na pesquisa ocorreu em abril de 2024, quando também realizamos a entrevista.

Josué inicia seu relato compartilhando lembranças, episódios e eventos vivenciados durante seu processo de acolhimento nas instituições em que residiu na infância, primeiro no Albergue e, posteriormente, no Salesianos São Carlos, destacando sobretudo sua trajetória de vida.

Morei no orfanato desde os 8 anos de idade e saí de lá aos 22 anos. Inicialmente, residi no Albergue [orfanato] e, posteriormente, no Salesiano São Carlos, que na época se chamava Educandário São Carlos, onde permaneci por 12 anos. Durante minha estadia, pude realizar alguns cursos, mas, na realidade, não consegui progredir profissionalmente, pois era jovem e não tinha interesse em praticar ou me aprofundar nos cursos. Por isso, hoje sinto falta dessa oportunidade.

Após sair do Salesiano São Carlos, fiquei cerca de dois meses vivendo na rua. Em seguida, fui abrigado na casa de um colega, Flávio, onde permaneci aproximadamente seis meses, até conseguir um emprego e conquistar meu próprio espaço. Depois, fui morar com minha irmã, Gislaine, devido à impossibilidade de Flávio manter minha estadia, pois seu irmão, Ângelo, havia perdido o emprego.

Mais adiante, consegui um lugar para morar com meu irmão Moisés, com quem vivi por bastante tempo, até me casar. [...], construí minha própria casa, passei um tempo com minha primeira esposa e tivemos um filho, atualmente com oito anos. Após a separação da primeira esposa, encontrei minha atual esposa, que está comigo até hoje. Ela tem cinco filhos de outro relacionamento e tivemos uma filha, Aila. [...] Atualmente, sou casado, moro na casa nos fundos da residência da minha sogra, pois precisei vender minha casa devido a débitos do IPTU e questões relacionadas à minha ex-esposa. O dinheiro obtido da venda investi no fundo da casa da minha sogra, onde moramos atualmente. Minha esposa está trabalhando e eu, embora parado no momento, ainda tenho a chance de retornar ao trabalho no setor elétrico. Esta é a minha história até o presente momento.

O processo educativo, tanto escolar quanto institucional, de Josué foi marcado por desinteresse e falta de estímulo escolar, embora também tenha havido momentos em que demonstrava interesse em determinados saberes durante o período em que esteve acolhido:

Vou falar para você: eu era um menino muito arteiro. Então, em relação aos estudos, não fui muito aplicado. Eu era uma criança bagunceira e, por isso, não dei muito valor à educação. Na verdade, finalizei recentemente o segundo colegial. Não consegui concluir o ensino médio e nem pretendo, pois acredito que já passou o tempo para isso.

Em termos de aprendizado, de lá para cá, aprendi muito pouco do que deveria ter aprendido. Guardo fatos dessa época: praticamente ficava mais fora da escola do que dentro, faltando às aulas e fazendo bagunça. Já quase fui expulso de três escolas, então minha trajetória escolar não foi tão educativa, mas é o que lembro até hoje. Recuperar isso atualmente tem sido bastante complicado.

O que eu mais gostava mesmo era Educação Física, porque sempre gostei de jogar bola, embora também praticasse todos os esportes. Além disso, gostava de Educação Artística e Matemática. Quando comecei a me dedicar mais aos estudos, concentrei-me na Matemática, que é algo de que gosto bastante. Esse foi um dos pontos que mais apreciei durante meus períodos escolares.

Do Albergue são poucas lembranças, porque eu era muito novo. Mas eu posso falar no Salesiano, que é um tempo que eu passei bastante tempo e a educação para mim sempre foi ótimo. A casa me tornou o homem que eu sou hoje. Às vezes eu me coloco bastante no lugar das pessoas, o amor, o carinho que o Padre Agnaldo também me deu como pai, me ensinou muita coisa. Então, assim, cara, é muito gratificante o que eu vivi lá dentro, então só tenho lembranças boas de lá.

Josué comenta sobre a educação escolar que ele e as demais crianças recebiam na instituição em que estudaram, bem como sobre a educação institucional durante o período em que esteve acolhido na casa Salesianos São Carlos. Ele destaca, especialmente, as diferenças percebidas e os sentimentos de fraternidade e vínculo paterno que desenvolveu na relação com o Padre Agnaldo:

Não, eu não vi diferença; vai muito da capacidade de cada um. Cada pessoa tem a sua disposição para querer algo. Por exemplo, o Julio, que sempre estudou conosco, sempre na mesma escola, hoje se tornou alguém que aprendeu bastante, fez Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação, e cresceu na vida porque quis investir nisso e tinha capacidade. Quem se dedicou e se apegou ao aprendizado foi para frente. Agora, quem não quis, a vida está aí para ensinar.

O ensino no educandário, como eu disse, foi muito valioso. Todo aprendizado que recebemos, transmitido pelo Padre Agnaldo, pelos inspetores, pelas professoras e professores dos cursos, teve grande impacto. Nas escolas, por outro lado, eu não aproveitei tanto. Se tivesse me dedicado, hoje poderia ter sido doutor, enfermeiro, médico ou advogado. Sobre meu fracasso escolar, não atribuo à qualidade do ensino, mas sim a mim mesmo. Então, valorizo o que realmente me impactou e que faz diferença até hoje.

Na verdade, aprendemos coisas que quem cresceu com pai e mãe talvez não tenha vivenciado, porque no orfanato o carinho é diferente. Mas o Padre Agnaldo soube nos dar esse cuidado. Foi incrível e impactante ao mesmo tempo. Ele nos transmitiu amor e atenção, e por isso até hoje o chamo de pai.

Foi algo estranho, mas positivo, porque isso não afetou minha vida nem a do meu irmão. O Padre Agnaldo nos orientou para que não sentíssemos a falta de mãe ou pai como algo negativo. Ele mostrou que era possível receber carinho e apoio mesmo sem os pais presentes, e isso nos marcou profundamente. Por isso, realmente, não percebi tanta diferença em relação ao ensino.

Josué aborda o significado da educação institucional e escolar em sua vida durante aquele período, destacando seu desinteresse pelos estudos em razão das adversidades vivenciadas. Ele ressalta, ainda, o quanto essa falta de dedicação reflete hoje em sua vida, gerando sentimentos de ausência e aprendizado não realizado:

Naquela época, para mim, não significava muito, pois eu não dava atenção a isso. Você entende? Mas hoje percebo que teria sido diferente: se eu tivesse me dedicado, minha vida poderia ter tomado outro rumo. Eu poderia ter me tornado uma pessoa melhor ou alcançado mais conquistas, especialmente considerando o contexto social em que vivemos atualmente. Naquele momento, a educação não tinha significado, mas hoje tem. O verdadeiro significado surge ao longo do tempo, à medida que se percebe a importância do aprendizado. É assim que penso.

Josué pensa a respeito do valor da educação para crianças e adolescentes que estão atualmente nessas casas abrigo:

Como eu penso? Acredito que, se conseguíssemos transmitir para as crianças e adolescentes que hoje vivem em casas de abrigo a importância de valorizar as oportunidades e o estudo, isso faria grande diferença. Naquela época, eu mesmo não dava muito valor a isso. As mesmas orientações que recebíamos então permanecem atuais: é preciso valorizar o que se tem e o aprendizado, porque, no futuro, poderão surgir dificuldades. Se você quer crescer na vida e se tornar alguém de destaque, é aprendendo e fazendo as coisas certas que isso se torna possível.

Josué traz sua visão sobre a importância que é dada para crianças e adolescentes por parte do governo:

O governo é meio complicado e não participa muito do debate. Nenhum governo demonstrou humanização conosco ou promoveu melhorias significativas na educação das crianças em abrigo. Até hoje, isso não ocorreu. A educação, porém, é fundamental para o crescimento de qualquer ser humano na sociedade. Se o governo investisse mais nessas casas abrigo, valorizando-as adequadamente, a expectativa seria reduzir a quantidade de jovens envolvidos com drogas ou no crime, oferecendo oportunidades para saírem do caminho errado.

Infelizmente, a tendência é que os problemas continuem, pois não vi, desde a época do Melo até hoje, nenhum governo realmente apoiar essas iniciativas. Por isso, é difícil avaliar o governo nesse contexto.

Não quero generalizar: há pessoas que dão importância ao trabalho nas casas de acolhimento, e há outras que não. Algumas ajudam por motivos diversos; por exemplo, há quem doe apenas por compaixão momentânea, não por um interesse genuíno, ou mesmo para obter algum benefício em troca. Essas ações não representam uma preocupação real com a situação das crianças e adolescentes.

Josué fala sobre a esperança e a perspectiva da educação escolar e institucional de crianças e adolescentes em período de acolhimento:

Também existem pessoas que, se veem esperança em você, vão valorizar, investir e querer estar ao seu lado para acompanhar seu crescimento. Isso representa a sociedade em seu melhor aspecto. Não quero generalizar, mas acredito que a maioria ainda falha nesse sentido. Há muita gente boa que ajuda e age de forma genuína, mas também há pessoas próximas apenas por interesse. Esse é meu ponto de vista.

Minha esperança para as crianças que vivem hoje em casas de acolhimento é que elas possam receber apoio e que Deus coloque pessoas ao seu lado para ajudá-las. Para as crianças que ainda virão, oro para que encontrem felicidade e boas referências. Minha expectativa é que Deus coloque pessoas comprometidas e solidárias ao lado delas, pois sabemos que o mundo hoje é difícil.

Quanto à importância de pesquisas sobre a educação escolar e institucional de crianças e adolescentes em período de acolhimento em casas abrigo, Josué conclui afirmando:

O que posso dizer é que espero que este trabalho chegue às mãos de pessoas que abram o coração e digam: 'Precisamos doar um pouco mais de nós para aqueles que necessitam'. Às vezes, a necessidade de alguém é tão gritante que somente quem passou por isso entende — não ter uma mãe, não ter um pai, ou perder a mãe com 8 ou 9 anos, como aconteceu com meu irmão Moisés.

Tínhamos tudo para nos tornarmos nada, mas a misericórdia de Deus foi tão grande que Ele escreveu nosso caminho, dizendo: 'Você será alguém, mesmo com tão pouco'. Meu desejo é que as pessoas que leiam ou ouçam este trabalho abram seus corações e acreditem que o Brasil pode melhorar.

4.5 MOISÉS

*Prazer,
Bom, o que eu posso falar a respeito da minha vida? Que, graças a Deus, eu sou um vencedor.*

Moisés Liane é nascido e criado na cidade de São Carlos, tem 35 anos, é casado e pai de quatro crianças.

Não só eu, como a minha família, tanto meu irmão, quanto minhas irmãs, somos vencedores, porque hoje somos líderes de família, somos pais, somos irmãos, somos tios, e a gente conseguiu vencer na vida apesar de toda dificuldade da nossa vida, de toda nossa trajetória.

Conheci o Moisés no Salesianos São Carlos no ano de 2004. Nossa entrevista ocorreu no mês de abril de 2024.

Moisés inicia a entrevista relatando o que Deus realizou em sua vida e na de seus irmãos, apoiando-se na história e trajetória de seu irmão Josué, marcada por obstáculos, desafios e mudanças frequentes de casas abrigo durante a infância:

Como o José relatou, a gente morou em dois albergues. Depois desses albergues, a gente foi para o educandário. Eu com 4 anos, um pouco mais novo, ainda uma criança e, graças a Deus, Deus nos colocou o educandário ali. Também quero ressaltar o trabalho do Padre Agnaldo com jovens, adolescentes, com as crianças, porque eu entrei como criança lá, sem estrutura nenhuma. Apesar de ter entrado com 4 anos, meus pais ainda eram vivos. Só que infelizmente, fizeram escolhas erradas e acabaram perdendo a vida. Meu pai foi assassinado, minha mãe foi encontrada morta, e a gente ficou ali naquele orfanato [Orfanato Balão do Bonde, na Vila Nery], e minhas irmãs foram para um orfanato feminino que chamava Bethânia, que hoje é localizado no Asilo, aqui em São Carlos. Graças a Deus também minhas irmãs criaram família, tendo sobrinho. A gente se fortaleceu muito um no outro.

E o mais bacana da nossa vida é que, apesar de a gente ter tido muitas propostas de ser adotado, as minhas irmãs se mantêm unidas, nós não fomos adotados, mas a gente hoje tem convivência. Às vezes, a gente podia ser adotado por alguém de outro país e acabar não tendo mais a convivência com os nossos irmãos, e a gente manteve isso. E hoje eu dou graças a Deus pela pessoa que eu me tornei e a pessoa que eu sou.

[E o que você está fazendo hoje? Onde você mora?]

