

**ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES NA PANDEMIA: estudo em um
Acolhimento Institucional.¹**

***ORGANIZATION OF SCHOOL ACTIVITIES IN THE PANDEMIC: study in a
Institutional Reception***

Victor Hugo Quadros Venâncio²
Alayde Maria Pinto Digiovanni³

RESUMO: O objetivo dessa pesquisa, de método qualitativo e exploratório, foi compreender como ocorre a organização das atividades escolares retomadas no cenário pandêmico da COVID-19 em um Serviço de Acolhimento Institucional (SAI), a partir da percepção de duas profissionais da equipe. Utilizamos entrevista semiestruturada que foram transcritas e analisadas. A análise guiou-se pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural que se fundamenta no materialismo histórico e dialético, pois nos permite compreender a complexidade e a multideterminação do objeto analisado. As categorias de análises a organização e a equipe do SAI; o lugar das cuidadoras sociais frente aos aspectos escolares; características das atividades escolares remotas; e o papel da escola e a articulação com o SAI nos apontaram como resultados que existem contradições intrínsecas ao próprio sistema, já que o Estado que diz garantir e defender os direitos das crianças e adolescentes através do ECA é o mesmo que não fornece condições de trabalho, tampouco as capacitações necessárias, além de um rodízio intenso de técnicos; pontos que dificultam que a organização do estudo seja realizada. Concluímos a importância da instituição escolar, como parte da rede de proteção, estabelecer articulação com o SAI com vistas ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes institucionalizados.

PALAVRAS-CHAVES: acolhimento institucional; políticas públicas; pandemia; psicologia escolar e educacional; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT: O objetivo dessa pesquisa, de método qualitativo e exploratório, foi compreender como ocorre a organização das atividades escolares retomadas no cenário pandêmico da COVID-19 em um Serviço de Acolhimento Institucional (SAI), a partir da percepção de duas profissionais da equipe. Utilizamos entrevista semiestruturada que foram transcritas e analisadas. A análise guiou-se pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural que se fundamenta no materialismo histórico e dialético, pois nos permite compreender a complexidade e a multideterminação do objeto analisado. As categorias de análises a organização e a equipe do SAI; o lugar das cuidadoras sociais frente aos aspectos escolares; características das atividades escolares remotas; e o papel da escola e a articulação com o SAI nos apontaram como resultados que existem contradições intrínsecas ao próprio sistema, já que o Estado que diz garantir e defender os direitos das crianças e adolescentes através do ECA é o mesmo que não fornece condições de trabalho, tampouco as capacitações necessárias, além de um rodízio intenso de técnicos; pontos que dificultam que a organização do estudo seja realizada. Concluímos a importância da instituição escolar, como parte da rede de proteção, estabelecer articulação com o SAI com vistas ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes institucionalizados.

¹ Este texto é a síntese do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pelo primeiro autor com a orientação da segunda autora.

² Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Campus Irati e do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração pela América Latina da Universidade de São Paulo.

KEY-WORDS: acolhimento institucional; políticas públicas; pandemia; psicologia escolar e educacional; psicologia histórico-cultural.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil mais de 30 mil crianças e adolescentes estão acolhidos(as) institucionalmente (BRASIL, 2021), sendo que em média 83% delas apresentam distorção série/idade de até dois anos (Assis; Faria, 2013). O Acolhimento Institucional é uma medida protetiva de caráter temporário e excepcional prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 98, que discorre sobre a violação de direitos integrais das crianças e dos(as) adolescentes, como negligência, violência física, sexual, psicológica e entre outras (Brasil, 2012). É um serviço estruturado pela Assistência Social, em permanente diálogo com a rede, principalmente a escola, priorizando o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Nessa direção, a educação enquanto direito universal garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), tem na escola a tarefa de proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos científicos sistematizados pela humanidade a fim de possibilitar o pleno desenvolvimento de seus estudantes (Saviani, 2003; Martins; Abrantes; Facci, 2016; Coutinho, 2015).

Por conta da pandemia, devido à infecção pelo novo coronavírus, Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV-2), o mundo passou por uma grave crise econômica, social e sanitária. Foram adotados como medida sanitária o distanciamento e isolamento social (Brasil, 2020). Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), mais de 180 países fecharam escolas, total ou parcialmente, atingindo cerca de 70% do grupo de estudantes. Isso afetou o planejamento escolar e certamente terá um impacto direto no aprendizado dessa população. Uma das alternativas para garantir o processo de escolarização foi a implementação do ensino remoto emergencial (ERE), com auxílio das tecnologias e da internet. Mas sabemos que tal opção é limitante, pois não são todas as pessoas que têm acesso, tampouco condições físicas, materiais e psicológicas para acompanharem as atividades escolares nesse formato.

Portanto, a escolarização de crianças e adolescentes institucionalizados torna-se singular, pois são pessoas compartilhando a mesma casa e presumimos que, não raras vezes, nesse contexto, não exista a delimitação de espaço e tecnologias necessárias para suprir as necessidades pedagógicas e tecnológicas. O distanciamento da instituição escolar evidencia o prejuízo, para além da apropriação da educação formal e do acompanhamento da rede de

proteção de crianças e adolescentes, a impossibilidade de criar e estreitar vínculos sociais com toda a comunidade escolar. Assim, este trabalho buscou compreender como ocorre a organização das atividades escolares remotas em um Serviço de Acolhimento Institucional (SAI), a partir da percepção da equipe, em um momento pandêmico.

Apresentamos neste texto uma breve contextualização histórica da política de assistência à infância e adolescência destacando aspectos importantes dos documentos norteadores do serviço que servem de bússola para a atuação com crianças e adolescentes institucionalizados; em seguida, tratamos da compreensão de desenvolvimento e aprendizagem para a Psicologia Histórico-Cultural e, por fim, analisamos e discutimos os aspectos das entrevistas em diálogo com a literatura especializada, apontando quais são as lacunas e barreiras institucionais, econômicas e sociais que interpelam e dificultam a organização das atividades escolares dentro do serviço.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. PERCURSO HISTÓRICO, JURÍDICO E SOCIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Existiram diferentes modelos de assistência à infância na história e, conseqüentemente, formas diferenciadas de Acolhimento Institucional. Tais modelos se fundamentam em concepções de infância que, ainda hoje, se encontram no imaginário social. Marcílio (2006) propõe três perspectivas para compreender os modelos hegemônicos existentes no Brasil: o modelo caritativo, datado desde o Brasil Colônia, marcado pelo assistencialismo e inspiração religiosa à caridade e beneficência (Guedes; Scarcelli, 2014); o modelo da filantropia, no Brasil República, marcado pelas transformações das instituições de proteção, tendo as Santas Casas de Misericórdia como responsáveis pelo trabalho de assistência às crianças (Rizzini; Pilotti, 2011), e com a contribuição do movimento higienista para a fiscalização e controle de todas as crianças, institucionalizando aquelas ditas perigosas (Glens, 2010; Guedes; Scarcelli, 2014); e o modelo do bem-estar social, marcando a primeira metade do século XX, na qual a criança ganhou centralidade, mas a partir de uma educação reformatória; assim a nação intervia, mas não promovia a atenção e proteção de fato.

