

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

Alzeir Martins Bertazzo¹

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Andreia Cristiane Silva Wiezzel²

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

RESUMO

Este artigo refere-se à pesquisa de mestrado que teve por objetivo geral analisar, do ponto de vista teórico, como a escola se constitui enquanto fator protetivo junto a crianças em situação de vulnerabilidade social. A partir deste objetivo buscou-se compreender o conceito de vulnerabilidade social e a ideia da escola como fator protetivo, identificando as possíveis dimensões que caracterizem esta dimensão na escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa de natureza bibliográfica, analisando aspectos conceituais e contextuais de materiais científicos relacionados à temática da pesquisa. Os dados foram levantados em bases de dados relevantes e analisados conforme as seguintes categorias: educação e vulnerabilidade social; escola, vulnerabilidade e proteção. Os resultados obtidos indicam que a escola, por meio de seus profissionais, pode oferecer acolhimento, proteção, compreensão e atuar de forma a promover às crianças desenvolvimento cognitivo, social e emocional, com pensamento autônomo para melhor compreensão do mundo e de sua realidade dentro deste mundo, potencializando transformações. Neste contexto destaca-se a questão das políticas públicas e seus objetivos maiores com relação à educação bem como aspectos que envolvem a formação docente.

Palavras-chave: crianças, vulnerabilidade social, escola, proteção.

¹ Psicólogo e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

E-mail: alzeir.bertazzo@unesp.br

² Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Presidente Prudente/SP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4592-5421>

E-mail: andreia.wiezzel@unesp.br

SCHOOL AS A PROTECTIVE FACTOR FOR CHILDREN IN SITUATIONS OF SOCIAL VULNERABILITY

ABSTRACT

This article refers to research that aimed, from a theoretical standpoint, to analyze how schools constitute themselves as protective factors for children in situations of social vulnerability. In pursuit of this objective, the study sought to understand the concept of social vulnerability and the idea of the school as a protective factor, identifying the possible dimensions involved in this within the school context. The methodology employed was a literature review, analyzing conceptual and contextual aspects of scientific materials related to the research theme. Data were collected and analyzed based on the following categories: education and social vulnerability; school, vulnerability, and protection. The results obtained indicate that the school, through its professionals, can offer support, protection, understanding and act in a way that promotes children's cognitive, social and emotional development, with autonomous thinking for a better understanding of the world and their reality within this world, enhancing transformations. In this context, the issue of public policies and their greater objectives in relations to education as well as aspects involving teacher training stand out.

Keywords: children, social vulnerability, school, protection.

Introdução

A escola caracteriza-se como um espaço social em meio a uma sociedade repleta de desafios sociais, ambientais, econômicos e políticos, tendo sido chamada a debater diversas questões decorrentes desses aspectos. Pode-se dizer que educação escolar está relacionada à formação humana, em todos os seus níveis e modalidades de ensino. Neste contexto existem necessidades humanas que determinam em parte os objetivos da educação, de maneira que o currículo escolar, a rotina e o planejamento devem considerar essas questões (Saviani, 2013), contemplando, portanto, o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais e emocionais do aluno.

Para isto, a escola precisa atuar em uma perspectiva de inserção no contexto do aluno, daquilo que faz parte de sua realidade, de sua formação, de seus convívios sociais. Para Nunes (2021) a expressão vulnerabilidade social se refere a pessoas que, em seu contexto de vida, se encaixa na proteção social básica. Quando a situação de vulnerabilidade social das famílias é grave, estas passam a ser caracterizadas como famílias em situação de risco, destinatárias de proteção social especial. Essas condições geralmente estão presentes no contexto das escolas públicas brasileiras, com predominância de realidades com os maiores índices de desigualdades socioeconômicas.

A origem da palavra vulnerabilidade vem do vocábulo *lulnerare*, que significa ferir, lesar, prejudicar e *balis*, que significa suscetível. Deste modo a vulnerabilidade é uma condição inerente ao ser humano, diz do estado do ser/estar em perigo ou exposto a potenciais danos em razão de uma fragilidade atrelada à existência individual (Nunes, 2021). Etimologicamente vulnerável refere-se à ferida, dano físico, emocional ou social que metaforicamente remete ao significado

de magoar, ofender, ferir sentimentos ou a moral. A vulnerabilidade traz consciência da nossa condição de humanidade e vida. O sentido de vulnerabilidade vem da percepção de que a vida é preciosa, porém, precária (Sevalho, 2018).

Esse conceito ganha visibilidade a partir da década de 1990, após a promulgação da Constituição (1988). No campo da psicologia, a vulnerabilidade social é associada a fatores de risco emocional, que afetam as pessoas em seu cotidiano. Os fatores de risco envolvem situações associadas à condições inevitáveis ou indesejáveis que uma pessoa possa enfrentar, podendo comprometer sua saúde e o seu bem estar. Tais situações, ao trazerem elementos adversos para o desenvolvimento psicossocial, podem desencadear danos psicológicos por interferirem negativamente nas bases sócio-culturais da pessoa (Scott, J. B.; Prola, C. de A.; Siqueira, A. C. e Rossato, C. R., 2018).