Hoje eu moro aqui perto do hospital escola, trabalho como gerente no posto do Barbagato, fazer propaganda do posto que eu trabalho, é lógico [rsrs]. E hoje graças a Deus me tornei um profissional, acredito que minhas filhas, meu filho têm eu como exemplo de pai, minha esposa como exemplo de marido. E hoje graças a Deus eu tenho meu emprego, tenho minha vida, tenho minhas coisas e continuo aqui na cidade de São Carlos, feliz da vida e correndo atrás dos meus objetivos, os objetivos da minha família.

Moisés afirma que sua trajetória escolar e institucional no Salesianos São Carlos foi positiva, tendo em vista as oportunidades de aprimoramento, cursos, reforços lá ofertados. Conta sobre as escolas onde estudou em sua adolescência, seu processo formativo e as redes de apoio que ali estavam:

Minha educação infantil foi muito boa, tivemos bastante preparo no educandário. O educandário sempre contou com professores dedicados. Por exemplo, a dona Cristina, formada em Matemática, oferecia um reforço para os internos, e a dona Zezé, que todo domingo preparava o lanche para nós. Graças a Deus, muitas pessoas boas nos cercaram no educandário.

Da minha infância, não tenho do que reclamar. Não posso dizer que o educandário me trouxe algum tipo de trauma; muito pelo contrário. Tive inúmeras oportunidades, aprendi bastante e estudei em escolas boas, como o Militão e o Luiz Augusto de Oliveira, que competiam de igual para igual com escolas particulares como Educativo e Objetivo.

Portanto, na minha educação infantil, só guardo lembranças positivas, que carrego até hoje com gratidão pela vida que tive.

Moisés é cristão e glorifica a Deus pelas pessoas que estiveram em sua vida durante o período de acolhimento nas casas abrigo, sobretudo pela própria instituição de acolhimento Salesianos São Carlos e seus apoiadores. Destaca que, apesar dos dilemas e da situação conflituosa, Deus estava preservando-o em vida e dando-lhe suporte e educação:

Eu sempre costumo dizer que, graças a Deus, Ele colocou o educandário em nossas vidas, assim como o Padre Agnaldo, e louvo a Deus também por ele. Louvo a Deus por todos os colaboradores do educandário: assistentes, noviços e todas as pessoas que ajudavam, incluindo aqueles que frequentavam a Igreja. Eles nos apoiavam muito, e sou grato por isso.

Apesar do trauma de ter perdido o pai e a mãe, esses traumas não me afetaram na infância, porque recebi muito carinho e suporte. Mantivemos também a relação com nossas irmãs, que estavam em outro orfanato; eles sempre as traziam para o educandário, e nós íamos ao orfanato Bethânia para comemorar os aniversários delas. Estivemos sempre em família, o que nos fortaleceu bastante. Assim, da minha infância ao ensino médio, só tenho a agradecer.

[Você falou que estudou no Luiz Augusto, né? O que você fez lá?]

Estudei da 1ª à 4ª série, concluindo o ensino fundamental no Luiz Augusto de Oliveira. Da 5ª à 8ª série e ensino médio estudei no Militão Antônio de Lima, onde construí amizades que mantenho até hoje, como com Anderson e Pimentel. Mantemos contato, jogamos bola e acompanhamos as famílias uns dos outros.

Todas essas escolas eram públicas e de bastante qualidade. Naquela época, não havia a ideologia presente que se vê atualmente; o ensino focava na matemática, português, ciências e demais matérias. No Militão, também tive a oportunidade de praticar diversos esportes: handebol, basquetebol, voleibol e futebol, cada bimestre um esporte diferente, com provas escritas, orais e físicas. Isso em uma escola pública! Portanto, meu ensino foi excelente e só tenho a agradecer.

Moisés relata que começou a gostar de estudar pela influência de um professor de Matemática que lhe deu atenção e lhe estimulou a aprender e a se dedicar aos estudos:

Cara, eu sempre gostei bastante de estudar, embora eu tivesse muita dificuldade com matemática. Entrar na sala era um sofrimento... Mas foi um professor da minha 8ª série, o Carlos, que me deu suporte. Ele parecia ranzinza, silencioso, e muitos tinham medo dele, mas ele sentou comigo e começou a me ensinar de uma forma que eu consegui enxergar a matemática de outro jeito. Antes, eu só queria passar de ano, sem me importar com o aprendizado. Ele teve paciência e isso mudou tudo para mim. Quando me formei, ele entregou meu diploma nas minhas mãos, e isso ficou marcado na minha vida.

Minha infância no educandário foi muito boa. A casa abrigo contava com profissionais como a professora Cristina, a dona Zezé, e o Padre Agnaldo organizava tudo de forma que não faltasse atenção ou incentivo. Havia reforço escolar, cursos profissionalizantes em padaria, confeitaria, marcenaria, sorveteria, além de aulas de inglês e espanhol no Cefa. Tive meu primeiro emprego no Banco do Brasil graças a essa estrutura. O educandário supria nossas necessidades e nos dava oportunidades de crescimento, mesmo para quem tinha 'sementes' diferentes, escolhas diferentes.

Aprendemos que cada semente que plantamos define a colheita. Quem decidiu estudar e se dedicar colheu frutos bons. Eu sou muito grato ao Militão de Lima, ao Luiz Augusto e ao educandário. Essas experiências não me prejudicaram; muito pelo contrário, me motivaram a querer ser melhor. Mesmo vivendo em uma casa de abrigo, com marcas da infância, essas instituições foram fundamentais para o meu crescimento.

A educação escolar e institucional na vida de Moisés teve grande significado para seu desenvolvimento e para sua formação como pessoa. Quando questionado sobre os impactos dessa experiência em sua vida, ele sublinha:

Primeiro, eu quero separar a educação de duas maneiras. Tem a educação de formação escolar, que é aquilo que a gente aprende em termos de conteúdos; e tem a educação como princípios. E acho que os princípios constituíram aquilo que me levou a ser o homem que sou hoje.

Uma coisa que o Padre Agnaldo sempre pautava era sobre princípios: 'Moisés, você precisa ter princípios na tua vida. Nossa vida é cercada de princípios, e você precisa fazer a escolha certa dos princípios da tua vida'. Foi ali, com ele, que aprendi a compreender a educação como princípios.

Lembro que, quando saí do Banco do Brasil, queria conseguir um emprego por esforço próprio, para mostrar ao Agnaldo: 'Ó, consegui um emprego bom, pelos meus esforços, quero trazer orgulho'. Consegui uma entrevista na EPTV, mas acabei perdendo a vaga porque havia parado de estudar. Se eu tivesse conversado com o Agnaldo, ele teria conseguido me ajudar a garantir o emprego.

Ele sempre me ensinou princípios, e acredito que a educação parte disso: dos princípios que os pais ou responsáveis ensinam. Isso não pode ser retirado pelo Estado nem pela escola. Quanto ao ensino escolar da minha época, era rígido, tradicional, mas trouxe impactos positivos.

Hoje, aos 30 anos, sei coisas que muitos jovens que terminaram o 3º ano do ensino fundamental ainda não sabem, como frações, divisões, colocação de vírgulas e acentos. Eu não estudei exatamente o que deveria, mas aprendi de

maneira prática e efetiva. Por isso, os impactos da educação que recebi foram frutíferos.

Moisés fala de forma positiva do suporte que teve na casa abrigo Salesianos São Carlos em relação ao desenvolvimento escolar. Fala também da imaturidade que tinha, do sistema a que era submetido, e ressalta a lei da semente em sua vida:

Vamos dizer assim, eu tinha todo o suporte que eu precisava para poder caminhar na profissão que eu quisesse.

É que a gente, quando é novo também, a gente bate muita a cabeça, a gente também não tem muito conhecimento a respeito do mundo, porque no educandário, vamos falar assim, era como se fosse um sistema militar. Tinha hora para deitar, hora para dormir, hora para acordar, hora para comer. A gente não tinha sabedoria do que era o preço de um sabonete, de uma escova, de uma pasta, e a gente vem para esse mundo quando sai do educandário, e tudo é novo. E a gente quer conhecer o que é novo. Então, eu acho que, para mim, minha trajetória escolar estando na casa abrigo, tenho a dizer que tive todo o suporte. Eu só não fui mais para frente por escolhas minha.

É aquilo que eu falei, por sementes que eu não quis plantar. Por exemplo, no Banco do Brasil, eu lembro que eles deram um curso de graça de inglês e espanhol, só que era no sábado. No sábado eu queria jogar bola.

Foi a plantação que eu fiz, entendeu? Então, tipo assim, eu só não sei inglês e espanhol, não é por causa que eu morei na casa abrigo, ou porque eu estava aflito, ou porque eu não tinha pai e mãe. Não, porque eu não quis. Escolhas.

A vida é feita de escolhas, e eu acho que, estando dentro da casa abrigo, e aí eu parto para outros ambientes de casa abrigo, que tem lugares que são chamados casa abrigo, mas o tratamento é totalmente diferente do que a gente teve, porque vai depender também da semente que a pessoa quiser semear. Porque teve momentos difíceis também no educandário, principalmente na pré-adolescência, a ausência do pai e da mãe começou a fazer falta, começou a entrar um questionamento em relação a por que eu perdi pai, por que eu perdi mãe, por que eu não tenho família, entendeu?

Ali eu escolhi plantar algo. Quando eu tiver minha esposa, vou ser um melhor marido, vou ser um melhor pai, vou ser um melhor esposo, vou estar presente na vida. Então, eu fiz uma escolha em cima da realidade que eu tinha e lancei uma semente boa.

Tem gente que prefere se revoltar e lançar uma semente ruim. Aí ele vai colher aquilo que ele está lançando. Então, é aquilo que eu sempre trabalho com essa parábola de semente, justamente para dizer que a escolha em si parte da pessoa, de olhar para aquela realidade e às vezes não aceitar essa realidade e trabalhar em cima para poder vencer essa realidade aí. Para depois olhar para você mesmo e falar: “Cara, eu tenho orgulho de mim, eu tenho orgulho”.

E também transformar outras vidas, porque às vezes a gente vai falar da nossa vida, o que a gente passou, cara, as pessoas se espantaram de tudo isso, não aparenta. Pela leveza que a gente tem, entendeu? Então, eu acho que essa trajetória minha, estando numa casa abrigo e estudando, para mim não afetou tanto, não. Eu tive bastante suporte, graças a Deus.

Moisés percebe a educação escolar e institucional recebida no Salesianos São Carlos como uma oportunidade concreta para seu desenvolvimento pessoal e profissional, funcionando como um caminho que

abriu diversas portas em sua vida. Em suas falas, ele manifesta constantemente gratidão por ter passado pela instituição de acolhimento, reconhecendo o impacto positivo que essa experiência teve na sua formação como pessoa e cidadão:

Para mim, o significado de educação foi tudo o que puderam fazer e proporcionaram para mim naquele período no educandário. Quem não queria se tornar médico, por exemplo, poderia se tornar sorveteiro, dono de uma padaria, confeiteiro, marceneiro ou seguir outras profissões que estavam disponíveis ali. Portanto, não há como olhar para essa realidade e encontrar desculpas para não ter avançado: oportunidades eu tive. Para mim, a educação significou que todas as minhas necessidades foram supridas e todo o apoio necessário foi oferecido. Sou profundamente grato por esse período, tanto pelo tempo que passei na casa de acolhimento quanto no educandário.

Moisés fala sobre alguns problemas e conflitos atuais que envolvem as instituições de acolhimento, a importância da Igreja para a sociedade e para as casas abrigo, a influência do governo, do Estado e da política:

Primeiro, eu vejo que hoje, tantas casas abrigo contra orfanatos. Eu fui fazer uma visita no orfanato ali no Botafogo, levar uma palavra, eu lembro que ali tinha adolescentes, tanto mulher quanto homem, às vezes deixados pelos pais, às vezes falta esforço da própria, vamos pôr assim, sociedade, né? Tem aqueles também que se intitulam os salvadores desse povo, mas não mexem uma palha, não fazem uma coisa.

Eu sempre costumo dizer que a Igreja tem um papel importantíssimo dentro da sociedade, justamente por causa disso, porque, se não fosse a Igreja nas nossas vidas, a gente, pô, cara, a gente não teria rompido essas barreiras que a gente rompeu.

Então, a Igreja faz um papel que o Estado não faz. O Estado não tá preocupado com essas crianças, a verdade é essa. O Estado não tem um pingão de preocupação. Tem alguns que se apropriam das coisas do Estado, onde colocam essas crianças, mas não incluem na vida delas, entendeu? E quem faz esse papel, faz bem-feito, é a Igreja.