Segundo Silva (2004), no final dos anos 1980, marcado pela abertura democrática, movimentos sociais denunciaram a inequidade e a incompetência das políticas e da legislação

à infância e juventude com serviços para suposta proteção. Essas ações resultaram em avanços no campo da infância e adolescência, tendo a partir da Constituição Federal de 1988 a doutrina da Proteção Integral, considerando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Esse foi um grande passo para a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) como lei nº 069/1990 (Brasil, 1990), reafirmando os direitos e defendendo a aquiescência à convivência familiar e comunitária, bem como a não ruptura de vínculos, entendendo que esses espaços são propícios e recomendáveis para o desenvolvimento pleno (Cap. III).

Um dos marcos da promulgação da Constituição Cidadã foi a implementação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, com a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) orientada, entre outros documentos, pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) que estrutura os serviços e os programas de direito social (Brasil, 2005). O Serviço de Acolhimento Institucional (SAI) é um serviço de alta complexidade, no qual corresponde às situações de violações de direitos, quando os vínculos familiares e comunitários do sujeito se mostram rompidos, devendo o serviço garantir sua proteção integral, retirando-o do meio familiar e/ou comunitário (Brasil, 2013). De acordo com o documento *Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais* (Brasil, 2013), O SAI é organizado por público atendido, como é o caso de crianças e adolescentes, e a solicitação para ao acolhimento institucional ocorre pelo Poder Judiciário ou pelo Conselho Tutelar (CT).

As modalidades de acolhimento devem estar de acordo com alguns documentos norteadores, como é o caso da *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (Brasil, 2013) que padronizou os serviços de proteção social básica e especial, estabelecendo os propósitos, conteúdos essenciais e os resultados esperados pela garantia dos direitos socioassistenciais. O documento *Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (Brasil, 2009) regulamenta a organização do SAI no país, orientando sobre espaço físico, equipe, metodologia e articulação com a rede socioassistencial etc. Sobre o espaço físico, deve se assemelhar a uma residência, preferencialmente próximo da comunidade local das crianças e adolescentes em situação de acolhimento⁴. Ele deve ser organizado como sendo Unidade Residencial com até dez crianças e adolescentes ou Unidade Institucional com até vinte. Devem receber crianças e adolescentes de ambos os sexos, de todas as faixas etárias

⁴ Adotaremos o termo ‘situação de acolhimento’ por entendermos que a criança e/ou o adolescente não são inerentes aos serviços assistenciais, mas estão temporariamente nessa condição, almejando seu retorno familiar e comunitário.

e condições físicas, a fim de promover a inclusão e a diversidade. O documento também atenta para a existência de um espaço de estudo para que possam ser realizadas atividades pedagógicas (Brasil, 2009). Sugere-se que haja uma equipe profissional mínima, um coordenador, dois profissionais para equipe técnica (Psicologia e Serviço Social), uma educadora social e uma auxiliar de educadora para cada dez crianças e adolescentes.

No eixo metodológico, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano Individual de Atendimento (PIA) merecem destaque dentro do SAI. O PPP orienta a proposta e as práticas de funcionamento internas e externas à instituição - rede local, comunidade e familiares. Sua construção deve ser coletiva e, após ser colocado em prática, carece de revisão periodicamente. Visa cumprir pontos como: apresentação do serviço; valores; objetivos; organização; organograma; quadro de pessoal; atividades psicossociais; fluxo de atendimento e articulações com a rede de proteção; fortalecimento de autonomia e a preparação dos acolhidos para possível desligamento; monitoramento e avaliação do atendimento; e regras de convivência (Brasil, 2009). Izar (2011, 2013) ressalta o caráter pedagógico do PPP e sua importância enquanto instrumento que dá base às práticas institucionais, observou que a falta de organização institucional reflete no nível dos atendimentos e na relação estabelecida com as crianças e adolescentes. Pontua a importância da práxis educativa dentro da instituição para superar possíveis dificuldades e lacunas; assim, reafirma a dimensão socioeducativa prevista no ECA, caracterizando o local como um espaço de desenvolvimento, formação e educação (Brasil, 2012).

O PIA é construído a partir de uma avaliação diagnóstica da situação da criança ou adolescente com informações sobre o sujeito, a família e a comunidade, sendo possível entender o grau de vulnerabilidade e risco em que se encontra. Constam os objetivos e estratégias para a garantia da proteção integral e do restabelecimento de vínculos com a família e/ou a comunidade do acolhido, e elementos que permitam o seu desenvolvimento pleno, considerando a autonomia e acesso a outros dispositivos da rede, incluindo a instituição escolar (Brasil, 2009; Brasil, 2013). Referente a articulação com a rede escolar, o documento (Brasil, 2009) estabelece que as crianças e adolescentes devem permanecer, preferencialmente, na mesma escola que estudavam antes da medida protetiva, salientando a comunicação entre equipe do SAI e da escola para que o trabalho e os objetivos com as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional sejam considerados e executados.

Dessa forma, Coutinho (2015) salienta que, seguindo tais recomendações, a unidade de acolhimento deve promover condições e alternativas que propiciem o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, tendo os processos educativos o meio necessário para isso. Essa linha de raciocínio está em consonância com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que compreende o desenvolvimento das pessoas a partir da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela espécie e sistematizados pela escola (Pasquali; Mazzeu, 2008). Portanto, é através da articulação das demais políticas públicas junto à educação escolar que intervenções com as crianças e adolescentes em situação de acolhimento serão efetivas e potencializadoras.