Nesse sentido se evidencia a necessidade de compreensão dos impactos da vulnerabilidade, visando direcionar o olhar da equipe gestora e do corpo docente da escola para essas situações. Como o acesso à escola pode ser um fator de proteção, esta pesquisa buscou evidenciar situações de vulnerabilidade de crianças no Brasil a partir de reflexões a respeito da desigualdade social e de como a educação poderia contribuir neste contexto.

Ao se pensar em situações como desalojamento, desemprego, pobreza, fome, sentimentos de impotência e medo, decadência cultural, perda de identidade, racismo, homofobia, deficiências dentre outros, verifica-se que estas são alimentadas por uma sociedade desigual, que normaliza a violência e a manutenção de ideologias capitalistas (Feitosa, D.S.; Santos, G. F. dos e Silva, S. R. P., 2022). A partir dessas reflexões levantou-se a seguinte questão: Como a escola pode se configurar e atuar, do ponto de vista protetivo, junto a crianças em situação de vulnerabilidade social? Se forem oferecidas à criança oportunidades de compreensão de mundo, de maneira a leva-la a pensar criticamente sobre a realidade social, econômica, política e cultural que estamos inseridos é possível, conforme (Feitosa *et al.*, 2022), que desenvolva condições de intervenção em sua vida e potencialmente na vida de outras pessoas.

Metodologia

O estudo em questão é do tipo bibliográfico com abordagem qualitativa. Segundo Vergara (2006) este tipo de pesquisa envolve análises qualitativas exploratórias, visando extrair os pensamentos produzidos sobre algum tema, objeto ou conceito. Para este estudo utilizou-se como base de dados para o levantamento bibliográfico a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Foram utilizados os seguintes descritores: educação e vulnerabilidade; escola e proteção. Não foram delimitados parâmetros temporais, tendo em vista obter o maior número possível de produções para análise. Em paralelo, foram levantados livros e legislações para complementar os levantamentos realizados nas bases. Como resultado geral deste levantamento foram selecionadas 02 dissertações, 20 artigos, 19 livros e 15 leis ordinárias e seus complementos para a composição do trabalho. O referido material foi lido e analisado na perspectiva de compreensão do conceito de vulnerabilidade social e da ideia da escola como fator protetivo, identificando as dimensões que configuram esse fator na escola. Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir.

1 Vulnerabilidade na infância e adolescência: fatores contextuais

Ao falarmos de crianças não podemos nos referir somente a uma etapa de desenvolvimento, mas a um conjunto de concepções que instituem posições e as incluem de determinadas formas dentro da sociedade, da família e da escola. Historicamente as crianças eram consideradas

seres inferiores, que não demandavam nenhum tipo de tratamento diferenciado. A duração da infância era reduzida, para que assim pudesse engrenar mais rapidamente a máquina do capitalismo com o trabalho para crianças. A criança era manipulada ideologicamente pelos adultos e a educação era tida como tarefas de aprendizado que os adultos realizavam junto a elas em menor proporção de força pelo tamanho (Ariès, 1978/1981).

A infância fora vista por tempos como simples descrição de uma etapa da vida do homem adulto, sendo esta palavra de origem latina *in-fale*, etimologicamente “não fala”. A interpretação dada por anos à infância era a da incapacidade de contribuição social. Ainda hoje se acredita que a criança, por não verbalizar suas necessidades, não deva ser ouvida ou dada a devida importância (Nunes, 2021). Porém, existe a compressão de que há outras formas de expressão, devendo a criança ser escutada em sua pluralidade. Esta reflexão nos faz pensar que crianças são expostas a fatores de risco já na própria representatividade social imposta a elas.

A criança pode manifestar diferentes expressões e sensações diante de múltiplas experiências que lhe sejam ofertadas e delas usufruir com alegria e ludicidade no conforto de um lar. No entanto, a criança que se observa, por outro lado, é aquela que trabalha, que é explorada, que vive a maior parte do tempo sem a presença amorosa de adultos que a escutem, cuidem e eduquem. Essa criança, conforme Nunes (2021), por vezes não comprehende a escola e nem se sente compreendida por esta, em momentos nos quais é excluída pelo fato de ser concebida a partir de um modelo criado no imaginário de certos professores.

As vulnerabilidades infantis traduzem as fragilidades inerentes ao indivíduo criança e adolescente, podendo formar feridas que os mantém por muitas vezes na vida adulta sem perspectivas, reproduzindo um ciclo contínuo em suas condições precárias de vida. O cenário de vida das crianças no Brasil tem se diversificado diante das culturas, vivências, história de vida, relações familiares, nível de escolarização, formação profissional, oportunidades profissionais, condições habitacionais e de territórios habitados, transitórios ou permanentes (Nunes, 2021).