Eu lembro que o Natal, lembra, Jô? O Natal a gente foi passar lá na Vila Prado, na casa de uma família. Essa família acolheu dois meninos que nem conhecia na vida, a gente passou o Natal e não lembrou, porque não tinha não onde passar. O Agnaldo arrumou uma família para gente ficar. Então, tipo assim, é essa família que hoje se precisa para mudar a realidade dessas crianças. E a gente teve muito exemplo disso. Eu lembro que tinha ceia de Natal no educandário, todo dia 15, 16, a gente ficava ouriçado para ceia.

[Por quê?]

Porque se juntava várias famílias para poder fazer aquele dia especial para gente. Por isso que eu falo, família é a base de tudo, é base de tudo para tudo. Então, juntava-se famílias que nem me conheciam, nem sabia da minha realidade de vida, sabia só que eu estava no orfanato. Então, entendia que eu tive uma vida difícil só. Eu lembro que eu tinha dois irmãos lá no educandário, exemplo, Francesco, você lembra o Francesco, Jô?

O pai era italiano, a mãe tinha dinheiro, mas estava lá, por quê? Estava vivendo uma situação difícil familiar. Então, tipo, o povo, as famílias que nos ajudavam, elas não pensavam no tipo de problema que a gente tinha. Elas iam e ajudavam. Eu acho que é essa necessidade que falta para as crianças de hoje.

Eu estive nesse abrigo aí, e quem estava lá era a Igreja. Mais uma vez, era a Igreja que estava lá. O Estado, aqueles que se tomam posse do nome para dizer que faz alguma coisa em prol dessas crianças que não fazem, é a Igreja, o ECA, o conselho tutelar. Tem muitas coisas que se intitulam defensores, né, da minoria também, não fazem. A gente nunca viu nenhum partido ir no educandário, ver fazendo alguma coisa, nunca, nunca. É a Igreja. A Igreja estava lá, tanto a católica como a evangélica, eles estavam lá fazendo, e nesse albergue aí que eu fui, era ali no Jardim Botafogo, uma casa de esquina. Era a Igreja que estava lá fazendo o projeto, era a Igreja que estava dando uma palavra, falando que aquele jovem podia ser diferente, que ele não precisava escolher o caminho. Então, era a Igreja que estava dando a direção, e, quando a gente entrou, foi a Igreja que deu a direção para gente fazer algo diferente na nossa vida.

Se hoje a gente é pai, esposo, né, um bom cidadão, tem o seu emprego, a sua vida, a sua casinha, entendeu? Outros, vamos pôr assim, outros graças a Deus decolaram na vida, eu louvo a Deus por isso, outros continuaram com as suas vidas, mas se tornaram pessoas dignas. É graças a princípios e à Igreja.

O que falta hoje é isso. Infelizmente, no nosso país há uma divisão grande na questão da política.

Sou cristão, eu parto do princípio que é um, como dizer? Se a gente tá dividido, a gente não prospera. Então, a gente precisa estar unido, e esses partidos de A, de B, direita, esquerda, centro, eles dividem justamente para gente não se unir.

O que acontece hoje no nosso país infelizmente é isso, porque quem deveria tomar conta dessas crianças, pelo menos com a questão financeira, deveria ser o Estado, mas o Estado não está preocupado em cuidar de crianças, o Estado está preocupado em encher o bolso.

Hoje eu louvo a Deus pelas famílias que vão lá, porque tem famílias que vão lá, tem a Igreja que vai lá, tem a Igreja que vai, ali na Vila Prado também, perto da [unidade de pronto atendimento] UPA, tem ali um orfanato de criança pequena, é de bebê, cara, porque você chega lá, tem crianças doente. Então, tipo, você olha para aquelas crianças e fala: “Caramba, eu já estive nessa situação, já fui essa criança que foi deixada”, e você vê a família, a família lá, você não vê outra coisa. Quem deveria dar um pingão de suporte era o Estado, e infelizmente não tem. Então, a minha perspectiva é que Deus levante mais famílias para estar ajudando aí, porque são essas que vão fazer com que essas crianças se tornem um pai de família, um trabalhador, alguém diferente na sociedade.

[Vamos parar nesta aqui: importância social. Como você a vê?]

A sociedade..., primeiro vamos falar da sociedade. A sociedade, hoje a gente vive numa sociedade um pouco doente, um pouco, vamos dizer assim. Depois que teve a pandemia, a gente revelou muita coisa na sociedade que não havia, falta de paciência, pessoas de mau caráter, pessoas que já havia, mas o tanto que tem hoje não existia. Então, tipo, a pandemia veio meio que com um divisor de água, trazendo toda essa mudança.

A gente vê hoje um povo, uma geração muito egoísta, muito centrada no dinheiro, muito centrada em conquistar pra si e às vezes não passar para o outro. Então, essa questão do social, quando eu falo social, essa divisão, essa visão de ajuda, volto e torno, ênfase dizendo que quem tem preocupação é a Igreja. É a Igreja que vai levar a cesta, é a Igreja que vai fazer isso, é a Igreja que vai levar a coberta, a marmitta de madrugada, é a Igreja que tá lá. Então, tipo assim, a sociedade precisa entender que a gente precisa amar o próximo, que a gente precisa olhar para esses jovens que estão em abrigo, sabe, esses jovens que estão perdidos, esses jovens às vezes que não estão no abrigo e em nenhum lugar ou estão em situação de rua, porque perdeu o pai, a mãe ou porque foi expulso de casa, e a gente não consegue ter compaixão.

Moisés lembra um projeto social que tínhamos em 2014 cujo intuito era entregar marmittas para pessoas de rua. Também narra seu ponto de vista acerca dessa geração:

Eu me lembro quando a gente fazia aquele projeto da marmita, em um dia de um frio muito bravo, e avistamos um cara sem nada, só de papelão, sabe, sem nada, sem nada. Me lembro que cheguei na minha casa, e falei: “Cara, eu tenho um colchão, eu tenho um travesseiro”, e aquilo me impactou do tanto que eu preciso ser grato à vida, e às vezes falta gratidão.

Hoje nós estamos numa geração que busca, primeiro, muito dinheiro para si, que eu não acho errado a pessoa conquistar, correr atrás. A pessoa precisa correr atrás, tem que correr atrás, porque dinheiro é ele que vai te ajudar também a ajudar essas pessoas também, né? A gente necessita do dinheiro para isso, não tem como a gente fazer nada sem o dinheiro, mas eu falo mais de um egoísmo próprio, eu quero só para ter, e às vezes não olha para essas pessoas, e às vezes esses adolescentes estão deixados na casa, assim, com a questão social, e também não é passado muito, a mídia também não enfatiza muito, o Estado não enfatiza muito, que há pessoas desaparecidas. Saiu um filme agora, Som da Liberdade, que fala de pessoas, de crianças sequestradas, e isso não é passado para frente, que seria o necessário, pois são crianças, a gente já foi criança.

Imagina eu com 4 anos. Se eu não tivesse sido deixado em nenhum educandário e fosse sequestrado, ou alguém pegasse eu, sabe? E a gente sabe que não é para coisas boas, às vezes é para uma prostituição infantil, às vezes é para tirar o órgão. A sociedade precisa se conscientizar que essas pessoas que estão no abrigo precisam realmente da sociedade para poder mudar a mentalidade, eles entender que há esperança, há como, tem como mudar a chave, tem como virar, se fazer pessoas boas.

A vida é muito mais do que sofrimento, sabe? Às vezes a vida te cerca de coisas ruins, e aquilo que quero deixar bem enfatizado é a questão da semente. Plante sementes boas que vocês vão colher. Você não precisa ser um Einstein da vida, não precisa ser o melhor médico, mas, se forem, melhor ainda, só de vocês vencerem a droga, violência, de vocês criarem um caráter, de vocês saberem que família é a base de tudo, de criarem vínculos que poderão transformar vidas, só de vocês fazerem a diferença em corações, isso vai trazer um prazer enorme no coração de vocês.

Moisés deixa um recado para as pessoas que estão hoje abrigadas em instituições de acolhimento ou que possivelmente passaram por elas:

Não deixem que ninguém dite quem vocês vão ser ou limitem o que vocês podem se tornar. Muitas vezes, as pessoas querem restringir o nosso campo de possibilidades. Meu irmão disse que não tem mais cabeça para estudar. Eu terminei o 2º ano do ensino médio, mas ainda tenho vontade de estudar, de me formar, porque acredito que nunca é tarde para recomeçar e mudar nossa mentalidade. O que falta muitas vezes é determinação e foco. Com disciplina e olhando para todas as dificuldades que enfrentamos, podemos nos fortalecer, fazer o melhor por nossas casas, nossas famílias e por nós mesmos — e isso já é uma grande conquista. Hoje tenho orgulho de comprar um tênis de marca, algo que antes não tinha condição, orgulho de ter meu carro, minha moto, e de estar crescendo.

Não deixem ninguém colocar vocês em um quadradinho dizendo: “É assim que deve ser.” Sempre atravessem fronteiras, porque nunca é tarde para mudar, para ter um estalo na vida e transformar a mentalidade. Temos que lembrar que Deus foi bom conosco e nos preservou como pessoas capazes de fazer a diferença no coração de alguém.

O que passei no orfanato foi minha experiência de vida. Apesar de tudo — de ter perdido meu pai, que foi assassinado, de encontrar minha mãe morta, de passar fome, de sofrer rejeição da sociedade e da escola — hoje consigo olhar para trás e ser grato a Deus, porque tudo isso nos tornou mais fortes.

Essa é a minha mensagem para você, jovem que está em uma casa abrigo, que vive uma vida difícil, que sente que perdeu o rumo: não desista. O impossível é apenas uma questão de opinião. Deus tem o melhor para vocês.

4.6 JIMMY

Jimmy Willian tem 40 anos de idade, homossexual, nasceu na cidade de São Paulo, capital, onde passou parte de sua infância com seus pais biológicos e onde atualmente reside. Formou-se em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 2011, e atualmente trabalha em uma empresa chamada Airbnb, em São Paulo. Na metade de sua infância, rumo à adolescência, a família de Jimmy passou por problemas que afetaram a estrutura familiar, devido às precárias condições financeiras e aos constantes conflitos, muitas vezes gerados pelo vício em drogas de seu pai. Sem condições psicológicas para criar o filho, sua mãe o entregou ao Conselho Tutelar, que o encaminhou para a casa abrigo Salesianos São Carlos.

Conheci Jimmy em 2014, na Instituição Salesianos São Carlos, e fazia alguns anos que não nos víamos nem nos falávamos. Nossa entrevista ocorreu em fevereiro de 2024.

A entrevista começou de forma um pouco travada, mas, à medida que conversávamos sobre sua vida, ele foi se sentindo mais à vontade.

Jimmy inicia sua narrativa relatando as lembranças de sua trajetória escolar e institucional, com destaque para o período vivido no Salesianos São Carlos:

Eu não me lembro muito da minha época na escola, sabe? Mas, dentro da instituição onde morávamos, que era a dos padres salesianos, eu me lembro que tinha um reforço. Mesmo morando dentro do colégio, a gente precisava estudar fora. Quando a gente chegava da escola, tinha um módulo de reforço, que era bem interessante, porque era como se fosse uma aula particular. E eu tenho boas memórias disso, tanto do reforço quanto das aulas fora da instituição.

A escola que eu frequentava era o Militão, acho que ainda deve existir. Eu tive uma boa educação, sim, mas me arrependo de não ter agarrado com mais vontade algumas oportunidades de estudo que tive. Eu podia ter me dedicado mais. Porém, no geral, aproveitei bastante.

Eu me lembro da professora Cristina, da USP, que dava reforço de Matemática para a gente lá na cozinha da casa abrigo à noite. Era uma senhora baixinha, acho que era argentina, muito simpática e dedicada.

Jimmy fala sobre algumas marcas em sua formação escolar e institucional no Salesianos, sobretudo aquilo que aprendeu e que lhe foi útil em sua trajetória fora do abrigo:

Algumas coisas que aprendi na escola já não utilizo tanto, por conta da minha área de formação. Mas me lembro que, alguns anos atrás, uns 13 ou 14 anos, eu aplicava muito dos aprendizados escolares em uma das empresas em que trabalhei, uma empresa de empreendedores. Eu atuava no departamento pessoal e, de fato, algumas coisas que aprendemos na escola, que às vezes imaginávamos não ter tanta utilidade, acabaram sendo necessárias e aplicadas no dia a dia.

Muitas vezes só conseguimos perceber depois quais foram os conhecimentos que adquirimos naquele período e que podem nos servir na vida.