2.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: ARTICULAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica encontram seu aporte teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx (2003). Ambas compreendem o ser humano como um ser histórico, cujas determinações de seus processos psíquicos e educativos encontram-se fundados na materialidade objetiva (Netto, 2011). Para elas, o desenvolvimento humano decorrente de processos de aprendizagens, a partir da apropriação dos conceitos científicos produzidos ao longo da humanidade, permitindo, portanto, as máximas possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que conferem as características fundamentais do ser humano (Vygotsky, 2008). No desenvolvimento do psiquismo ocorrem saltos qualitativos advindos dos processos de trabalho que, segundo Martins (2011), caracteriza a condição de atividade vital humana, na qual o sujeito opera na natureza, por meio de instrumentos e signos, transformando-a e sendo transformado por esse processo de objetificação e apropriação, produzindo, assim, sua cultura (Martins; Abrantes; Facci, 2016).

A Psicologia Histórico-Cultural define que cada estágio do desenvolvimento possui uma atividade principal (ação da criança) que guiará a formação de novas funções psicológicas específicas, apontando que a “atividade e consciência juntas formam uma unidade dialética, pois é a partir da atividade que a consciência se desenvolve” (Coutinho, 2015, p. 40). Esse movimento é o que caracteriza o desenvolvimento, proporcionando, através da atividade

principal, que haja uma modificação psíquica resultado de um salto qualitativo, configurando uma nova estrutura psíquica que possibilitará novos meios de se relacionar com o meio social (Asbarh, 2011). Segundo Vygotsky (2008), o desenvolvimento, além de um caráter histórico, possui um caráter social, pois é o meio social ao qual a criança está inserida que indicará o caminho que os avanços psíquicos ocorrerão. Assim, considerar o contexto no qual crianças e adolescentes estão inseridos, as práticas neoliberais e a vulnerabilidade social, é entender as peculiaridades do seu desenvolvimento e as fragilidades e ações decorrentes desse cenário.

Em idade escolar a atividade principal é a ação intelectual com o meio; é a atividade de estudo que possibilitará o contato com os conhecimentos escolares por meio da mediação e da aprendizagem. As novas formulações psíquicas provenientes desse processo estão relacionadas com a formação do pensamento teórico, portanto, fornecendo a consciência e a compreensão dos fenômenos da sociedade (Asbahr, 2012; Coutinho, 2015). A criança, por sua vez, necessita de um motivo que mobilize para a ação de estudo, fazendo com que haja um movimento em direção a solução do que mobilizou sua atenção e interesse (atividades escolares, leituras, interpretação de texto etc.). Esse motivo não é inato e depende de orientação e organização pedagógica externa feita intencionalmente pelo adulto. Portanto, a atividade de estudo, realizada pela criança e adolescente, produz um sentido pessoal, expressando “a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas” (Asbarh; Souza, 2014, p. 170).

Assim, para que os conhecimentos escolares sejam compartilhados é necessário que essa apropriação se dê por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos, sendo o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13). A escola é a instituição responsável por essas articulações, fazendo com que, a partir da aprendizagem, as funções psíquicas tornam-se superiores, alcançando, portanto, a formação do pensamento teórico.

Entretanto, há um movimento de desvalorização da escola e secundarização do ensino anterior à pandemia, não são todas as pessoas que se beneficiam do acesso ao conhecimento; muitas vezes, a escola favorece somente a classe dominante, permitindo que se perpetue as condições de exploração existentes na sociedade capitalista (Pasquali; Mazzeu, 2008; Coutinho, 2015). Somado a esse contexto de desigualdades sociais, a pandemia instaurou o ‘ensino’

⁵remoto como substituto excepcionalmente adotado das aulas presenciais, porém essa ‘nova’ forma de ensino traz implicações pedagógicas, resultando em um precário processo de escolarização, pois as condições mínimas para o funcionamento neste formato não foram cumpridas (Saviani; Galvão, 2020). O ‘ensino’ remoto contribuiu, e ainda contribui, com o adoecimento físico e mental de estudantes, professoras e funcionários da escola, contribuindo com a *uberização* do trabalho, já que a tecnologia usada é convertida em instrumento de submissão da força de trabalho, levando seus/suas envolvidos(as) à exaustação; conduta específica do modo de trabalho na lógica capitalista (Saviani; Galvão, 2020, p. 39).

A respeito da falácia e das implicações pedagógicas do ‘ensino’ remoto, Saviani e Galvão (2020) pontuam que para que ocorram os processos educativos é necessária uma relação interpessoal entre professor e aluno; porém, virtualmente, tal condição se torna insuficiente, por conta dos elementos constituintes da própria prática pedagógica. O remoto interferiu no planejamento do ensino e, conseqüentemente, reflete no nível da aprendizagem dos estudantes. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os conteúdos escolares são essenciais para promoverem o desenvolvimento do psiquismo humano. O remoto limita os conteúdos ministrados, pois os professores não detêm formas específicas para os conteúdos ditos clássicos serem transmitidos à turma, acometendo a apropriação dos destinatários. Assim, o que se tem na educação escolar remota é “conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído *a priori* ou ludibriado sobre sua aprendizagem” (p. 43).

Compreendemos que a escolarização está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento psíquico das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, evidenciamos o importante papel que o acolhimento institucional tem, enquanto espaço socioeducativo, de organizar e promover ações que garantam um acesso à escolarização com máximas possibilidades, em qualquer tempo histórico e social.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo guiou-se pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural, que tem no materialismo-histórico-dialético (Marx, 2003) sua perspectiva metodológica para explicitar a complexidade

⁵ Usaremos aspas pois consideramos essa modalidade de atividades virtuais da educação escolar precarizada. Concordamos com a afirmação de Saviani e Galvão (2020) que o “ensino” remoto emergencial é a expressão que surgiu para diferenciar-se do Ensino a Distância (EAD), como uma espécie de eufemismo para justificar as práticas tecnológicas e as características do EAD e corresponde aos interesses do capital.

do objeto analisado (Martins, 2011). Partiremos da dialética pois ela nos permite compreender a realidade permeada por determinantes socioculturais que a movimenta, sendo a “[...] teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (p. 87). A pesquisa explorou os aspectos da educação remota dentro de um Serviço de Acolhimento Institucional do interior do Paraná, a fim de compreender, a partir da percepção da equipe, como ocorreu a organização das atividades escolares remotas, o que foi feito e quais saídas o equipamento encontrou para lidar com as singularidades daquele momento.

O serviço pesquisado faz parte da rede de Assistência Social de um município do interior do Paraná e atua com as modalidades de Acolhimento Institucional e de Acolhimento Familiar⁶ (SAF). Na época, março de 2021, possuía duas unidades residências e contava com sete crianças e duas adolescentes acolhidas. O SAI possuía dezessete cuidadoras que se intercalavam em turnos de 24 por 72 horas. Além delas, a equipe técnica era formada pela coordenadora, uma psicóloga e um psicólogo, uma assistente social, uma pedagoga (em licença maternidade) e uma educadora social.