A avaliação de vulnerabilidade é realizada de acordo com as condições socioeconômicas individuais da pessoa e do local que esta ocupa. A vulnerabilidade diz respeito ao conjunto de informações que a pessoa possui e sua capacidade de elaboração da visão de mundo ao tomar decisões para sua vida. Resulta, também, de fatores como preconceito, exclusão social e às adversidades sociais, envolvendo danos emocionais que levam os indivíduos a situações vulnerabilizadoras (Nunes, 2021). As pessoas em vulnerabilidade podem ser representadas socialmente, conforme aponta Carmo (2016), por crianças e adolescentes, grupos étnico-raciais, comunidade LGBTQIAP+, mulheres, pessoas com deficiência ou sofrimento mental, indígenas, idosos, imigrantes, ciganos - todos de certa forma excluídos socialmente por não se igualarem aos padrões constituídos a partir da colonização de nosso país.

O preconceito causa discriminação, de forma que aquilo que for diferente do padrão não cabe no sistema, como aponta Nunes (2021). Com isso esses indivíduos são colocados em situações de risco, pois, o que deveria proteger a criança torna-se mais um contexto de rupturas e vulnerabilidades de seus próprios vínculos e afetos. As diferença e a diversidade adentram ao cenário da educação de forma cultural e estrutural, em que crianças e adolescentes ficam expostos ao *bullying* escolar, na causalidade de danos psíquicos e sociais.

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

culos de afetos. Famílias desestruturadas, encontram-se em condições socioecononomicamente degradantes, proporcionando cuidados precários e básicos à infância, criam fatores de risco ao desenvolvimento saudável do infante. (Azevedo, 2006, p. 14)

Esses fatores podem resultar em falhas quanto às necessidades físicas e emocionais da criança e adolescente. Ambos necessitam de uma vida saudável, de alimentação, de vestuário, de saúde, de educação, de higiene e de atenção à suas atividades cotidianas, de modo a prevenir riscos e danos. A inexistência desses princípios básicos caracteriza situação de risco, para Alberton (2005).

As famílias marginalizadas e desestruturadas, segundo Azevedo (2006), podem apresentar baixo nível de expectativa em relação aos filhos, más relações, negligências, uso de substâncias psicoativas, falta de acesso ao lazer e à cultura. Estas características configuram um ambiente de grandes contradições, desfavorável ao desenvolvimento da criança. Diante destas condições, permeadas por fatores de risco, faz-se necessário a criação de fatores de proteção, a fim de se minimizar os impactos destas condições no desenvolvimento infantil.

A abordagem às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social deu visibilidade a um possível sofrimento emocional, presente nas famílias e decorrente de suas precárias condições de vida e trabalho. Neste sentido a inserção dessas famílias nos eixos do trabalho e de redes de suporte social, se mostrou enfraquecida. Ficou evidente uma clara dificuldade em reconhecer esse estado de sofrimento e, em decorrência disso, a impossibilidade de atuar para minimizar os efeitos dessa situação, seja na família, seja na escola (Souza, L. B. de; Panuncio-Pinto, M. P. e Fioratti, R. C., 2019).

É dever não somente dos pais e familiares, mas, do Estado, garantir uma infância saudável e segura. Por esse motivo existem políticas públicas como o Estatuto da Criança e do Adolescente e órgãos como o Conselho Tutelar, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDA) e a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), todos com o intuito de investigar, fiscalizar, defender e proporcionar segurança a todos os jovens e crianças que estão em situação de risco e vulnerabilidade (Nunes, 2021). A busca por formas de enfrentamento à vulnerabilidade parte do reconhecimento das desigualdades sociais e da compreensão dos processos que as produzem. Tendo essas ideias como princípios, é importante que estas estejam presentes na formação de docentes para todos os níveis de ensino.

2 As políticas públicas como proteção à vulnerabilidade em crianças e adolescentes

Por meio da educação em direitos humanos é possível propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade, trazendo um entendimento de que todos somos sujeitos de deveres e de direitos. A educação em direitos humanos não acontece somente nos limites da sala de aula. Ela está em um constante movimento, conforme explica Rezende, K.; Cappelari, H. C. P. T. e Farias, L. A. de (2022), podendo ser um caminho para a construção de uma sociedade mais livre, igualitária, solidária e digna.

A dignidade da pessoa humana engloba todos os direitos percebidos por um indivíduo. A criança e o adolescente entram nesse panorama possuindo os mesmos direitos que qualquer adulto. A dignidade visa garantir o respeito e a valorização de cada indivíduo, independentemente de sua origem, raça, gênero, religião ou qualquer outra característica. Esse princípio ético e jurídico que reconhece o valor intrínseco de cada ser humano, engloba dimensões como o respeito à integridade física e moral, à liberdade de expressão, à igualdade de oportunidades, o acesso a direitos básicos, entre outros. Em suma, trata-se de assegurar que cada indivíduo seja tratado de forma que tenha a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades (Rezende et al., 2022).