Eu me lembro muito das aulas, especialmente de Português. Hoje em dia há crianças que não sabem separar vogais ou reconhecer oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Lembro-me fortemente da professora Ruth, de Português, da escola Militão de Lima. Ela era muito bacana, ensinava muito bem. Se não me engano, era loura, meio roqueira.

Tenho a impressão de que hoje já não é a mesma coisa. A forma como os professores ensinam parece diferente. Não sei se isso varia de cidade para cidade, ou de estado para estado.... Talvez cada lugar tenha o seu próprio modelo, a sua metodologia diferente?

Apesar das poucas lembranças, Jimmy fala sobre a importância da educação em sua vida naquele período em que esteve acolhido:

Bom, eu posso dizer que foi uma experiência boa, embora eu não tenha muitas lembranças específicas das aulas em si. Mas me lembro, e até penso que a educação que recebi foi primordial para que eu me tornasse o ser humano que sou hoje.

A educação no abrigo foi importante para mim. Naquela época, dentro do abrigo, a gente não entendia o porquê de tanta rigidez, de tantas decisões firmes. Mas, quando você cresce e amadurece, percebe que tudo aquilo era, na verdade, para o nosso bem.

Sobre a educação institucional, Jimmy diz:

Lá era tudo regrado. Então, você tinha horário para acordar, horário para dormir. Ao fim de semana, sábado e domingo, tinham tarefas para serem executadas.

Jimmy narra seu ponto de vista sobre a educação de crianças e adolescentes acolhidos e daqueles que não estão:

A instituição vai moldando o caráter da pessoa. Além do caráter, vai criando responsabilidade de vida. Eu conheço homens que foram criados pelos pais e que poderiam ser melhores. Por exemplo, conheço uma pessoa que tem um filho. Esse filho foi criado pela mãe e pela avó e sempre teve tudo. Levavam até comida para ele na cama. A pessoa cresce assim e não sabe se virar na vida, não sabe 'jogar o jogo' da vida.

[...] Acredito que a experiência que eu tive na instituição foi de grande valor, porque me tornei uma pessoa responsável. Tenho minhas falhas, como todo mundo, mas eu sei quem eu sou e do que sou capaz em vários sentidos. Sei cuidar de uma casa muito bem, não passaria fome se tivesse que viver em um lugar novo e desafiador, porque sei cozinhar, lavar minha roupa, cuidar do meu

espaço. Não apenas os afazeres domésticos, mas também cuidar de mim mesmo. Isso lá atrás, não digo que foi um esforço, mas uma forma de aprender como era e como deveria ser. E isso me fez reconhecer em mim um ser humano responsável. Então, foi de grande valor.

É muito gratificante te encontrar depois de tantos anos, ainda mais fazendo uma pesquisa científica, e poder refletir sobre como eu enxergo hoje a experiência que a casa abrigo me deu para que eu me tornasse quem sou. Acho muito legal isso: a pessoa que eu sou, a pessoa que o Julio é, a pessoa que todos estamos nos tornando. Porque nunca paramos; estamos sempre em processo de transformação.

Hoje, olhando para trás, consigo perceber todos esses elementos de mudança e transformação. E, se a gente parar para pensar, tudo que vivemos lá atrás talvez fosse inimaginável diante do que nos tornamos hoje. Eu sei quem eu sou, sei o profissional que sou, sei do meu papel como empreendedor familiar, dono da minha casa e da minha vida. Quinze, vinte anos atrás, talvez eu não tivesse ideia de que seria assim. Cada um tem sua história, sua condição de vida, mas, talvez, se eu não tivesse ido para o abrigo, eu não sei como seria minha vida, que caminho eu teria seguido. É difícil imaginar. Mas é isso: essa é a vida real.

Eu acho que, como criança, naquele colégio, aprendi muito mais do que matérias. Claro, na escola a gente aprende português, matemática, conteúdos específicos. Mas, no colégio, aprendi vivências de vida. Isso foi fundamental para me preparar para situações futuras, para lidar com seres humanos, com as pessoas. Acho que esse foi o aprendizado mais valioso.

Jimmy fala da importância da educação escolar e institucional, sobretudo da influência das instituições educativas em sua vida:

Eu acho que, como falei lá atrás, se eu não tivesse passado por toda essa experiência de viver em uma casa institucional desde criança, eu não seria a pessoa que sou hoje. Claro que isso envolve uma série de fatores: a família, o lugar onde você mora, as dificuldades do dia a dia. Tudo isso pesa bastante, porque você precisa aprender a lidar. E, se não tiver uma boa cabeça, acaba se deixando boicotar pelo ambiente.

Mas, sim, para mim foi positivo. Eu acredito que essa vivência fez toda a diferença na minha vida. Ter morado em uma casa abrigo e depois chegar a fazer uma universidade... Não tem nem o que dizer.

[...] A gente sabe o que foi, e foi muito importante. Me marcou profundamente, sabe? Eu não consigo imaginar como seria minha vida se eu não tivesse encontrado aquele pessoal, aquela galera que queria nos ajudar. Eles me deram toda a base para a vida.

Jimmy prossegue discorrendo sobre a trajetória escolar de jovens tutelados pelo Estado:

Eu acho que a trajetória escolar serve como um complemento para o adolescente que está acolhido. O abrigo acaba sendo a primeira referência; você acaba tendo mais chances de vida, mais esperança, e a escola é como se fosse uma motivação a mais.

Essas duas instituições foram fundamentais em vários sentidos, porque me formou como ser humano, me ajudou a ser uma pessoa melhor e, ao mesmo tempo, me deu uma visão diferente da vida.

No abrigo, eu dividia muita coisa com a molecada que estava lá. A gente conhecia um pouco da história de cada um, mesmo sem saber ao certo para onde cada um iria depois dali. Mais tarde, quando todos saíram, eu percebi como as trajetórias

foram diferentes: alguns estavam bem, aprendendo, conquistando coisas, e outros passando por dificuldades, às vezes mais pesadas, mais negativas.

Eu percebi histórias diferentes, formas diferentes de viver. Essa vivência me proporcionou momentos significativos, que vou levar para o resto da vida, e também me fez conhecer pessoas incríveis. Pessoas que, na época, a gente nunca imaginaria que um dia se tornariam médicos, professores, advogados, cozinheiros... E hoje muitos dos nossos amigos são isso.

Isso foi muito significativo, porque não fui só eu que consegui. Eles também conseguiram sair dali e construir suas vidas, suas famílias. E a gente vai levando uma vida bacana, uma vida melhor, nas possibilidades de cada um de nós.

Jimmy discute possíveis melhorias na educação de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional, enfatizando o diálogo como princípio fundamental e sugerindo investimentos em tecnologia, cursos e estratégias eficazes de formação e educação.

Eu sempre penso que a melhor forma de tentar mudar alguma coisa é pelo diálogo. Acho que a conversa é a melhor maneira, porque assim você consegue entender melhor quem a pessoa é. [...] quando você lida com o diálogo, a pessoa consegue se expressar de uma forma mais clara, e isso faz com que você a compreenda melhor.

E aí ela pode dizer: “Olha, eu não sei muito bem disso, mas talvez a gente possa ir por outro caminho. Isso aqui não está dando certo, vamos tentar de outra forma. Quem sabe funciona!”.

Muitos olham para os nossos projetos educativos na escola e pensam que é só formalidade: leitura, leitura, leitura. Mas não é só isso. Hoje em dia precisamos nos adaptar às novas condições. Existem novos recursos e tecnologias, porém temos que aprender a nos adaptar a essa nova sociedade em constante transformação.

Jimmy fala sobre a influência e a importância política e governamental em relação às instituições de acolhimento, sobretudo o Salesianos São Carlos:

Eu acho que sempre houve muita agenda de governo, de determinado político.

As ações do abrigo ocorriam porque havia uma pessoa bem relacionada, que corria atrás, que participava da política local, que buscava patrocínios público e privado. Essa pessoa foi o Padre Agnaldo.

O colégio em si já tinha muito influência na vida da comunidade, e com as relações do Padre as ações ganhavam ainda maior apoio comunitário e político. No Salesianos entravam menores. O abrigo atendia essa demanda social. Mas talvez o governo acabou enxergando isso como uma forma de não precisar se envolver tanto (se responsabilizar com a formação dessa população), terceirizando o trabalho para a igreja. [...] Muitas organizações acabam se virando sozinhas. Às vezes, as próprias pessoas que trabalham lá precisam criar movimentos locais para atender a comunidade, porque não recebem o apoio devido do Estado. Então, acabam se sustentando com caridade.

Na minha visão, o governo deveria ser muito mais incisivo nisso.

4.7 EDMILSON

Edmilson Valério Ramos nasceu em Cornélio Procópio, no estado do Paraná. Tem 36 anos de idade e sempre atuou de forma autônoma, principalmente na categoria de ambulante, viajando por diferentes cidades e estados brasileiros como vendedor.

Atualmente reside em Uberlândia, Minas Gerais, onde trabalha como higienizador de caixas na empresa OARZ, um açougue e hortifrúti da região. É o filho mais velho entre três irmãos.

Na infância, Edmilson presenciava constantes brigas entre seus pais e enfrentava episódios de alcoolismo por parte do pai, sendo frequentemente violentado. Sua mãe, por sua vez, apresentava problemas psicológicos e também era vítima de agressões do cônjuge. Diante desse contexto de vulnerabilidade familiar, ela o encaminhou ao Conselho Tutelar, que o direcionou a uma instituição de acolhimento em São Paulo. Posteriormente, Edmilson foi reabrigado em um orfanato na Vila Nery e, por fim, aos quase seis anos de idade, foi acolhido pelo Nosso Lar, localizado na Vila Prado, em São Carlos.

Conheço Edmilson desde o meu nascimento, pois somos irmãos. Moramos juntos até meus cinco anos e até os seis dele, no Nosso Lar. Após esse período, ele foi adotado pela família Valério Ramos e passou a residir com eles no Jardim Botafogo, em São Carlos. Embora não morássemos mais juntos, mantivemos contato, tanto com Edmilson quanto com nossa irmã mais nova, ainda que, por vezes, os encontros fossem espaçados devido às circunstâncias e ao processo de adaptação de cada um à nova vida. Nossa irmã mais nova também foi adotada aos três anos por outra família, os Policarpo, que residia no bairro Cardinali, em São Carlos.

Edmilson narra as lembranças e pontos de vista da educação escolar e institucional recebida em sua infância, de sua trajetória e processos de vida. Fala sobretudo como foi sua educação no período em que esteve adotado pela família Valério Ramos.

Tenho vagas lembranças da minha infância, mas posso relatar os momentos que mais me marcaram. Minha infância, de certa forma, foi boa. Lembro vagamente dos meus pais: minha mãe se chamava Tereza e meu pai, Antônio — se não me engano, Antônio Fernandes do Santos. Somos cinco irmãos: dois de sangue e

dois da família adotiva, chamados Bruno e Talita; os de sangue são Franciele e Diego.

Na infância, perdi uma irmã, Graziela, que faleceu engasgada com uma bala, antes de completar seis anos. A partir desse episódio, fomos morar em um orfanato chamado Nosso Lar, localizado na Vila Prado, em São Carlos, embora depois nos mudássemos várias vezes. Minha família era muito desestruturada: meu pai bebia muito e minha mãe enfrentava problemas psicológicos. Lembro também das constantes brigas em nossa casa, o que marcava profundamente nosso cotidiano.

Edmilson conta como foram as vindas e idas em abrigos e cidades, e sua trajetória escolar no ensino fundamental:

Quando chegamos ao orfanato, tudo era novo, mas já sentíamos que estávamos em uma situação de abandono e que nossos pais enfrentavam problemas.

No orfanato, estudei na escola Elídia Beneti, próxima ao Bicão, no Jardim Botafogo, em São Carlos, onde cursei o ensino fundamental. Tenho lembranças muito vagas dessa época, pois eu tinha entre 4 e 6 anos, e tudo aconteceu muito rápido devido às constantes mudanças de abrigo. Lembro-me de estar aqui, depois lá, e depois ir para outro abrigo em São Paulo. Nesse período, também recordo que estávamos muito tempo na rua com minha mãe biológica, que vivia em situação de mendicância.

Essa parte da história está quase apagada da minha memória. Minha árvore genealógica é, de certa forma, ofuscada. Sei que tenho alguns parentes em Cornélio Procópio, mas não mantive contato próximo com eles.

Fomos então para São Paulo, acompanhados por assistentes sociais do Conselho Tutelar, devido à situação de vulnerabilidade da minha mãe, que enfrentava problemas financeiros graves. Lembro que chegamos ao abrigo de carro, um local grande, próximo a um quartel de bombeiros. Era um prédio enorme, com rampas, escadas, salas de televisão, e abrigava crianças desde bebês até adolescentes de 16 a 18 anos.