Após aprovação do Comitê de Ética (4.449.727/2020), entrevistamos a coordenadora Minerva e a educadora social Lilian (nomes fictícios), entendendo que elas seriam as técnicas que melhor contribuiriam com as discussões, já que estavam implicadas na organização das atividades escolares remotas dentro das unidades. A entrevista (via *Google Meet*) orientou-se por um roteiro de perguntas sobre a organização do SAI no momento pandêmico; demandas escolares com as escolas fechadas; rotina escolar dentro das unidades; características das atividades escolares; e o papel da escola. As quatro categorias de análise que serão apresentadas foram construídas *a posteriori*, a partir dos conteúdos das falas que foram gravados e transcritos.

3.1. A ORGANIZAÇÃO E A EQUIPE DO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Aprovada em 2006, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (Nob-Rh/SUAS) estabeleceu parâmetros para a organização das equipes de referência que devem atuar nos serviços com base nos níveis de proteção e a partir de categorias de profissionais de

⁶ Famílias disponíveis são previamente cadastradas para acolher um número reduzido de crianças, objetivando o atendimento individualizado e o convívio comunitário. Disponibiliza-se um auxílio a família que fica responsável todo o período de acolhimento (COUTINHO, 2015).

nível superior, médio e fundamental. A Resolução nº 17/2011, ratificada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), reconheceu como equipe de referência de nível superior dos equipamentos que compõem os serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade, conforme especificidades dos equipamentos, a Psicologia e o Serviço Social (Brasil, 2015).

O quadro de equipe profissional do SAI estudado está de acordo com os documentos e as resoluções apresentadas, no entanto o município flexibiliza e faz a adaptação da equipe técnica com o objetivo de contemplar dois serviços da rede (acolhimento institucional e acolhimento familiar) ao invés de formar novas equipes. O que poderia justificar a utilização da mesma equipe em dois serviços diferentes é o número reduzido de crianças e adolescentes em situação de acolhimento que existiam até o momento da pesquisa, sendo abaixo do limite estipulado pelos documentos norteadores (Brasil, 2009; Brasil, 2013). Percebemos que a fragmentação do quadro de equipe e a organização das atividades escolares remotas podem estar relacionadas, sugerindo que àquelas pessoas que deveriam proporcionar o contato com a instituição escolar e a organização das atividades escolares remotas, estão, na verdade, submetidas pela gestão a vínculos trabalhistas precários e frágeis que refletem na prática profissional diária.

A organização das atividades escolares remotas também é comprometida, para além da defasagem da equipe técnica, por falta da contratação de uma Pedagoga. Para Minerva, a atuação da Pedagogia é “[...] indispensável dentro do SAI. Cada um trabalha com sua função e o pedagogo é tão importante como cada um. É muito triste olhar na questão do SUAS quando se fala em equipe mínima e ver só Psicólogo e Assistente Social”. A resolução CNAS nº17/2011, que dispõe sobre a equipe mínima, também reconhece outras profissões que se somam as equipes de referência contemplando especificidades e particularidades dos serviços, sendo a Pedagogia uma possibilidade (Brasil, 2015). Para Minerva, a pedagoga seria “intermediadora entre as questões educativas e o acolhimento institucional” e que a partir das mediações entre essa profissional e a equipe técnica é que ações referentes à aprendizagem, autonomia e desenvolvimento serão devidamente efetivas.

Minerva pontuou que a contratação da Educadora Social entrevistada (Lilian) ocorreu, justamente, com o objetivo de sanar as demandas ligadas à aprendizagem, tendo ela a responsabilidade em realizar o contato e trocas de informações com a instituição escolar. Por

conta da pandemia, sua função ficou mais restrita à organização e supervisão das atividades escolares remotas com as crianças e adolescentes em situação de acolhimento dentro das casas, acompanhando-os e auxiliando-os na execução dessas atividades, bem como realizando a ponte entre SAI e escola, promovendo discussões acerca das estratégias intersetoriais do PIA da criança/adolescente, principalmente educacionais.

Consideramos que a divisão da equipe técnica com outro serviço e a ausência da contratação de uma profissional da Pedagogia de modo permanente podem estar relacionadas com a grande demanda de questões ligadas à escolarização relatada pelas entrevistadas, sobrecarregando as profissionais e prejudicando a escolarização e desenvolvimento das próprias crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Além disso, conforme previsto nos documentos norteadores, as capacitações com a equipe de cuidadoras e auxiliares, as que ficam diretamente e diariamente com as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, também ficam prejudicadas.

Assim, percebemos que a equipe técnica do SAI não tem condições favoráveis para desenvolver o trabalho esperado. Suas possibilidades encontram-se limitadas por terem parte de sua carga horária remanejada para um segundo serviço, que apresenta especificidades e demandas parecidas, porém são organizados e pautados separadamente pelas políticas regulamentadoras.

Nesse sentido, a contradição apontada por nós explicita a disparidade entre a realidade e o contido nos documentos norteadores, dificultando a promoção e superação das violações de direitos. Segundo o documento *Orientações Técnicas* é de extrema importância que “sejam agregados à equipe técnica mínima profissionais com diferentes formações, compondo uma equipe multidisciplinar” (Brasil, 2009, p. 69) para que se realizem ações coletivas e interdisciplinares, buscando o fortalecimento dos vínculos fragilizados, bem como promover o pleno desenvolvimento e autonomia dos envolvidos. Porém, não vemos isso quando retornamos à discussão da importância da presença da Pedagoga na equipe técnica do SAI, corroborando com dados nacionais que evidenciam que somente 11% dos SAIs no Brasil apresentam profissional de Pedagogia nas equipes (Assis, Faria, 2013).

As informações compartilhadas acima refletem a precarização e o sucateamento do serviço público, com redução no financiamento das políticas públicas de assistência, saúde e educação, resultando na escassez de concursos públicos e péssimas condições de trabalho.

Presumimos que a falta de valorização coloca em xeque tanto aquelas que o Estado diz defender, as crianças e adolescentes, quanto os profissionais, indispensáveis para serem desenvolvidas ações de fortalecimento de vínculo, superação de violação e autonomia com o grupo de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, de acordo com princípios expressados pela PNAS (Brasil, 2005).

Minerva afirma ainda que a forma como têm sido feitas as contratações também é um fator de risco para o grau de efetividade da atuação no serviço de alta complexidade.