Apesar da existência das legislações, os índices de violação aos direitos da criança e do adolescente, no Brasil, ainda se apresentam elevados. As principais formas de transgressão às leis podem trazer riscos ao desenvolvimento do indivíduo, ficando imperceptíveis fatores que visam à proteção deste à vulnerabilidade exposta, como aponta Falsarella (2021). A vulnerabilidade não fica visível devido à formação estrutural de um sistema que privilegia os dominantes. Com isso, pode-se dizer que o dominante é o sujeito que estabelece a dominação e resiste à manutenção desta condição.

O vulnerável é aquele que está na parte de baixo da gangorra, do lado mais fraco da relação. Os fenômenos da desigualdade, questão social e privação de direitos estão mutuamente implicados e relacionados ao processo de produção e reprodução da ordem do capital e apresentam múltiplas implicações para as classes trabalhadoras. Ao se pensar em Direitos Humanos, o movimento de tornar visíveis os invisíveis acaba por ser nitidamente enfraquecido, enquanto os mais fortes lideram em prol da sustentação do próprio sistema mediante as suas interpretações de leis (Figueiredo & Noronha, 2008).

Pode-se afirmar que existem várias políticas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal, de 1988: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996), Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8724/1993) e Políticas Públicas Para a Primeira Infância - conhecida como Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016). Esses dispositivos abordam um desenvolvimento infantil saudável, regendo que nenhuma criança ou adolescente será privado de seus direitos ou poderá tê-los negligenciados, conforme observado no Art. 5º do ECA:

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

Na manutenção dos direitos mencionados no ECA (1990), a própria Constituição Federal (1988), em seu Art. 227, atribui responsabilidades de âmbito familiar, escolar e social:

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

O Marco Legal da Primeira Infância teve o objetivo de levar a criança à condição de sujeito de direitos, garantindo o direito de brincar, priorizando a qualificação dos profissionais sobre as especificidades da primeira infância e reforçando a importância do atendimento domiciliar, especialmente em condições de vulnerabilidade. Marca-se a importância desta lei como parte da determinação de que a criança possui a condição de cidadã, criando algumas soluções voltadas para as necessidades específicas dessa idade (Nassar, P.; Andreucci, A. C. P. T. e Farias, L. A. de, 2023).

O diálogo sobre direitos humanos implica em uma práxis social, que materializa o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. A compreensão dos direitos humanos abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nossa ética cultural e social, sobre nossa educação, sobre nossa política, sobre respeito, sobre a linguagem que praticamos e sobre a possibilidade de agirmos de forma a transformar o mundo que nos cerca, com uma sociedade mais participativa.

3 Educação pública no Brasil: proteção ou reafirmação de vulnerabilidades?

A escola é uma das instituições que compõem a chamada rede de proteção à infância e à adolescência. Juntamente com atores de áreas como saúde e assistência social, os profissionais da educação devem zelar pelos direitos da população dessa faixa etária. Para uma melhor compreensão de como a escola pode se constituir um dos fatores protetivos da infância e adolescência e como tem exercido esse papel na atualidade, é fundamental destacar alguns aspectos que envolvem a educação.

Ao se pensar em educação escolar, vislumbra-se sua relevância às crianças no sentido de permitir melhor qualidade de vida nos âmbitos social, político, econômico, cultural e emocional. Porém, a história nos mostra que a educação em nosso país se mostra mais voltada a grupos hegemônicos, sendo utilizada como instrumento e legitimação das diferenças sociais. Souza e Santos (2019) destacam que cada período da história da educação evidencia o movimento elitista e excludente das camadas populares, ao invés de uma educação democrática, libertadora e transformadora. Por mais que existam leis que defendam uma educação para todos, essa realidade pouco tem se alterado. O fato é que a educação, com toda sua magnitude, se destinou a beneficiar a classe dominante para deturpar as classes populares, contribuindo com os meios de produção em detrimento das pessoas.

O neoliberalismo mobiliza a sociedade para o avanço considerando apenas uma parcela da população (Loureiro, C.; Kraemer, G. e Lopes, M. C., 2021). A proposta de educação deve atender a todos nesse sentido de avanço. Uma escola que se sedimenta como uma possibilidade de libertação dos indivíduos oprimidos cultural e socialmente, levando-os a pensar e a refletir criticamente a realidade social, econômica, política e cultural que estão inseridos. A educação deve ser vista enquanto ato político, tendo como base uma pedagogia que tenha como princípio elevar as condições do pensar com autonomia, para que as crianças em vulnerabilidade social possam reconhecer em si a capacidade de transformação daquilo que lhe fora imposto pela classe opressora (Feitosa *et al.*, 2022).