No abrigo, assistíamos muitos desenhos e participávamos de datas comemorativas, como Natal e Dia das Crianças, recebendo presentes e brinquedos. Permanecemos lá por quase um ano, período em que eu tinha entre 4 e 6 anos, meu irmão era um ano mais novo e minha irmã ainda bebê.

Depois desse abrigo, migramos para São Carlos, para o Nosso Lar, que funcionava não apenas como orfanato, mas também como creche, centro profissionalizante e centro espírita. Permanecemos lá por cerca de três anos. O Nosso Lar tinha uma estrutura organizada, com salão de festas, áreas de convivência e atividades religiosas baseadas na doutrina de Allan Kardec. As crianças da vizinhança também frequentavam a creche, o que proporcionava um ambiente mais amplo e comunitário.

Chegando no Nosso Lar em São Carlos, levamos conosco as roupas do abrigo anterior (São Paulo). Minha cabeça estava confusa; eu era uma criança problemática, sem compreender plenamente o que estava acontecendo. Não recebíamos o amor e a atenção necessários para entender nossa situação, e minha mente estava muito bagunçada nesse período de transição.

Edmilson narra outros momentos de sua infância, geralmente sofridos e traumáticos.

Eu tenho lembranças [...] de que nossa mãe conseguiu, por algum tempo, nos trazer do Nosso Lar para viver novamente com ela, no bairro Cidade Araci, em

São Carlos. Mas esse período foi bastante difícil para mim. Eu era uma criança que sofria muito: apanhava dos outros garotos, enfrentava situações de violência e passava por momentos de grande sofrimento.

Tivemos também outra irmãzinha, que infelizmente faleceu de forma trágica, engasgada com uma bala. Até hoje me culpo por isso, embora não tenha certeza se foi responsabilidade minha. É uma memória vaga, mas permanece na minha cabeça.

Além disso, minha mãe nos agredia fisicamente com frequência. Lembro-me de marcas na cabeça causadas por vassouradas de lata. Por conta disso, não assimilei muito o afeto ou o amor dela. Ainda assim, desde muito cedo, precisei assumir responsabilidades, cuidando dos meus irmãos mais novos e tentando proteger minha família diante de tanta violência.

A volta para o abrigo Nosso Lar.

Depois disso, retornamos ao Nosso Lar, onde ficamos juntos por mais algum tempo. Posteriormente, eu e minha irmã mais nova fomos adotados. Durante esse período, jogávamos bola e tivemos momentos de infância, embora, na época, eu não compreendesse ou apreciasse totalmente essas experiências.

O Nosso Lar oferecia tudo que era necessário, mas as cuidadoras nem sempre explicavam direito as coisas. Tenho lembranças de algumas delas, e também da diretora Ruth, que tinha cabelo vermelho. Eu até sabia onde ela morava, na Vila Prado, em uma avenida principal de um bairro tradicional da cidade.

No Nosso Lar, tínhamos momentos de recreação e atividades esportivas, que eram muito legais. Conseguimos nos divertir, fazer amizades e criar vínculos com os jovens que frequentavam o local, muitos dos quais conhecemos até hoje. Aquele convívio nos deu suporte e proporcionou uma infância mais estruturada, algo que a nossa vida fora do abrigo não havia nos permitido ter.

O Nosso Lar foi, sem dúvida, um espaço de acolhimento e proteção que marcou nossa formação.

Do abrigo para a adoção.

Foi a partir do Nosso Lar que eu fui adotado, e, nesse momento, minha proximidade com meus irmãos se rompeu. Foi um instante marcante. Fui adotado por Marlene e José Manuel, que já tinham dois filhos. Inicialmente, eu os visitava todo final de semana para me adaptar à nova família. Após cerca de um ano, fui definitivamente inserido na casa deles, depois de concluírem toda a papelada e aprovação judicial.

Dois anos depois, meu nome foi alterado: de Edmilson Fernandes passei a ser Edmilson Valério Ramos, adotando o sobrenome da nova família. Permaneci sob a adoção deles dos 8 aos 17 anos.

Durante esse período, com 15 anos, eu estava no ensino médio. Antes disso, ainda no Nosso Lar, não frequentávamos a escola regularmente. Na creche havia alguma estrutura relacionada à escolarização, mas não sei explicar exatamente como funcionava. Quando cheguei lá, acabei sendo inserido diretamente em uma série, sem passar por toda a trajetória anterior de aprendizado formal.

Edmilson narra sua trajetória no Ensino Fundamental.

Quando fui adotado, havia uma escola na mesma rua da minha casa — não me lembro do nome agora, mas era uma escola bacana, de 1º ano a 4ª série. Cheguei lá e já fui colocado direto na 3ª série, se não me engano, pois estava bastante

atrasado para a idade que tinha. Acho que já sabia ler, mesmo com toda a bagunça da minha infância. A escola fez questão de me colocar na série adequada para minha idade e, a partir daí, comecei a aprender e a acompanhar o ritmo das aulas.

Durante esse período, eu tentava absorver o máximo de conhecimento e estava feliz, mesmo sem entender muito profundamente as mudanças na minha vida e os vínculos entre meus irmãos. Fui aprendendo sobre a vida fora do orfanato, algo que eu não conhecia, pois sempre vivi em instituições antes disso. Lembro vagamente da Cidade Araci, onde passamos por muitas dificuldades; era uma vida marcada pela pobreza, com chão batido e tijolos de reboco, sem condições básicas.

Viver com a nova família foi um tempo bacana. Descobrir coisas simples, como ter uma alimentação melhor, poder passear, ir ao zoológico, conhecer lugares diferentes, foi muito significativo. No Nosso Lar, essas experiências também existiam, mas eram mais programadas. Lá, fiz amigos que cresceram comigo, e convivemos juntos, apesar de todos os desafios psicológicos que tínhamos. Brincávamos, aprontávamos, discutíamos, mas tudo isso fazia parte da vida que eu estava conhecendo.

Consegui acompanhar os estudos, passei de ano na 3ª e 4ª séries, concluí o ensino fundamental e, depois, segui para o ensino médio.

Ensino médio:

No ensino médio tinha aquele monte de pessoa, eu tudo foi muito rápido... fiz alguns anos do ensino fundamental e fui direto para o ensino médio, pois eu estava realmente muito atrasado na escola. Não tive acesso. Entrei no ensino médio com 19 anos.

Edmilson conta os problemas e partes positivas com a família adotiva.

Tive alguns problemas familiares com meu pai adotivo. Durante esse período, eu sempre ia visitar meus irmãos. Nessa fase, a Franciele foi encaminhada para adoção.

Mesmo assim, viver com a família adotiva foi legal. Jogávamos bastante futebol de rua, eu e o Bruno, meu irmão, tentávamos criar nossos vínculos. A Talita já era uma adolescente, cerca de dez anos mais velha que nós, então havia uma diferença de rotina. Enquanto eu estava na 5ª série, ela já estava no 1º colegial. O Bruno estava sempre uma série à frente de mim.

Quando eu tinha cerca de 15 anos, o Diego já estava na idade de deixar o orfanato do Nosso Lar. Outros jovens, como Rodrigo, Sérgio, Débora, Cátia, Marcinho e a irmã do Julio, Juliana, também estavam próximos dessa fase. Acabou que o Diego permaneceu por mais tempo, mesmo depois que eu fui adotado. Nesse contexto, ele ficou mais um ano no abrigo, enquanto eu já estava inserido na nova família.

Edmilson narra sobre os cursos profissionalizantes ofertados pelo Nosso Lar, sobre algumas lembranças, momentos vividos durante o ensino médio e seu problema com as drogas:

Havia um curso profissionalizante no Nosso Lar, porém eu era criança, nem aproveitei nada do curso. Lembro do tio Beto, o professor do curso, um

marceneiro profissional. Ele morava nos prédios do Botafogo, se não me engano. É... até os vizinhos conheciam ele.

Minha fase no ensino médio foi mais complicada. Estudei em escola pública, e o Bruno ainda teve mais sorte, porque estudou em uma escola de melhor qualidade, o Jesuíno de Arruda, enquanto eu estava no Gabriel Félix Amaral. Ali estudavam muitos jovens de famílias que moravam em fazendas e chácaras, e o suporte da escola não era dos melhores. Mesmo assim, comparando, o Jesuíno de Arruda também era público, então a diferença não era tão grande.

As amizades do bairro influenciaram muito, especialmente para meu crescimento pessoal e maturidade. Foram experiências que moldaram meu desenvolvimento, mesmo que de forma direcionada, não geral.

E por volta dos 15 anos que eu conheci e comecei a usar drogas ilícitas.

A educação recebida no Nosso Lar e no Salesianos São Carlos:

A educação nem sempre é adequada, mas ainda assim é melhor do que muita educação que eu pude ver por aí. As crianças recebem suporte. Por exemplo, no Nosso Lar havia cursos profissionalizantes: marcenaria, padaria... havia uns três cursos, oficinas, digamos assim. A pessoa podia se dedicar a algo que gostava e se concentrar, e funcionava. Estava ali na frente, mesmo que eu não enxergasse na época, mas havia oportunidade.

Se eu for avaliar a educação institucional pelos critérios de bom, ruim e excelente, não posso desmerecer. No Educandário, por exemplo, também havia diversos espaços, e integração com a comunidade, com muitos cursos profissionalizantes. Talvez eu não tenha percebido na época, mas, no fim das contas, foi razoável.

Edmilson fala sobre o significado da educação em sua vida, e como foi a educação escolar recebida no período da adoção:

A família que me adotou sempre procurou incentivar a educação, dizendo: "Vai estudar, filho". Porém, isso era sempre de forma parcial, não havia uma preocupação mais aprofundada, como sentar comigo e perguntar: "O que você quer ser?" Não havia uma educação planejada para me ajudar a escolher uma profissão baseada no que eu gostava.

Posso dizer que a educação naquele período, especialmente no ensino médio, foi ruim. Eu cabulava aula, distraía-me com as "amizades", ficava atrás das meninas [risos]. Havia um professor de Matemática na escola, que anos depois se tornou diretor; ele era bom, mas eu não conseguia me concentrar na sala de aula. Minhas notas refletem isso: eu me saía melhor em Artes e Português, mas em Matemática minhas notas eram sempre C, ou seja, razoáveis a fracas.

Edmilson narra sobre as figuras sociais presentes, sobre as medidas educativas, sobre o ECA e as políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes:

Não funciona! O ECA e outras medidas governamentais e públicas, muitas vezes, não alcançam os resultados esperados. O Nosso Lar, por exemplo, é uma instituição privada, filantrópica, e mesmo assim não nos educava da forma que precisávamos ser cuidados. Você vê que não funciona.

Chegava o Natal, ganhávamos presentes, roupas, tênis, e éramos 'requisitados', na nossa cabeça, como se fossemos importantes, né? [risos] Mas o essencial, o que realmente importava, faltava. Havia uma senhora loira, dentista, que levava chocolates para nós: a mãe do Neto. O Neto, cujo pai, também dentista, estava sempre presente no lar; Neto chegou a jogar futebol no Santos. Teve uma relação muito próxima com o Julio. Tivemos boas presenças no Nosso Lar. Recebemos até visitas de alguns jogadores de futebol: Luís Fabiano, Fábio Aurélio e França, do São Paulo Futebol Clube. Mas em geral, eu diria que a educação que recebíamos era mediana pelas oportunidades. E as coisas medianas, na prática, nunca são realmente boas.

Como você acha que a educação pode ser melhor direcionada para crianças e adolescentes que estão atualmente abrigados?

Na minha opinião, deveriam existir profissionais qualificados para ensinar em locais como abrigo, como se fosse uma escola privada. Claro, ter psicólogos, agentes especializados e um tratamento adequado, para que as crianças tenham todo o suporte necessário e, quando saírem de lá, não se assustem e não fiquem perdidas no mundo.

Amigo, nós não temos uma árvore genealógica. Mas, na minha opinião, deveria haver um suporte melhor para as pessoas dentro dessas instituições, uma educação de qualidade, das melhores que existem. Porque, se é uma ONG ou uma filantropia, não adianta pegar uma criança no orfanato e colocá-la em uma escola ruim: lá, vão dizer 'olha o órfão, olha lá', vai ter bullying, e assim por diante. Então, precisa ser uma medida bem avançada. Caso contrário, nunca vai funcionar. Muitos, como eu, vão crescer sem preparo e terão dificuldade na fase adulta. É isso que eu penso.

Qual a importância social e governamental?