[...] até por conta de contratações, a gente está muito com PSS, contratações de seis meses, que também nos quebram a perna, pois é uma rotatividade muito grande de profissionais. Nós precisamos de profissionais concursados dentro dos serviços, para que esse trabalho seja prolongado e não de seis meses, que vai sair e entrar outro no lugar, ficando nesse eterno troca-troca (Minerva).

A alternativa dos municípios para suprir essa lacuna tem sido abrir editais de Processos Seletivos Simplificados (PSS), resultando em contratos que não garantem estabilidade para serem desenvolvidas ações continuadas com as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional; além de impulsionar a rotatividade de profissionais, tanto pelo tempo do contrato quanto pelas condições trabalhistas. Assim, a rotatividade “gera prejuízos para a continuidade do processo de trabalho desenvolvido com as famílias na comunidade e fragiliza as ações em equipe e na rede socioassistencial” (Chimainski *et al.*, 2016, p. 58).

Ao nos indagarmos como a organização das atividades escolares remotas ocorre nas unidades de acolhimento, além das características discutidas sobre a equipe técnica, surgiu nas entrevistas o papel das cuidadoras como agentes importantes para a nova rotina instalada por intermédio da pandemia.

3.2. O LUGAR DAS CUIDADORAS SOCIAIS FRENTE AOS ASPECTOS ESCOLARES

A resolução do CNAS nº 09/2014 reconhece o cargo de cuidadoras como ocupação de Ensino Médio e o de Auxiliares de Cuidadoras como de Ensino Fundamental (Brasil, 2015). Nas unidades de acolhimento institucional, segundo o documento das *Orientações Técnicas* (Brasil, 2009), espera-se uma profissional para cada dez crianças e adolescentes por turno,

sendo que quando houver crianças e/ou adolescentes com deficiência, uma profissional para cada oito crianças e adolescentes é o indicado. No caso do SAI pesquisado, existiam sete crianças e duas adolescentes distribuídas em duas unidades no município e o total de dezessete cuidadoras. Segundo o documento (Brasil, 2009), as principais atividades desenvolvidas pelas cuidadoras dizem respeito aos cuidados básicos de alimentação, higiene e proteção, organização do ambiente, acompanhamento nos serviços da rede, incluindo a escola, dentre outras atividades (p. 71). Para isso, o PPP da instituição deve apresentar estratégias para a seleção, capacitação, acompanhamento e supervisão dessas funcionárias na busca de propiciar uma relação, interação e vinculação cuidadora-criança/adolescente de qualidade, almejando um espaço de trocas que proporcione o desenvolvimento psicossocial.

Nas entrevistas, constatou-se a importância que as cuidadoras têm em relação à organização das atividades escolares. Segundo Lilian e Minerva, as unidades de acolhimento possuíam um cronograma de rotina para a execução das atividades diárias, como assistir televisão, tomar banho, comer, brincar e estudar. Nas unidades existiam espaços destinados para o momento de estudo, sendo reservada uma hora e meia em cada período do dia para a execução das tarefas escolares e/ou outras atividades pedagógicas, tendo a equipe de cuidadoras a responsabilidade em organizar esse momento. Com as adolescentes essa organização é mais flexível, buscando o desenvolvimento da autonomia; portanto, elas próprias que decidem em que lugar vão estudar e como farão isso.

Vemos com os relatos que, aparentemente, as cuidadoras estão desempenhando sua função conforme o que é exposto nos documentos norteadores: a organização e o acompanhamento das atividades do cotidiano. Porém, Lilian compartilha na entrevista que a organização dos plantões de trabalho das cuidadoras surte efeito, sobretudo, no modo que, principalmente as crianças, realizam suas tarefas. Por conta da rotatividade de plantões das cuidadoras e do fato de que cada cuidadora imprime uma maneira diferente para auxiliar na organização e direcionamento das atividades escolares, surgem dificuldades nos horários de estudo em função de orientações díspares, uma vez que elas têm apenas a orientação do que se deve fazer a cada hora, mas não a forma e as estratégias que devem ser utilizadas. Tais orientações deveriam vir da pedagoga no local, no caso de sua ausência a equipe parece não ter respaldo para tais orientações, ou talvez não reconheça a importância de fazê-las.

Aqui esbarramos em uma outra contradição, pois os próprios documentos e resoluções (Brasil, 2009; Brasil, 2015) que ratificam o grau de escolaridade exigido para o cargo de cuidadora - o de Ensino Médio - são os mesmos que determinam os conhecimentos técnicos desejáveis a esses cargos, sendo o de “cuidados com crianças e adolescentes; noções sobre desenvolvimento infanto-juvenil; noções sobre ECA; SUAS; Sistema de Justiça e PNCFC” (p. 63). Quando analisamos a exigência teórica e técnica para desempenharem a função e as atividades a serem desenvolvidas por essas trabalhadoras, vemos que apenas os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio não instrumentalizam e capacitam para desempenharem tais funções de acordo com as necessidades existentes.

Ao considerarmos as exigências compartilhadas no documento presumimos que uma profissional que apresentasse compreensão de desenvolvimento infanto-juvenil estaria apta a promover espaços pedagógicos voltados à aprendizagem e escolarização das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, podendo, dessa forma, serem responsáveis em mediar o momento das atividades escolares. Porém, essa não é a realidade dos serviços de acolhimentos. Assim, vemos que os pré-requisitos entre o que se pede nos documentos e o perfil exigido das cuidadoras não condizem. Dessa maneira, salientamos a importância da formação continuada das cuidadoras pela equipe técnica; ou ainda, considerar para esta função a possibilidade de uma formação mínima técnica e/ou de ensino superior, de maneira que possa proporcionar relações que promovam o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

Nesse sentido, Coutinho (2015) discute a importância do conhecimento e de práticas que garantam o desenvolvimento, a conscientização e a autonomia das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, podendo ser proporcionadas pelos espaços pedagógicos e de aprendizagem dentro das unidades. Segundo Coutinho (2015), a política de Assistência Social deveria ter como objetivo final a superação da vulnerabilidade que as crianças e adolescentes se encontram, mas na verdade a própria política apresenta contradições, pois a formação exigida em nível médio não instrumentaliza para esse objetivo, evidenciando a desresponsabilização do Estado perante as práticas esperadas no serviço e a falta de interesse “na superação das condições que produzem a vulnerabilidade causada pelo modelo econômico vigente [...], [assim,] trabalham para ajudar os ‘usuários’ dos serviços sociais somente a enfrentarem os riscos” (Coutinho, 2015, p. 82-83).