Mesmo que haja a política da educação como direito de todos, a educação legitimada no Brasil é alinhada a princípios neoliberais, adaptada à lógica de reprodução mecânica de uma sociedade baseada na exploração do homem pelo homem. A pedagogia de Paulo Freire é contrária à política neoliberal, pois pressupõe a emancipação do sujeito em uma educação voltada à sua libertação e não à escravização ou exploração de mão de obra, colocando-o em situações de risco sem que perceba (Feitosa *et al.*, 2022). A educação não deve ser vista meramente como codificação e decodificação de letras, mas como meio à compreensão e problematização da vida social. O indivíduo que se apropria criticamente de seu contexto social, para Freire (1995), pode ser considerado uma ameaça para aqueles que buscam o controle dos corpos e das mentes, na tentativa de julgá-los como desprovidos de interesses e visão de mundo.

Atualmente o modelo de pedagogia bancária condiciona ao invés de educar, limita ao invés de emancipar, escraviza no lugar de libertar. Assim, a educação do trabalhador é pautada em um receituário homogêneo, que lhe dará condições futuras apenas de aprender a fazer e desenvolver seu papel mínimo no trabalho. O ser humano neste contexto é compreendido pelo mercado como máquina de reprodução, permanecendo preso a uma estratégia lógica e cílica estrutural, levando-o a trabalhar mecanicamente e não pensar socialmente sobre si e nem em suas condições de vulnerabilidade (Feitosa *et al.*, 2022). Ao pensar na ideia democrática de educação, os mais vulneráveis necessitam buscar, diante de seus direitos, a equidade do sistema público, como defende Freire (2007).

A democracia não separa do ensino dos conteúdos o desvelar da realidade. Ela incentiva a presença das classes mais populares na luta para a superação das injustiças sociais. Na democracia se respeita os educandos, não importando sua posição social e levando em consideração o seu saber, a sua experiência. Não considera suficiente mudar apenas as relações entre educador e educandos, mas ir além das tradições autoritárias da escola (Freire, 2007).

Freire (1996) na obra “Pedagogia da Autonomia”, propõe uma educação que rompe com esse modelo deformador do capital. O educador enfatiza que a educação precisa ter um olhar extremamente crítico para toda a perversidade do sistema capitalista, maior fonte das mazelas sociais e de situações de vulnerabilidade. Ao lançar sua visão sensível e comprometida com a educação, o autor faz um convite à libertação dos indivíduos, por meio de uma educação dialógica, que respeite a cultura e parta da vida real para a compreensão, problematização e superação da realidade dos indivíduos em desvantagens sociais. A capacidade de aprender não é apenas para nos adaptar mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.

A despeito de todos os programas que visam oferecer suportes à educação, as políticas públicas na área, por outro lado, podem camuflar a autonomia e a liberdade de pensamento dos indivíduos. Feitosa *et al.*, (2022) cita como estrutura norteadora a esta formação atualmente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a nova Reforma do Ensino Médio. Essas reformas levam em conta o modelo de acumulação do capital, a partir da concepção instrumental com base em habilidades e competências curriculares minimalistas, esvaziadas de conteúdos científicos e socialmente relevantes. Ao serem submetidas a este modelo de educação, as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, evidentemente, somente terão reforçadas as condições às quais precisam se libertar.

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

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, à realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessidade de intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso (Freire, 1996, p. 17)

Nesse sentido, a Pedagogia da Autonomia visa à libertação real do indivíduo, com fundamentos da autonomia do pensar. Deve-se denunciar a violência que temos no sistema educacional atual, marcada pelo aprisionamento das mentes em um processo que poda as capacidades intelectuais, críticas, criativas e tantas outras potencialidades a serem descobertas pelo ser humano, silenciadas pela pedagogia do modelo neoliberal (Feitosa *et al.*, 2022). Além dessa questão, a escola ainda é palco de exclusões, preconceitos e discriminações. Há uma inabilidade em lidar com as diferenças, o que reforça a permanência de determinados grupos em situação de vulnerabilidade, senão o seu agravamento.

4 A escola como fator protetivo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade

A despeito de todo o desmonte verificado na educação, seja em questão de políticas públicas e de condições de trabalho aos profissionais da educação, é fato que o ataque também afeta o ensino superior, sobretudo os cursos de formação de professores. Portanto, não desconsiderando o papel do Estado na melhoria do quadro em que se encontra a educação de modo

geral, este trabalho busca contribuir à discussão da escola como fator protetivo, neste contexto de estagnação social e de estagnação da própria educação, no sentido de acolher social e pedagogicamente essas crianças.

A função da escola para as crianças não é a de substituir a família, mas ampliar e suplementar o papel que esta desempenha, atuando em seu desenvolvimento integral (Winnicott, 1982). Neste sentido, reconhecer a existência da vulnerabilidade entre os alunos, compreender os seus possíveis efeitos em seu processo de escolarização, bem como considerar a importância de investimento na formação dos profissionais da educação, constituem ações importantes para auxiliar as escolas na concretização de sua função social junto a essas crianças. Se a escola desconsiderar a existência de vulnerabilidades, continuará educando pelo simples fato de a criança aprender conteúdos, ao invés de se desenvolver como cidadão.