Existem verbas, medidas públicas e orçamentos destinados, mas não há uma importância real; não vejo muito esforço, apenas algumas melhorias pontuais. A educação, de modo geral, está há vários anos sem evolução, e só se observa deterioração na educação pública. Imagine para nós, que não temos estrutura: simplesmente não se importam.

Qual a perspectiva e esperança que você tem para a educação de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional?

A gente sempre quer desejar o bem para o futuro, principalmente para as crianças. Não é clichê: só elas podem mudar o futuro; só elas vão se tornar políticos, profissionais ou cidadãos de destaque. Se desde o início tiver alguém ensinando errado, a criança pode se tornar um adulto com dificuldades de conviver socialmente. Por isso, a educação precisa ser adequada, específica para esse tipo de criança. Caso contrário, infelizmente, ela continuará enfrentando os mesmos problemas, e suas perspectivas de vida serão limitadas. Muitos vão conseguir superar, mas há aqueles que, sem estrutura familiar, ou diante do caos familiar que conhecemos, terão dificuldades enormes.

Não tenho muitas perspectivas de melhora. Tenho esperança, porque com o avanço da tecnologia tudo está evoluindo. Aqueles anos, de 1990 a 2010, não são como agora, em 2024, quando tudo está mais globalizado e informatizado. Hoje, há crianças em orfanatos mais conectadas, aptas a buscar informações, a entender suas situações. Elas já querem saber: 'Por que minha mãe fez isso? Por que estou aqui?' Naquele tempo, eu não teria como encontrar essas respostas.

A esperança existe, mas a perspectiva ainda é limitada. Se as políticas continuarem como estão, dificilmente teremos mudanças significativas.

As narrativas dos ex-internos são esclarecedoras. As falas revelam que a educação escolar e institucional teve papel fundamental na formação pessoal e social das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Apesar de traumas familiares, pobreza e múltiplas mudanças de abrigos, todos destacam a importância de instituições como o Salesianos São Carlos e o Nosso Lar, que ofereceram oportunidades concretas de aprendizado e desenvolvimento. Professores atentos, reforços pedagógicos e cursos profissionalizantes não apenas transmitiram conhecimento acadêmico, mas também fortaleceram princípios éticos, autonomia e responsabilidade, permitindo que essas crianças construíssem um senso de identidade e capacidade de superar adversidades. A narrativa evidencia que a educação institucional funcionou como um suporte decisivo, compensando, ainda que parcialmente, a ausência de cuidados familiares estáveis.

Por outro lado, os relatos também apontam limitações significativas do sistema educacional e das políticas públicas voltadas a crianças abrigadas. A falta de suporte especializado, acompanhamento psicológico e educação direcionada às necessidades específicas desses jovens comprometeu o pleno desenvolvimento de alguns indivíduos. A insuficiência educativa, tanto das escolas quanto dos abrigos, para prepará-lo para a vida adulta, coloca em realce a necessidade de uma abordagem mais integrada e estruturada em prol de uma formação humana completa, artística, intelectual, filosófica e profissional. Assim, os relatos sugerem que a combinação de acolhimento afetivo, educação de qualidade e políticas públicas efetivas é essencial para transformar oportunidades em resultados concretos de inclusão social, autonomia e superação das desigualdades.

4.8 PADRE AGNALDO

Aginaldo Soares Lima é sacerdote salesiano há 38 anos, tendo iniciado sua trajetória na vida cristã há 47, na instituição católica Salesianos de Dom Bosco. Natural de Cruzeiro/SP, atualmente exerce a função de diretor do Centro Social Salesiano de Pindamonhangaba/SP. Trabalhou no Salesianos São Carlos de 1992 a 2009. Nesse período, entre 2005 e 2006, também foi

Secretário Municipal da Secretaria Especial de Infância e Juventude. Entre janeiro de 2012 e março de 2023, foi para Brasília trabalhar como Adjunto na Coordenação Nacional do SINASE, dentro da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, vinculada à Presidência da República. E não menos importante, de 2013 a 2018, permaneceu em Brasília à frente da coordenação da dimensão social da Rede Salesiana Brasil.

Conheci o padre Agnaldo no Salesianos São Carlos em 2004. O Nosso Lar estava encerrando os trabalhos de acolhimento, mas ainda mantinha projetos voltados às crianças das comunidades ao redor, como ocorre até hoje. O Salesianos era uma das últimas instituições ativas naquele período. Já estavam acolhidos lá Julio, Rodrigo, Jimmy, Moisés, Josué, entre outros. Paulo foi acolhido pelo Salesianos no ano de 2006. Edmilson morou apenas no Nosso Lar, embora tenha conhecido a instituição, pois costumava me visitar.

Como o Padre Agnaldo foi uma das principais pessoas envolvida na educação de abrigos, trabalhando diretamente com os ex-internos, participantes desse estudo, a participação dele tornou-se relevante para compreender as questões que envolvem o acolhimento institucional e a atuação do ECA entre os anos de 1990 a 2010 em São Carlos.

Agnaldo inicia sua fala sobre a educação de crianças e adolescentes acolhidos no Salesianos São Carlos a partir da década de 1949.

O Salesianos São Carlos, até então conhecido como Educandário (1949), passou por grandes transformações desde que ali iniciamos nosso trabalho em 1978, quando recebíamos crianças e adolescentes advindos da Febem de S. Paulo, carentes e não com atos infracionais. O regime quando chegamos, era muito fechado e repressivo, cuidado por leigos que tomavam conta, embora a Obra pertencesse à igreja, ou seja, à Diocese de S. Carlos. Aos poucos foram sendo feitos movimentos de abertura. Com o advento do ECA, em 1990, buscou-se atender somente crianças e adolescentes do município e, a partir de 1992, quando assumi a coordenação/direção da Instituição, fomos trabalhando, de comum acordo com o Poder Judiciário, para implantar e fortalecer projeto de contraturno escolar, que diminuísse a necessidade do Acolhimento Institucional. Nasceu assim o PROVIM (Projeto Vida Melhor). De uma média de 40 atendidos no acolhimento, na época que cheguei, fomos reduzindo para um número de 14 ou 15 adolescentes que, por volta do ano 2000, se não erro, passaram a morar numa casa em meio à comunidade, diminuindo assim, ainda mais, um modelo mais institucional. Mesmo antes, porém, de nos transferirmos para a residência na Rua 07 de Setembro, a Instituição já passou a se caracterizar por um clima de maior abertura, maior entrosamento com a comunidade. Vale lembrar que em 1993 foi aberto também um Pensionato no centro de S. Carlos, que acolhia adolescentes com 15 anos ou mais, num espaço de maior autonomia. Alguns dos que estavam no acolhimento institucional, quando chegavam à idade de 16 anos, tinham também a opção, caso assim desejassem, de se transferir para o Pensionato.

Sobre os impactos da educação na vida de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional, ele diz:

A vivência fora do ambiente familiar não é o ideal para nenhuma criança, embora, muitas vezes, é a salvação para muitas delas. O que é importante, e é preconizado pelo ECA e pela Política que regulamentou o Serviço de Acolhimento Institucional em 2006, é que seja um espaço o mais próximo daquele de um lar, de uma vida em família. Seja na estrutura física, quanto no tipo das relações pessoais. Quando no acolhimento se procura reproduzir a liberdade, a espontaneidade que deve existir no convívio familiar, com disciplina (que também a família precisa colocar), mas salvaguardando uma integração com a comunidade (saída dos mais crescidos para atividades externas: shopping, passeio, festas da cidade...), o espaço de acolhimento torna-se salutar para os que não podem estar convivendo com a família. Manter também os poucos vínculos que são possíveis com a família, é sempre desejável, o que pode acontecer nos finais de semana ou com visita das famílias na casa de acolhimento institucional. Creio que no Salesianos procuramos sempre conduzir dessa forma.

A participação social e governamental em relação à educação de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional é narrada pelo padre Agnaldo da seguinte maneira:

Por mais que as orientações legais recomendem um modelo familiar, o trato, as relações, o ambiente dos espaços de acolhimento, ainda é muito marcado por um estilo de cuidado institucional. A rotatividade de profissionais, seja pela troca, seja pela escala normal de funcionamento, seja pela seleção feita sem o devido cuidado, dificulta a criação de vínculo entre moradores e cuidadores. Modelos com responsáveis mais permanentes, tipo aldeias SOS, ou como era no próprio Salesianos, faz com que educadores assumam uma função mais próxima da maternidade/paternidade.

A educação não-escolar no Salesianos São Carlos:

O cuidado do acompanhamento feito de forma constante e continuada pela figura dos religiosos e dos seminaristas, possibilitou sempre uma relação de maior vínculo afetivo. O estilo salesiano também, já nos tempos de Dom Bosco, tinha como referência um modelo de família. Ele sempre pedia que os educadores fossem como que pais para os jovens atendidos na casa salesiana. O espaço salesiano é sempre chamado de Casa. A familiaridade é uma regra e é a partir dela que brota o vínculo da autoridade. Claro que cada educador tem maior ou menor facilidade de lidar com as situações e relações pessoais, mas o princípio fundamental é o da proximidade, da amizade, do cuidado de pai ou de um irmão mais velho.

Como foi para você ser um educador (pai, mestre, uma referência) no Salesianos São Carlos?

Ser pai de um adolescente não é fácil, ser de 15, 20 ao mesmo tempo é um desafio muito maior. O fato, porém, é que sempre gostei de trabalhar com adolescentes e era um desafio que eu amava muito. Sempre tive muito carinho por todos os jovens que por ali passaram. Mesmo à distância de 20, 30 anos ou mais, faço questão de acompanhar todos que consigo. Manter contato, saber onde estão, como são suas famílias. Tenho cada um na condição de filho e os filhos deles na condição de netos. Sempre que tinha oportunidade de visitar minha família ou participar de alguma festa de pessoas amigas, levava sempre 3 ou 4 comigo, porque eram minha família (filhos) e gostava de estar na companhia deles. Meus familiares estavam acostumados com isso. Nos primeiros anos, um dos passeios mais frequentes era no sítio do Dr. Vitorino, que era juiz da infância, virou amigo e, mesmo aposentado, nos deixava sempre desfrutar da chácara onde ele morava.

Algumas escolas discriminavam os meninos do Salesianos e o Pe. Agnaldo brigava com os diretores em prol de garantir as vagas nas escolas públicas e mais próximas.

Outro grande desafio. Toda criança corre! Mas nas escolas, quando quem corria era uma criança do acolhimento institucional (Educandário), ele corria porque era do abrigo. A escola rotula, discrimina... De três escolas próximas, havia uma que não queria os garotos do Salesianos, porque selecionavam as vagas da escola para receberem filhos dos professores das Universidades (USP, UFSCAR). Tive, por várias vezes, de brigar com os diretores que queriam transferir meninos do Salesianos por problemas de disciplina, mas tentavam fazê-lo nos pressionando (como fazem com muitos pais) sem passar pelo conselho de Classe da Escola. Eu brigava! O JCF foi um que pediram para transferi-lo e não aceitei (Com colegas soltou bombinha no banheiro). Um mês depois se tornou líder de classe, tomou gosto pelos estudos e hoje tem dois pós-doc.

As dificuldades com a qualidade do ensino público é um problema para todas as famílias, mas conseguimos, o mais possível, disciplinar os que moravam no salesianos para estudarem. Tinham um horário de estudo todos os dias. Vários chegaram ao curso superior e, agora, até ao mestrado e doutorado. Isso me deixa muito feliz, realizado.

O que você poderia dizer sobre a educação dos participantes da pesquisa que são: o Paulo, o Rodrigo, o Julio, o Josué, o Moisés, o Jimmy e o Carlos Eduardo?

Com maior ou menor dificuldade, todos que quiseram aproveitaram da educação do Salesianos e também do ensino escolar. O Julio e o Jimmy, como outros que não estão aqui citados, fizeram cursos superiores. O Leandrinho se formou engenheiro agrônomo. O Carlos foi sempre muito trabalhador e muito prático, com muita dificuldade nos estudos, mas mesmo assim completou o Ensino Médio. O mais importante: todos esses são cidadão de bem, honestos, trabalhadores, dedicados às suas famílias. Algum não deu certo? Tem também esse, mas mesmo nas famílias acontece de ter um filho que não segue os bons ensinamentos que recebeu. Isso não tem que ver nem com Instituição e nem com escola, (ao menos para os que passaram no Salesianos), mas muito mais com a capacidade de cada um de lidar consigo e com as situações da vida.