Além da reflexão quanto ao nível de escolarização exigido para a função de cuidadora, também apontamos outras formas de superação. Para isso, devemos retomar a importância do PPP que deve apresentar estratégias para capacitar e acompanhar as práticas das cuidadoras, para que tenham clareza quanto aos seus papéis e funções, sendo realizadas capacitações adequadas, orientações, espaços para trocas e estudos de casos entre equipe técnica e cuidadoras.

Tais orientações e capacitações valem para as questões pedagógicas e escolares dentro do serviço de acolhimento, principalmente nas especificidades do ensino remoto, e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças e adolescentes. Dessa forma, pontuamos a importância de toda a equipe do SAI estar capacitada e instrumentalizada para proporcionar um ambiente possível para as características e condições das atividades escolares remotas, além de estar pronta para mediar as relações estabelecidas com as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Assim, se faz necessário entendermos as características das atividades escolares remotas que as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional estão realizando.

3.3. CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES ESCOLARES REMOTAS

Segundo as entrevistadas no SAI pesquisado havia quatro crianças matriculadas entre o 2º e 4º ano do Ensino Fundamental I e outra matriculada na APAE. Uma das adolescentes frequentava o 7º ano e outra o 9º ano do Ensino Fundamental II. Em sua maioria, são crianças e adolescentes com defasagem escolar, corroborando com os dados apresentados por Assis e Farias (2013), além de apresentarem dificuldade de aprendizagem e um “*certo atraso*” (*Minerva*).

Ambas as entrevistadas afirmaram que os aspectos difíceis podem estar relacionados aos vínculos fragilizados e pelo contexto familiar dos(as) acolhidos(as), em uma espécie de culpabilização dos familiares pelo desempenho escolar das crianças e adolescentes. Esse discurso que culmina na culpabilização, ora do(a) acolhido(a), ora da família, reflete os indícios que a área da educação escolar carrega até os dias atuais, de uma forte tendência reducionista dos aspectos pedagógicos e escolares. Eram expressivas, até por volta dos anos 1980, as teorias e técnicas psicológicas que favoreciam a lógica biologizante e individualista de compreensão dos fenômenos escolares, justificando interpretações equivocadas de que o

desempenho dos(as) alunos(as) se explicariam por causas de ordens emocionais e estruturais, ou seja, responsabilizando a própria criança e sua família (Antunes, 2008).

De acordo com Patto (1999), essas práticas ainda produzem o fracasso escolar, ideias preconceituosas e estereotipadas de que crianças e famílias pobres carregam, em sua essência, a nocividade e a dificuldade de se desenvolverem em ambientes de aprendizagem; mas a autora destaca que as raízes do fracasso são de ordem cultural e social, reforçadas pelas próprias escolas e sociedade. Dessa forma, o desenvolvimento humano, resultado de processos educativos, se dará de diferentes maneiras para sujeitos que estão em realidades sociais distintas, em função dos determinantes sociais. Essas concepções alimentam o discurso do capitalismo para justificar as desigualdades e vulnerabilidades sociais que o próprio sistema produz.

Portanto, tanto a equipe, quanto os(as) gestores(as) das Políticas Públicas, necessitam da compreensão que o processo educativo é multideterminado por fatores da natureza sociocultural, política, econômica e principalmente pedagógica (Antunes, 2008), considerando-o em sua totalidade todas as características que o compõe, para que o bom desenvolvimento dos(as) acolhidos(as) não seja acometido. Nesse sentido, entender as características das atividades escolares remotas, contribui para a criação de um momento pedagógico mais efetivo, realizado pela mediação da equipe e das(os) cuidadoras(es).

Lilian e Minerva disseram que o método que a rede de ensino municipal adotou para dar continuidade em seu calendário letivo foi distribuir atividades escolares impressas, não disponibilizando aulas online e/ou gravadas. Lilian era a responsável em buscar as atividades na escola, distribuir aos(as) acolhidos(as) e devolver aos(as) professores(as). As atividades eram, em sua maioria, realizações de leituras, interpretações de textos e perguntas com múltiplas escolhas. Minerva afirma que eram atividades básicas, com um baixo nível de complexidade. Porém, ela e Lilian concordam que são mais fáceis de serem corrigidas pelos(as) professores(as) no contexto remoto.

A realidade compartilhada pelas participantes corrobora com as análises de Saviani e Galvão (2020). Ambos apontam a insuficiência da prática pedagógica na pandemia. Para que ocorra a aprendizagem emancipatória é importante que os conteúdos escolares, sobretudo os clássicos, sejam selecionados criteriosamente. A percepção das participantes sobre as atividades impressas demonstra como o “ensino” remoto não fornece condições das professoras

compartilharem conteúdos com qualidade. Destaca-se, a quantidade mínima de conteúdo ministrado e, ainda impresso, fatores que diminuem a qualidade da aprendizagem e consequentemente do desenvolvimento do psiquismo das crianças e adolescentes.

Com a finalidade das atividades escolares serem efetivas e promoverem o desenvolvimento psíquico e a aquisição do pensamento teórico, é necessário que a apresentação das leituras e interpretações de textos sejam feitas de tal modo que gerem um motivo para a atividade de estudos das crianças e adolescentes, porque este não é inato. Ou seja, as(os) alunas(os) precisam ter um ponto de chegada, um objetivo, um porquê, para onde ir com a educação escolar, para que a atividade de estudo tenha um sentido singular para cada criança e adolescente, mobilizando sua ação de estudar. No entanto, para que isso ocorra, é preciso uma orientação intencional das pessoas adultas; elas precisam mediar e proporcionar que o ambiente de estudo esteja propício. Comumente as tarefas são realizadas apenas como cumprimento mecânico em resposta a solicitação social, por exemplo, o momento de estudos do SAI. Na situação, as crianças e adolescentes em situação de acolhimento não encontram o próprio sentido em estarem realizando a atividade de estudo, não se apropriando do conteúdo específico e se desenvolvendo; isso, pois, falta orientação adequada por parte das pessoas adultas. Nesse sentido, sabemos de antemão que sem interesse eles/elas não serão mobilizados(as) para uma atividade, uma vez que não faz sentido, e o único propósito pode ser o de concluir com a finalidade de sair daquele ambiente ou daquela obrigação.