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

Diante dessa complexidade algumas questões se colocam: O que é uma escola protetiva? Como uma escola pode atuar como fator protetivo diante de seus alunos?

A escola como espaço protetivo do direito social na política educacional brasileira, tem por si a dignidade humana como um imperativo legal. A educação é um direito fundamental a partir do cenário constitucional, em que revitaliza-se o papel da escola no sentido de não constituir somente um espaço de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, mas também de formação política, como um espaço protetivo de direitos, conforme preconiza Santos (2019).

Essa concepção de escola vem da construção de uma consolidação de proteção integral das crianças e adolescentes, por meio da própria constitucionalização em um princípio de prioridade absoluta. Para que a escola seja de fato protetiva é necessário romper com as doutrinas históricas que a tem definido para contemplarmos a proteção consubstanciada pela carta magna (Santos, 2019). A escola até o momento encontra-se em um processo de captação da realidade das pessoas em fragmentos, não observando o indivíduo como um ser integral. Nesse sentido, cabe ao educador dialógico e “problematizador” (Freire, 1995 p.19): “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes, em uma relação dialética entre objetividade social e necessidades subjetivas do indivíduo”.

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

O cuidado e proteção às crianças perpassam diversas áreas de estudo, como a psicologia, a educação, a saúde, a assistência social e os direitos humanos. O profissional da psicologia,

de acordo com Dias e Guzzo (2018), pode contribuir para romper as injustiças sociais e a desigualdade, ao trabalhar com a garantia de direitos dos cidadãos e ao incentivar a participação destes na criação de uma sociedade diferente. Para que o profissional tenha clareza de sua atuação, é importante o desenvolvimento de seu olhar crítico sobre as políticas públicas e a compreensão de suas contradições.

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

O desenvolvimento emocional ou mesmo a subjetividade do indivíduo pode ser velada na educação, já que a vulnerabilidade e autonomia estabelecem uma relação paradoxal de oposição e composição. A visão de autonomia possibilita a relação do poder fazer, que expressa como o indivíduo pode intervir sobre as coisas no mundo. Este poder constitui a capacidade de reunir a própria vida em uma narrativa singular e socialmente inteligível, estabelecendo-se uma relação crítica entre conteúdos subjetivos do indivíduo com a própria história de suas vulnerabilidades (Freire, 1995).

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

O papel da psicologia escolar deve ser de forma crítica à visão social, baseada na prevenção e no vínculo com a criança e a família, rompendo práticas de encaminhamento desnecessários à saúde com práticas medicamentosas aos estudantes. As diferentes perspectivas da criança na sociedade enquanto vulnerável contribuem nos processos estigmatizantes do aluno. A visão problematizada objetiva desconstruir rótulos, preconceitos e práticas institucionalizadas para que se promova a conscientização e a consequente mudança nos âmbitos pessoal, político e social (Dias & Guzzo, 2018). Nesse sentido, Santos (2019) destaca que a educação em direitos humanos também adentra a escola enquanto fator protetivo no educar culturalmente o sujeito em suas diversidades e especificidades, com o pensar do indivíduo reflexivo, crítico e de valores autônomos, cunhando uma sociedade com menos preconceito, estigmas e formas de discriminação.

A escola como fator protetivo deve se habilitar a uma prática transformadora, uma ação política do indivíduo no mundo e da identificação de seus processos subjetivos. A libertação dos indivíduos se dá a partir do momento em que este se apropria criticamente de seu contexto social. Desta forma compreender e considerar suas vivências pode ser de fato uma proteção para autonomia do pensamento, segundo Freire (1996).

Apesar de claras essas ideias, os professores sentem-se desorientados e não compreendem muito bem as raízes subjetivas dos sentimentos das crianças por falta de formação. Nesta

dinâmica, por vezes, acabam adoecendo por não suportarem o desgaste físico e emocional que a relação com crianças em vulnerabilidade tende a acarretar. Os professores se sentem impotentes diante das expressões das crianças e, ao mesmo tempo, preocupados com seu futuro. Manifestações agressivas sistemáticas na mais tenra idade, por exemplo, é uma ocorrência fortemente influenciada pelas vulnerabilidades na infância. Constitui uma das maneiras da criança tentar demonstrar sofrimento por faltas diversas e, por vezes, traumas emocionais, não tendo acesso a ambientes nos quais se sintam acolhidas e compreendidas, de acordo com suas necessidades básicas de apoio (Wiezzel, 2020).