Argumenta sobre a educação de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional:

Trabalhei com acolhimento em S. Carlos, durante 18 anos, e, antes disso, um ano em São Paulo, no Educandário Dom Duarte, hoje Liga das Senhoras Católicas. Carrego comigo algumas centenas de jovens, hoje adultos, pais de família, até avós. Fiz também um tempo, na minha infância e adolescência, estudando e morando em colégio interno. O acolhimento Institucional tem limites e tem vantagens. Morar em grupo, ter horário, disciplina, aprender a cuidar das próprias coisas, arrumar uma cama, o próprio armário... são coisas positivas que se aprendem assim ou em um ambiente como o quartel. O problema não é morar em uma instituição, no caso do abrigo, é se o ambiente criado se aproxima ou não de uma experiência de lar. Hoje se defende que o ideal é estar com a família e eu acredito nisso. Temos que ter políticas públicas que apoiem as famílias para que seus filhos e filhas não tenham que ser afastados delas. Nem sempre, porém, isso é possível e há ainda muitos entre juizes/as que não assimilaram essa cultura de entender que o acolhimento é a última instância e tem de ser pelo período mais breve possível. Isso o Dr. João Galhardo Jr., com quem trabalhei muitos anos em São Carlos, sabia e levava sempre de forma muito rigorosa. Toda sexta-feira ligava para as instituições da cidade (Salesianos, Nosso Lar e Albergue Infantil – da prefeitura) e acompanhava cada caso, nome por nome.

Pe. Agnaldo narra sobre o ECA (1990):

A primeira coisa a ser dita é que o ECA, aprovado em 1990, até os dias de hoje, praticamente teve centenas de modificações, alterações na lei. E isto por quê? Porque ele passa sempre por um processo de atualização. Ele vai incorporando novas visões, novas posturas que precisam ser atualizadas de acordo com o avanço do tempo, e também porque a aplicação de uma lei leva um bom tempo. Uma lei com 50 anos ainda é nova. A aplicação não é imediata. Passa por toda uma conscientização, todo um amadurecimento.

Sobre os pontos positivos e negativos da tarefa assumida:

Vejo mais coisas positivas do que negativas em todo o procedimento dos salesianos nesses anos. Por quê? Porque nós passamos a fazer a execução do acolhimento numa casa, só acho que por volta de 2005, se eu não erro, talvez um pouco antes disso, 2000. Porém o fato é que o espírito de família sempre se procurou fazer com que acontecesse. Havia muita liberdade, muita facilidade para se ter em convívio com o externo, com a comunidade. Sempre se procurou manter vínculos com a família, quem podia, conseguia visitar a família. Eu mesmo fui atrás de dezenas de famílias, sobretudo quando nós assumimos o lar juvenil, que de um certo modo esteve ligado ao salesiano São Carlos. Dezenas de famílias para reencontrá-las e graças a Deus com sucesso, exceto dois casos de 23 do lar que nós não conseguimos, que foi o caso do Carlos e do Leandro, mas mesmo assim sempre mantendo contato com a família. Então sempre houve essa preocupação.

Acerca da questão da adoção x separação de irmãos em período de acolhimento institucional, nos conta:

Uma coisa que veio posterior, por exemplo, foi o convívio de meninos e meninas num mesmo acolhimento institucional, sobretudo em vista de não separar irmãos e irmãs. Isso na época não aconteceu, o Moisés e o Josué estavam conosco, as irmãs estavam lá num outro acolhimento institucional, dos vicentinos, porém, já naquela época, eu fiz todo um movimento para que eles não fossem adotados, porque os meninos que eram mais novos, iriam ser adotados e as meninas não, justamente para que eles pudessem estar próximos e hoje, como acontece, estarem se frequentando, se visitando enquanto família.

Pe. Agnaldo fala sobre a liberdade e as relações das crianças, adolescentes e jovens com a sociedade e com o Estatuto:

A possibilidade de sair, de praticar atividades externas, festas, shoppings e aniversários de amigos, tudo isso foi sempre facilitado para que eles não perdessem o contato com as outras pessoas ou com a comunidade. E depois, quando passamos para a residência, melhor ainda, porque aí ganhamos realmente, também estruturalmente, o estilo de uma casa. Então, isto também foi um grande avanço ao encontro do estatuto. E muito antes que o estatuto passasse essa visão, o número era pequeno de atendidos também. Nós começamos com mais de 100 atendidos, quando assumimos o Educandário, que depois passou a ser Salesiano São Carlos. Depois fomos diminuindo, quando eu cheguei, nós tínhamos em torno de 35, acho que chegamos ainda até 40. E quando saí, tínhamos na faixa de 13, de 15. Então, sempre com números menores para poder realmente tirar aquele ambiente institucional e passar para um ambiente mais familiar. E graças também ao trabalho com o judiciário, pois o acompanhamento foi feito sempre de forma muito intensa, para que quem pudesse retornar para a família de origem, quem pudesse ir para adoção, assim acontecesse. Justamente de forma que nós fôssemos conseguindo ir diminuindo sempre mais, a ponto que chegamos ao encerramento do acolhimento institucional, por entendermos que não havia mais a necessidade desse serviço, não só nosso, como também do Nosso Lar, e ficando somente o trabalho do acolhimento provisório. Então, eu diria que assim, dentro da perspectiva do estatuto, do amadurecimento que o estatuto foi trazendo, nós fomos evoluindo também, mas conseguimos já muitas coisas antes mesmo do estatuto, antes mesmo que a lei fosse consolidada. Certo? Eu acho que isso é muito importante destacar.

As falas do Padre Agnaldo evidenciam o empenho na efetivação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes acolhidos na casa abrigo, oferecendo uma acolhida humanizada, como se fossem realmente seus filhos, educando-os com seriedade, disciplina e diálogo. Para ele, a educação não se limitou a uma vida juvenil superficial ou meramente institucionalizada, mas buscou uma convivência comunitária, articulando os serviços do município em prol de uma integração efetiva na escola, no trabalho e na sociedade. Mesmo diante de desafios e preconceitos, muitos dos atendidos alcançaram êxito,

demonstrando resiliência e engajando-se para superar as injustiças econômicas, culturais e educacionais que os marcaram ao longo da vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais do que apresentar informações, dados e análises, este trabalho teve como objetivo dar voz a pessoas cujas trajetórias de vida foram, por um lado, marcadas pelo abandono familiar, pela tristeza, pelo desafeto, pela rejeição, pela dispersão, pela violência física e mental, pela vulnerabilidade e pela negligência; e, por outro lado, também marcadas pelo acolhimento, pelo amor, pelo afeto, pelo carinho, pelo apoio, pelo direcionamento e pela instrução. Esses elementos constituem o fio condutor para a compreensão da educação escolar e não escolar de crianças e adolescentes em cenários de acolhimento institucional no Município de São Carlos, durante as décadas de 1990 a 2010.

As narrativas de Paulo, Rodrigo, Julio, Josué, Moisés, Jimmy e Edmilson, que constituem a essência desta pesquisa, ilustram de forma contundente essa dualidade e complementaridade. Por meio de suas memórias e lembranças, torna-se possível apreender a delicada articulação entre a educação escolar e não escolar, bem como ampliar caminhos para refletir sobre a atuação, a articulação e os impactos das políticas públicas e sociais no contexto do acolhimento institucional e na formação educativa desses sujeitos.

As histórias compartilhadas revelam que a escola representou um porto seguro, um espaço formativo de grande relevância e de acesso aos conhecimentos acumulados e herdados pela humanidade, capazes de superar o senso comum e abrir novas perspectivas de futuro e de inserção social.

As falas também registram os desafios enfrentados no ambiente escolar, como a discriminação velada, o atraso decorrente de rupturas anteriores, a evasão e a carência de recursos materiais, financeiros e humanos. Elas evidenciam, ainda, a ausência de interesse, muitas vezes tidos como inerente às crianças em situação de abandono familiar, social e intelectual. Ocultam-se os determinantes estruturais, as relações entre classes sociais, os conflitos entre grupos identitários, as disputas de poder e as narrativas segregacionistas em plena ascensão em uma sociedade cada vez mais estratificada.

Efetivamente, as escolas não estavam preparadas para acolher e lidar com as especificidades de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Além disso, não havia profissionais qualificados ou

com formação especializada para trabalhar diretamente com esse público nos abrigos, orientando-os sobre a importância da convivência escolar, dos projetos de vida profissionais e da integração na comunidade.

Nos casos em que os sujeitos vivenciaram situações de preconceito, estigmatização e práticas pedagógicas pouco sensíveis às suas trajetórias de vida, houve danos no processo de escolarização, resultando em experiências educativas descontinuadas e fragilizadas, como observado nas trajetórias de Paulo, Edmilson, Julio e outros. O caso de Julio é emblemático: embora tenha realizado doutorado no Brasil e no exterior, além de três pós-doutorados, dois na Unicamp e outro na Université Paris-Nanterre, ele enfrentou reprovações, transferências e expulsões na fase da educação básica, sendo frequentemente estigmatizado como “baderneiro” e “irrecuperável”

Não obstante, as vivências escolares apresentaram seus pontos positivos, levando-nos a refletir sobre o sucesso e o fracasso escolar. Afinal, quais são os elementos, explícitos ou implícitos, que afetaram o desempenho escolar e educativo dos sujeitos? Trata-se de uma questão de perspectiva subjetiva e de aproveitamento individual? Quais os impactos dessas vivências no contexto do ensino escolar?

Em relação à educação não escolar, vivenciada no Salesianos São Carlos e no Nosso Lar, esta emergiu como um pilar fundamental no desenvolvimento integral e subjetivo desses indivíduos. As instituições, com suas doutrinas espírita e católica, juntamente com a dedicação de educadores vinculados a elas — que, por vezes, se tornaram “pais, mestres, referências e exemplos” —, ofereceram um ambiente de acolhimento, disciplina, afeto e formação moral e pessoal. Esses elementos constituem pilares clássicos da educação não escolar voltada a jovens das classes populares (Francisco, 2019; Francisco, 2025).

Esse entrelaçamento de vivências educacionais (o rigor formativo escolar e a educação social humanista-cristã) moldou as identidades, os pontos de vista, as crenças, os caracteres e as mentes dos sujeitos. Ensinou-lhes a lidar e se posicionar diante das situações que surgem ao longo da vida, conferindo-lhes ferramentas e estratégias para navegar em suas trajetórias, ressignificar experiências de vulnerabilidade, abandono e traumas passados, e, ainda, criar e recriar novos sentidos para a vida.

Ademais, as legislações especiais promulgadas para a proteção dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes acolhidos foram essenciais para respaldar a vivência escolar, profissional, familiar e comunitária. As próprias narrativas funcionam como um termômetro capaz de medir a efetividade das políticas públicas da época, diagnosticando tanto os avanços quanto os desafios de sua implementação. Elas revelam que, embora marcos legais como o ECA e o SUAS representem avanços inegáveis no campo dos direitos da criança e do adolescente, ainda persiste um abismo significativo entre a legislação e sua efetiva aplicação no cotidiano das instituições de acolhimento e na vida de crianças e adolescentes brasileiros.

A educação em instituições de acolhimento transcende a mera formalidade do acesso ao ensino escolar. Ela se manifesta nas relações cotidianas, nas interações com os educadores, na assimilação de valores, na construção de laços afetivos, na organização da vida individual e comunitária, bem como no fortalecimento e na defesa da escola clássica para jovens em situação de vulnerabilidade.

Cumprir reiterar que a construção de redes de apoio fora da instituição de acolhimento foi de extrema importância. As relações com vizinhos, amigos da rua, outras famílias, colegas de trabalho, participantes de cursos profissionalizantes, integrantes de projetos sociais e religiosos, e, sobretudo, com os colegas da escola, mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento da autonomia.

Diante desse quadro, esta pesquisa evidencia a necessidade de formulação de políticas públicas e sociais intersetoriais, de modo a garantir o efetivo cumprimento dos direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes, em condições de igualdade com os demais jovens da sociedade. Ressalta-se, inclusive, a importância de um acompanhamento pós-acolhimento, por meio de políticas que assegurem moradia aos internos, prevenindo situações de vulnerabilidade, como a exposição às ruas, às drogas e ao crime, e que estejam articuladas a programas sociais de empregabilidade. Tais políticas devem contemplar o acompanhamento contínuo dessas populações desde a infância até a fase de egresso, aos 18 anos.

Indica-se, ainda, a realização de estudos longitudinais que acompanhem, ao longo da vida adulta, os impactos das experiências de

acolhimento na trajetória educacional, profissional e social dos sujeitos. Ressalta-se, também, a necessidade de investimento em práticas pedagógicas capazes de acolher e inserir essas populações de forma mais eficaz na dinâmica educativa formal, considerando as múltiplas rupturas e defasagens vivenciadas, com vistas à inclusão, à permanência e ao sucesso escolar.