Dessa forma, é importante que os conteúdos das atividades sejam organizados e expostos detalhadamente aos(as) alunos(as), apresentando reais motivos que correspondam às suas possibilidades de apropriações, para que assim consigam visualizar a real necessidade de lerem, interpretarem e responderem as questões (Asbahr, 2011; 2014). Além disso, os conteúdos precisam levar a generalizações, ou seja, é preciso relacionar e aplicar o que estão aprendendo em outros contextos e situações, caso contrário farão mera memorização dos conteúdos. A generalização dos conceitos científicos permite tomar consciência dos fenômenos da realidade e assim desenvolver cada vez mais as funções psicológicas superiores da linguagem e do pensamento, principalmente (Coutinho, 2015).

Nessas situações que os conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional podem contribuir para intervenções e ações mais efetivas. Pode parecer algo distante da realidade das unidades de acolhimento e das práticas da equipe, talvez realmente seja uma tarefa difícil, mas

é através da capacitação e da instrumentalização, exigidas pelo documento *Orientações Técnicas* (Brasil, 2009), que será possível que essas(es) agentes adquiram conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando, assim, um ambiente mais estimulador às crianças e adolescentes. Além disso, para que as intervenções dentro das unidades de acolhimento sejam efetivas, é necessário que a escola, enquanto dispositivo da rede de proteção do município, esteja articulada comprometida com suas responsabilidades.

3.4. O PAPEL DA ESCOLA E A ARTICULAÇÃO COM O SAI

Segundo o documento *Orientações Técnicas* (Brasil, 2009), é necessário que o SAI e o Sistema Educacional do município busquem articulações para pautarem suas ações em prol aos interesses das crianças e adolescentes institucionalizadas; devendo ser criados e consolidados “canais de comunicação pertinentes com as escolas, [...] de modo a possibilitar o acompanhamento do desempenho escolar” (p. 47) do(a) acolhido(a).

Para crianças e adolescentes com violações de direitos, a escola é importante na confecção dos protocolos de ações voltados à superação e fortalecimentos dos vínculos fragilizados e das necessidades individuais (Brasil, 2009). Para isso, ela participará da construção do PIA de cada acolhido(a), colaborando com estratégias e ações para sanar as necessidades específicas de cada um/uma. As entrevistadas colocam que quando uma criança ou adolescente chega no SAI são agendadas reuniões com a coordenação e direção da respectiva escola, a fim de se averiguar a situação escolar. Após a realização do “*diagnóstico de aprendizagem*” (Minerva), as(os) representantes da instituição escolar, junto com os demais dispositivos da rede, participam da construção do PIA.

Perguntamos sobre como as questões escolares e pedagógicas, principalmente as remotas, aparecem nesse documento. Segundo Minerva, o SAI não direciona este trabalho, desenvolve-se no PIA “*as habilidades conforme requer a idade*” [...], o PIA deles é cumprir com as atividades diárias, que é o que temos que fazer, e desenvolver outras habilidades através de atividades e brincadeiras, que é o que eles já fazem”.

De acordo com a coordenadora, as restrições pandêmicas trouxeram limitações quanto a formulação do PIA, principalmente no tocante às ações escolares e pedagógicas, pois antigamente eram realizadas atividades com outros serviços e até com professores(as) de reforço escolar que iam até às residências. O apoio pedagógico das escolas permaneceu inativo

durante o “ensino” remoto, dificultando a organização e mediação das atividades escolares aos(as) alunos(as). Confirma-se assim que, o isolamento social afetou as atividades desenvolvidas com os(as) acolhidos(as) e muitas vezes não restam opções do que deve ser trabalhado e de que modo. As atividades lúdicas, mencionadas por Minerva, podem ser potencializadoras de desenvolvimento e aprendizagem, desde que incitem motivos nas crianças e adolescentes (Asbahr; Souza, 2014). Tanto nas reuniões de equipe, quanto na articulação com a escola, devem ser pensadas atividades, conteúdos, brincadeiras, que proporcionem sentido pessoal aos(as) envolvidos(as). Por isso, é importante o diálogo entre a instituição escolar e o serviço de acolhimento; a troca entre ambos favorece aprendizagem complementando o que se tem ministrado nos conteúdos escolares. Nesse sentido, Lilian pontua que a escola *“tem um papel muito importante em ver como que vai ser o desenvolvimento dessa criança e adolescente, em como vai chegar esse aprendizado neles”*.

Quando perguntado sobre a relação do SAI com as escolas, Lilian pontua que *“existe uma dificuldade da escola aderir ao acolhimento [...] percebo que é muito separado. Ainda falta que a rede seja fortalecida, pois ainda existem essas dificuldades nesse trabalho em rede”*. Mesmo sendo apresentado nos documentos a necessidade do trabalho em rede, principalmente da atuação da escola junto às estratégias e ações com os(as) acolhidos(as), é perceptível que ainda existem barreiras nesse caminho intersetorial. Segundo a Nota Técnica sobre os serviços de acolhimento institucional apresentada pelo IPEA (2021), as articulações entre as unidades de acolhimento e as unidades educacionais variam a depender do tipo de articulação, sendo que 84,77% são trocas de informações, 55,68% reuniões periódicas, 50,26% atividades em parceria e somente 43,65% estudos de caso em conjunto. Esses dados confirmam que o envolvimento entre os dispositivos ainda é insipiente, na maioria das vezes ocorrendo apenas contato rápido, impossibilitando a realização de trocas mais propositivas.

As gestões do município e dos dispositivos da rede socioassistencial devem ter em mente o papel da escola e a responsabilidade que cada envolvido tem nos processos educativos; pois, é a partir da relação com SAI que um trabalho articulado e simultâneo proporcionará a superação das situações que ensejaram a aplicação da medida protetiva, bem como situações de dificuldades escolares e de não aprendizagem que possam vir a ocorrer na criança e adolescente em situação de acolhimento.

Assim, os(as) agentes envolvidos(as) devem ter conhecimento sobre o princípio de intersetorialidade dos serviços da rede, pois a falta de compreensão sobre o funcionamento de cada dispositivo, dos programas ofertados, das necessidades da população atendida (Chimainski *et al.*, 2016), resulta em dificuldade na produção de ações intersetoriais para a superação das necessidades e dos efeitos da pandemia naqueles(as) que estão em situação de acolhimento institucional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como ocorre a organização das atividades escolares remotas em um SAI, a partir da percepção de duas profissionais da equipe, em um momento pandêmico. Entrevistamos a coordenadora e a educadora social e a partir do conteúdo das entrevistas organizamos quatro categorias de análise que nos permitiu observar como tem ocorrido a organização das atividades escolares remotas, quais são as particularidades destas e como o serviço se organizou para efetivar a escolarização remota dos(as) acolhidos(as), bem como a articulação do SAI com outros dispositivos da rede socioassistencial, principalmente a escola.