A expressão de agressividade pode ser, também, algo relacionado a um impulso que faz parte da natureza humana, como forma ou não de reação - por meio de ações como gritar, chutar, morder, quebrar - à não satisfação imediata da criança em relação aos seus prazeres e desejos, vistos pela criança como necessidades. Porém, direta ou indiretamente, essas reações às suas frustrações, se adequadamente mediadas pelo professor, podem auxiliar no desenvolvimento do processo de gerenciamento de emoções pela criança (Winnicott, 1965/1982). Tendo compreendido esta dinâmica por via do diálogo respeitoso, a criança percebe que a satisfação de suas necessidades não depende somente de seu eu, mas precisa dispor do outro, do ambiente externo. Pode-se afirmar que esse ambiente, sendo bem estruturado, com formação de qualidade dos profissionais, com uma educação que liberte os indivíduos e os faça pensar criticamente, pode ser um fator que auxilie na proteção e compreensão dessas crianças e adolescentes.

Para Winnicott (1965/1982) a escola tem funções óbvias e, uma delas, seria o fortalecimento de um vínculo subsidiário. Ela proporciona à criança a criação de novos vínculos estruturantes, relações que podem ser menos carregadas do que as familiares, dependendo do contexto:

A escola, que é um apoio, mas não uma alternativa para o lar de crianças, pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não são os pais. Essas oportunidades, apresentam-se na pessoa do professor e das outras crianças e no estabelecimento de uma tolerante, mas sólida, estrutura em que as experiências podem ser realizadas (Winnicott, 1965/1982, p. 217).

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

A criança ao aprender a ser civilizada, também sente, naturalmente, frustrações de forma aguda, e é auxiliada para tornar-se um ser civilizado não tanto pelos preceitos do professor como uma habilidade própria deste para suportar as frustrações inerentes ao ensino. (Winnicott, 1965/1982 p. 229)

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

Ao compreender o aluno em suas instâncias cognitiva, social, afetiva e cultural, a escola enquanto espaço protetivo, poderá criar a possibilidade de experimentar e transformar o potencial e desigualdades em pontos de partida que as crianças em vulnerabilidade carregam ao adentrar a escola. A escuta atenta a estas experiências pode originar novas formas de amenizar as condições de desamparo social que vivenciam crianças em situação de vulnerabilidade.

Considerações finais

Ao pensar na escola enquanto protetora, identifica-se a importância da conscientização dos profissionais e envolvidos no âmbito educacional, em um visão psíquica, social, política e cultural das vulnerabilidades. A educação deve romper estruturalmente a visão mecanica de ensino e aprendizagem da escola, no propósito de uma intervenção psicossocial na realidade e se atendo às diferentes necessidades do indivíduo. Neste aspecto, a escola deve visar o desenvolvimento integral do indivíduo social, não se pautado apenas a conteúdos. É necessário conhecer a criança e/ou adolescente, situado em seu contexto, dentro das relações que estabelece, reconhecendo-o como um ser ativo, ser de direitos, ser de transformação.

Ao se pensar em uma educação libertadora, vislumbram-se práticas que venham possivelmente amenizar e dar condições de proteção às vulnerabilidades. Ao se tomar a teoria de Winnicott neste sentido, a escola pode ser vista como um território que potencialize a criatividade e a expressão singular da criança em desenvolvimento em uma ação educativa voltada à sua humanização. Este contexto envolve um ambiente educacional acolhedor, que olhe para o mais profundo do ser da criança, direcionando atividades pedagógicas que envolvam dimensões emocionais e um trabalho voltado à formação em direitos humanos.

As necessidades das crianças em vulnerabilidade são absolutamente opostas ao modelo de educação mais tradicional e bancário, coeficiente a uma política neoliberal que reafirma as fragilidades. A formação para a liberdade possui uma perspectiva pedagógica de ação reflexiva do indivíduo para si e em si, na sociedade. A educação precisa ser um portal transformador em um país no qual reina a vulnerabilidade, a intolerância, o preconceito, reproduzindo desigualdades e exploração em vários níveis. Conforme a escola enquanto instituição e os seus profissionais compreenderem os fenômenos que estão na base dos contextos de vulnerabilidades, em sua complexa dimensão e profundidade, haverá maiores chances de pensarem as práticas não apenas enquanto educadores, mas, precípuaamente, como seres humanos.

Na perspectiva de elucidar a forma como a sociedade está configurada na lógica do controle, repressão e alienação, dificultando os processos intersetoriais, visa-se despertar a responsabilização e a reflexão na escola para que os profissionais percebam a importância da multidisciplinaridade e do trabalho coletivo. Cientes das contradições da realidade, espera-se que seja possível ao coletivo fortalecer uns aos outros, somando esforços para a construção de uma educação que dialogue com as demandas da vida da população brasileira. A conscientização dos profissionais e da comunidade escolar aparece como fonte de superação de barreiras cristalizadas e práticas naturalizadas de exclusão.

Por fim, a escola é um lugar no qual as crianças devem encontrar um espaço de diálogo, abertura ao acolhimento, amparo por meio da escuta e estímulo à educação libertadora, dando espaço à capacidade crítica e à multiplicidade do conhecimento em uma construção compartilhada, ultrapassando os limites de um planejamento rígido. Para que isso ocorra é preciso investigar o que já dispomos na literatura e repensar os cursos de formação de professores, para que fique clara a importância da vida no ser e não apenas no ter.