Espera-se, portanto, que este estudo contribua para a construção de uma sociedade mais justa, sensível e humanizada, capaz de reconhecer, valorizar e efetivar os direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiros, especialmente daqueles que, por diferentes razões, necessitam ou necessitaram da tutela do Estado.

Por fim, é impossível concluir este trabalho sem refletir sobre o quanto esta pesquisa também representa uma viagem pela minha própria história, pelas memórias de minha infância e adolescência, as quais remetem minha passagem por instituições de acolhimento em São Paulo e São Carlos. Mais do que uma investigação acadêmica, este trabalho representa um ato político, um exercício de memória e de reparação simbólica, ao apresentar as vozes de quem historicamente foi abandonado, silenciado, negligenciado e marginalizado pela sociedade e pelo Estado. Considera-se, ainda, que este estudo não extenua as discussões sobre a temática da educação não escolar e escolar de crianças e adolescentes acolhidos em casas abrigo, pelo contrário, abre possibilidades e provocações para a realização de novas pesquisas que possam aprofundar a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da educação de sujeitos em acolhimento institucional. Este é o convite!

6. REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Nosso Lar: natal para as crianças (entre 1995 e 1998).



Fonte: Nanci Santos

Nosso Lar: confraternização na sala da chácara da Tia Rute.



Fonte: Nanci Santos

Nosso Lar: foto na sala (entre 1994 e 1995).



Fonte: Nanci Santos

Salesianos São Carlos: visita dos acolhidos na Fazenda do Urso (entre 2004 e 2006).



Fonte: Pe. Agnaldo

Salesianos São Carlos: Pe. Agnaldo junto e jovens acolhidos (entre 2004 e 2007).



Fonte: Pe. Agnaldo

Salesianos São Carlos: Prof. Wanda junto com jovens acolhidos (entre 2004 e 2006).



Fonte: Pe. Agnaldo

Salesianos São Carlos: Pe. Agnaldo junto e jovens acolhidos (entre 2005 e 2007).



Fonte: Pe. Agnaldo

Salesianos São Carlos: Pe. Agnaldo junto e jovens acolhidos (2020).



Fonte: Pe. Agnaldo

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao Governo). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 74, p. 03-24, abr./jun. 1960a.

BEACK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade/** Ulrich Back; tradução de Sebastião Nascimento – São Paulo Ed. 34, 2011. 384 p.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**. França: PUF, ed. 12. 1965.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157 – 168, jul. / dez. 2012.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 196/96, de 12 de setembro a 10 de novembro de 2011**. Brasília: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2012.

BRASIL. Ministério Público Militar. Centro de memória. **Manual de história oral**. Brasília: GunterAxt, 2016. Disponível em: <http://www.mpm.mp.br>. Acesso em: 9 dez. 2021.

CASTRO, A. L. **Culto a corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo**. São Paulo: Annablume, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Quem acolhe o menor a mim acolhe. **Texto Base da Campanha da Fraternidade**. Brasília, 1987.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Poder Judiciário**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/>. Acesso em: 04 out. 2024a.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **SNA**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sna/>. Acesso em: 4 out. 2024b.

CUNHA, C. C.; BOARINI, M. L. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 208-224, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v12n1/v12n1a17.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.

DELGADO, L. A. N. **História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidade**. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO). Minas Gerais: ABHO, 2003. 9-25 p.

DISTANTE, C. Memória e identidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 95, 1992.

DOURADO, Luiz. **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**/Luiz Fernandes Dourado (organizador); Daila Andrade Oliveira...[et al.]. – São Paulo: Xamã, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Análise do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.) **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960. P. 217-306.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, M.; FERNANDES, T.; ALBERTI, V. História oral: desafios para o século XXI. In: FERREIRA, M.; FERNANDES, T.; ALBERTI, V. **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2023.

FRANCISCO, J. C. Fundamentos da educação não escolar em unidade de internação: dilemas para o redirecionamento social de adolescentes em conflito com a lei. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 14, p. 332-358, 2019.

FRANCISCO, J. C. **Adolescentes e jovens nas mãos da justiça: a experiência sócio-educativa interinstitucional de São Carlos – SP (2001–2016)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13859?show=full>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FRANCISCO, J. C. Novos arranjos judiciais e a Pedagogia Histórico-Crítica para Jovens Infratores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, p. 538-568, 2023. Disponível em <<https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.20.2015252.019>>. Acesso em: 08 set. 2025.

FRANCISCO, J. C. Pedagogia socialista no sistema de justiça juvenil. **Revista Amazônida (UFAM)**, v. 9, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/16155>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FRANCISCO, J. C. **Pedagogia Socialista: contribuições para a formação de jovens infratores**. Campinas – SP: Autores Associados : FAPESP, 2025.

FRANCISCO, J. C.; GROppo, L. Adolescência(s) e Juventude(s): considerações a partir de uma coexistência legal. **Crítica Educativa**, v. 2, p. 275-294, 2016.

FRANCISCO, J. C.; LIMA, A. S.; GROppo, L. A. Tramitação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Congresso Nacional (1989-1990). **Emancipação**, v. 20, p. 1-21, 8 set. 2020. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/15252>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.35, n82, p. 15-33. Abr./jun. 1961.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GUERRA, I. Modos de vida: novos percursos e novos conceitos. **Sociologia – Problemas e Práticas**, n. 3, p. 59-74, 1993. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/932>. Acesso em: 9 dez. 2021.

HALBWACHS, MAURICE. **A memória coletiva**. Traduzido do original francês. LA MEMOIRE COLLECTIVE. ed. 1968. França/Paris: Revista dos Tribunais Ltda. 1990.

HELENO, C. T; RIBEIRO, S. M. **Criança e Adolescente: sujeitos de direito**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, 2010. 220p.

LEAL, A. Cultura e memória: percepção das lembranças re-existent no tempo. **Geo Uerj**, ano 13, v. 2, n. 22, p. 350-361, 2011. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj>. Acesso em: 8 dez. 2024.

LEITE, S. História da Companhia de Jesus no Brasil. Lisboa: Portugalia; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938-1950. 10v.

LUPPI, C. **Agora e na hora de nossa morte: o massacre do menor no Brasil**. São Paulo: Brasil Debates, 1981.

MARQUES, Agnaldo N. **A infância no Brasil em transição**. Petrópolis: Vozes, 1973. 247 p. tab. (Coleção estudos brasileiros, 2).

MARTINS, C. H. S. **Memória de jovens: diálogos intergeracionais na cultura do charme**. 261f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Carlos_Henrique_Martins_Tese_versao_final.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

MARTINS, C. H. S. Juventude e memória: lembranças de tempos recentes. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 47, n. 3, p. 218-227, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/938/93821299005.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

MASELLA, M. A. **O adolescente em liberdade assistida e sua inserção na rede pública de ensino de Embu/SP (2008/2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PFROMM NETO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU/USP. 1987.

PASSETI, E. **Violentados**. São Paulo: Imaginários, 1995.

PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PRIORE, M. **História da crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização da criança no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: <http://www.editora.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=327&sid=3>. Acesso em: 5 jan. 2022.

RIZZINI, I. (2002). **Crianças, adolescentes e famílias: tendências e preocupações globais**. *Interação Em Psicologia*, 6(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v6i1.3192>.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 978-85-249-1371-6.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. **Fidalgos e filantropos: a Santa Casa da Misericórdia da Bahia, 1550-1755**. Tradução: Sérgio Duarte. Brasília: EDUnB, 1981.

SAVIANI, Demerval. **A LDB e o Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados, 1987.

SCHMIDT, M. Pesquisa participante e formação ética do pesquisador da área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 391-398, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000200014>.

SOUZA, E. A. M. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018. ISSN: 1982-4440. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/cecilia Luiz,+Gerente+da+revista,+2+artigo+Hist%C3%B3ria+Da+Educa%C3%A7%C3%A3o+No+Brasil.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SOUZA NETO, J. C. **Crianças e adolescentes abandonados: estratégia de sobrevivência**. São Paulo: Arte Impressa, 2001.

NETO, J. C. S. **De menor a cidadão: filantropia, genocídio, políticas assistenciais**. São Paulo: PUC, 1992. 378 p.

Secretaria de Assistência Social. **Governo de Pernambuco**. Disponível em: <https://www.sas.pe.gov.br/suas/assistencia-social/>. Acesso em: 2025.

SPOSATI, A. **Vida urbana e gestão da pobreza**. São Paulo: Cortez, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. Meia Vitória, mas vitória. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.86, p. 222-223, abr./jun. 1962.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO. **Adoção Nacional**. Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. São Paulo: Tribunal de Justiça de São Paulo. Disponível em: <https://adotar.tjsp.jus.br/Adocao/CadastroNacional>. Acesso em: 4 out. 2024.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. São Paulo: Zahar, 1994.

WINNICOTT, C. D. W. Uma reflexão. *In*: WINNICOTT, C. D. W. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WINNICOTT, D. W.; SHEPPHERD, R.; DAVIS, M. (Orgs.). (1994) **Explorações psicanalíticas**: D.W. Winnicott (J. O. de A. Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

APÊNDICE A QUESTIONÁRIO INICIAL



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Pedagogia



QUESTIONÁRIO INICIAL

1. CARACTERIZAÇÃO

A. Nome completo: _____

B. Gênero

Feminino

Masculino

C. Faixa etária (anos):

18 a 20

21 a 25

26 a 30

31 a 35

36 a 40

41 a 45

D. Considerando as categorias de raça/cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, você se considera:

Amarelo

Indígena

Branco

Pardo

Preto

E. Formação acadêmica:

Ensino fundamental

Ensino médio

Curso técnico

Graduação

Outro:

F. No ensino fundamental, você estudou em uma instituição:

Pública

Privada

Qual instituição? _____

G. No ensino médio, você estudou em uma instituição:

Pública

Privada

Qual instituição? _____

H. Em que área profissional atua hoje? _____

I. Período em que permaneceu na(s) casa(s) abrigo? _____

2. QUESTÕES TEMÁTICAS

Na sua percepção...

J. O que é a trajetória escolar de um estudante em período de acolhimento em casas abrigo?

K. Qual é para você o significado da educação no período em que morou em casas abrigo?

L. Como ela pode ser mais bem direcionada para as crianças e os adolescentes que estão nesses lares atualmente?

M. Qual é a importância social e governamental dada para a educação de crianças e adolescentes que estão em período de acolhimento em casas abrigo?

N. Que perspectiva ou esperança você tem para a educação na vida de crianças e adolescentes que possivelmente passaram por casas abrigo?

APÊNDICE B ROTEIRO DE ENTREVISTAS



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Relate episódios, fatos ou lembranças da sua trajetória formativa desde a educação infantil até o ensino médio.
2. Você identifica marcas no seu aprendizado no ensino fundamental e ensino médio? Comente.
3. Como foi seu processo educativo nas casas abrigo durante o período de acolhimento? Comente.
4. O que você tem a dizer sobre ter vivenciado os dois tipos de institucionalização, a escolar (fundamental e médio) e a vivenciada na (s) casa (s) abrigo, em sua formação como pessoa? Comente.
5. Quais são os impactos da educação na sua vida? Comente.

APÊNDICE C ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



ROTEIRO DE ENTREVISTA PE. AGNALDO

Apresentação Pessoal Livre – (Quem é você? De onde? O que faz atualmente? Quando se formou padre? Quando começou? Quando veio trabalhar no Salesianos São Carlos?).

1. _____ O
que você tem a dizer sobre a educação de crianças e adolescentes acolhidos no Salesianos São Carlos a partir da década de 1990?
2. _____ Q
uais são os impactos da educação na vida de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional?
3. _____ O
que você pensa sobre a questão social e governamental em relação a educação de crianças e adolescentes em período de acolhimento em casas abrigo?
4. _____ O
que você pensa e pode dizer sobre a educação institucional, ou seja, a não-escolar (Matriz Católica Cristã) de crianças e adolescentes acolhidos no Salesianos São Carlos?
5. Como foi para você ser um educador (pai, mestre, um exemplo) no Salesianos São Carlos para crianças e adolescentes que passaram pelo abandono ou questões de vulnerabilidade familiar?
6. _____ C
omo foi o processo educativo escolar e institucional das crianças e adolescentes que passaram pelo Salesianos São Carlos?

7. _____ O

que você poderia dizer sobre a educação dos participantes da pesquisa que são: o Paulo, o Rodrigo, o Julio, o Josué, o Moisés, o Jimmy e o Carlos Eduardo?

8. _____ A

argumentação Livre sobre a educação de crianças e adolescentes em período de acolhimento institucional.

* Discorra sobre fatos e lembranças da educação escolar e não-escolar de crianças e adolescentes no Salesianos São Carlos.