Dentre os aspectos analisados, percebemos que a fragmentação do quadro de equipe do SAI e a organização das atividades escolares remotas podem estar relacionadas; pois, a equipe técnica sendo dividida com outro serviço implica na sobrecarga de demandas das atividades escolares e suas particularidades, já que se espera que tenha algum responsável para cuidar da organização delas. Somado a isso, os contratos frágeis e provisórios de funcionários(as) para cobrir a lacuna da pedagoga, resulta em uma alta rotatividade. Essa realidade mostra como os vínculos de trabalho da equipe da PNAS são precários, a própria gestão não fornece condições para que a atuação seja de fato efetiva, já que, por conta da rotatividade e instabilidade, as ações desenvolvidas tornam-se frágeis e descontínuas.

Além disso, considerando que as cuidadoras têm papel fundamental na realização das atividades escolares. Vimos, nesta pesquisa, que suas funções são influenciadas por questões de ordem estrutural, ocorrendo uma contradição do próprio Estado e dos documentos norteadores sobre os pré-requisitos entre o que se espera dessas agentes e o perfil exigido para sua contratação. Pontuamos que esses precisam ser, de fato, condizentes, pois a formação mínima de Ensino Fundamental ou Médio não fornecem, necessariamente, conhecimentos técnicos

necessários para atuação, resultando em dificuldade de organizar e mediar o momento de estudo com os(as) acolhidos(as). Para sanar essas dificuldades, o PPP da instituição deve salientar a necessidade de orientação e formação continuada para estas(es) profissionais através da equipe técnica, especificamente a pedagoga, como apresentado no documento (Brasil, 2009). Se a instituição cumprir com o exposto acima, possibilitará uma *práxis pedagógica* como proposta por Izar (2011; 2013), e reafirmará o caráter socio educacional previsto pelo ECA.

Quanto às atividades escolares, notamos que por conta das condições impostas pelo “ensino” remoto emergencial, os conteúdos ministrados aos(as) alunos(as) em sua maioria são atividades básicas e de baixa complexidade. Partindo da Psicologia Histórico-Cultural, pontuamos que é importante que os conteúdos e as atividades escolares sejam organizados de maneira clara e apresentados por meio da mediação de um adulto, para assim, ser gerado um motivo para a atividade de estudo das crianças e adolescentes, de modo que a realização dessa atividade tenha um sentido pessoal singular (Asbahr, 2011; Asbahr; Souza, 2014; Coutinho, 2015). Destacamos que os conhecimentos produzidos pela Psicologia Escolar e Educacional têm muito a contribuir com as ações e estratégias que visam a aprendizagem e o desenvolvimento, portanto devem estar presentes nas capacitações das equipes dos serviços de acolhimento institucional.

Destacamos o papel da escola, enquanto um dispositivo da rede socioassistencial, na articulação com as práticas desenvolvidas no SAI, principalmente na formulação do PIA das crianças e adolescentes. Seus(as) agentes devem ter claro o princípio de intersetorialidade, para que atividades conjuntas e discussões de casos sejam realizadas, fornecendo possibilidades de superação das fragilidades que engessaram a medida protetiva em cada acolhido(a), bem como no desenvolvimento de ações pedagógicas mais efetivas, a fim de serem sanadas demandas de dificuldades escolares. Sendo a instituição escolar responsável em socializar o saber sistematizado, não podemos perder de vista que a escola deve travar “vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (Saviani, 2008 *apud* Saviani; Galvão, 2020, p.45), principalmente no momento de “ensino” remoto, no qual se intensificaram – e ainda se intensificam - as desigualdades do capitalismo.

Nesse sentido, tanto a escola, quanto o SAI, devem proporcionar a transformação e superação do sistema precário atual (Coutinho, 2015), devendo construir ações e estratégias com o objetivo desenvolver ao máximo as crianças e adolescentes, para que essas, a partir da

apropriação realizada nas atividades de estudo, possam compreender a realidade e a situação de vulnerabilidade em que se encontravam, de modo a superarem essa condição. Para isso, o Estado, gestor das políticas públicas, deve fornecer condições de trabalho para as equipes, além de atuar na superação da precarização e sucateamento do serviço público.

Por fim, nota-se contradições intrínsecas ao próprio sistema, já que o Estado que diz garantir e defender os direitos das crianças e dos(as) adolescente através do ECA é o mesmo que não fornece condições de trabalho, tampouco as capacitações necessárias. Além disso, não fornece diretrizes e notas técnicas que guiem de fato a atuação dentro dos serviços de acolhimento institucional. Sinalizamos a necessidade de mais estudos voltados para os aspectos de escolarização que ocorre dentro do acolhimento institucional, principalmente para preencher lacunas que tivemos, por conta das dificuldades impostas pela pandemia, em acessar os instrumentos da instituição, como o PIA e o PPP, o Sistema Educacional do município, e a impossibilidade de acompanhar o momento de estudo proporcionado às crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: História, compromisso e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-775, dez. 2008.

ASBARH, F. S. F. “**Por que aprender isso professora?**” **Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBARH, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 2, mai/ago, 2014.

ASBARH, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 19, n. 3, jul/set, 2014.

ASSIS, S Gonçalves; FARIAS, L O. P. (Orgs.). **Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento**. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado, Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/ Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional Básica - NOB/SUAS**. Brasília, 2005.

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

BRASIL. Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. (reimpressão) Brasília: SNAS, 2013.

BRASIL, **Caderno de Orientações Técnicas sobre os gastos no pagamento dos profissionais das equipes de referência dos SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2015.

CHIMAINSKI, C. et al. Atuação do(a) profissional de psicologia em sistemas de proteção social brasileiros. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, n. 24, v.1, p. 55-63, jan-jun, 2016.

COUTINHO, F. A. **“Estudar, Tia...Estudar”**: O processo de escolarização de crianças em acolhimento institucional. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia. Rondônia, 2015.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

GLENS, M. **Órfãos de pais vivos: Uma análise da política pública de abrigamento no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

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

IPEA/DISOC. **Nota técnica filhos “cuidados” pelo estado**. Ministério da Economia, Brasília, 2021.

IZAR, J. G. **A práxis pedagógica em abrigos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

IZAR, J. G. A práxis educativa e o projeto político-pedagógico em abrigos para crianças e adolescentes. **Revista de Ciências da Educação**, v. 15, n. 28, p. 80-88, jun., 2013.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da criança abandonada**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.** Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTE, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I. **O Século Perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas, São Paulo: Associados, 2003.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista universidade e sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, 2020.

SILVA, E. R. A. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