Esperamos que as reflexões fornecidas por meio deste trabalho possam favorecer ações no âmbito escolar no sentido da construção de uma visão de educação que ofereça acesso a conhecimentos socialmente relevantes, oportunizando o desenvolvimento integral da criança do adolescente oriundos de situações de vulnerabilidade social.

Referências Bibliográficas

- Alberton, M. S. (2005) *Violção da infânci: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam!* AGE Editora.
- Almeida, A. P.; Neto, A. N. (2022) Psicanálise e educação escolar: contribuições de Freud e Winnicott à compreensão do fenômeno da violência escolar. *Dialogia*, 40, 1-16. DOI: 10.5585/40.2021.20478
- Ariès, P. (1981) *História social da infância e da família*. (D. Flaksman, trad.). Rio de Janeiro: LCT (original publicado em 1978).
- AZEVEDO, A. C. P. (2006) Brincar na brinquedoteca: crianças em situação de risco. In: E. Bomtempo, E.G.; Antunha, V. B. Oliveira (org.) *Brincando na escola, no hospital, na rua...* Rio de Janeiro: Walk, p. 143-159.
- BENATTO, M. E. C.; WINKELER, M. S. B. (2016) A vulnerabilidade social da escola pública e a formação dos professores do 6º ano do ensino fundamental. Produção Didático Pedagógica-PDE, v. 2. Recuperado de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_utfpr_maristelaelisabetecosmobenatto.pdf.
- BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- BRASIL. (1990) Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF.
- BRASIL. (1993) Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS*. Brasília, DF.
- BRASIL. (1996) Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.
- BRASIL. (2016) Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016. *Dispõe sobre Políticas Públicas para Primeira Infância*. Brasília, DF.
- BRASIL. (2017) Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental*. Brasília, Ministério da Educação (MEC).
- BRASIL. (2017) Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Reforma do Ensino Médio*. Brasília, DF.
- CARMO, C. M. do. (2016) Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 201-203.
- DIAS, C. N.; GUZZO, R. S. L. (2018) Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis? *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(3), 1-17. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000300012&lng=pt&nrm=iso.

FALSARELLA, A. M. (2021) Os conselhos de defesa de direitos das crianças e adolescentes e o direito à educação. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 68-85. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13414>.

FEITOSA, D. S.; SANTOS, G. F. dos; SILVA, S. R. P. da. (2022) Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. *Filosofia e Educação*, 14(1), 201-221, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668581.

FIGUEIREDO, I.; DE NORONHA, R. L. (2008) A vulnerabilidade como impeditiva/restritiva do desfrute de direitos. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, 4, 129-146. DOI: 10.18759/rdgf.v0i4.10.

SOUZA, L. B. de; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; FIORATI, R. C. (2019) Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27, 251-269, 2019. DOI: 10.4322/2526-8910.ctoAO1812.

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

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

FREIRE, P. (2007) *Política e Educação*. São Paulo: Villa das Letras.

LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C. (2021) Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. *Cadernos Cedes*, 41, 99-109. DOI: 10.1590/CC223584.

NASSAR, P.; ANDREUCCI, A. C. P. T.; FARIAS, L. A. de. (2023) Quando Paulo Freire e o Marco Legal da Primeira Infância dialogam: novas narrativas de comunicação de direitos e emancipação de vozes de crianças no Brasil. *Interfaces da Comunicação*, 1(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2965-7474.v1i1p1-16>.

NUNES, A. K. (2021) *Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: intervenções possíveis por meio da ludicidade* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Cruz Alta, Rio Grande do Sul, Brasil) Recuperado em <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2119>.

REZENDE, K.; CAPPELLARI, H. C. L.; PAGANI, L. A. G. (2022) Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil. *Research, Society and Development*, 11(1), p. 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24587>

SANTOS, É. (2019) A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-15 . DOI: 10.1590/S1678-4634201945184961.

SAVIANI, D. (2013) Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, 5(2), 227-239.

SEVALHO, G. (2018) O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(64), 177–188. DOI: 10.1590/1807-57622016.0822.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. (2019) Contexto histórico da educação brasileira. *Revista Educação Pública*, 19(12), s/p., 2019. Recuperado de <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>.

SCOTT, J. B.; PROLA, C. de A.; SIQUEIRA, A. C.; ROSSATO, C. R. (2018) O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Revista*, 24(2), 600-615. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000200013&lng=pt&nrm=iso <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p600-615>.

VERGARA, S. C. (2006) *Projetos e relatórios de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

WINNICOTT, D. W. (1982) *A criança e o seu mundo* (Cabral, A. trad.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos (original publicado em 1965).

WIEZZEL, A. C. S. (2020) Agressividade e escola: projeto de intervenção protagonizado por professores. *Holos*, 6, 1-19. DOI: 10.15628/holos.2020.6260.