

Crianças em situação de acolhimento institucional e o ensino remoto: um olhar desde a epistemologia freiriana

Mariana de Almeida de Moura¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4909-1479>

Marta Regina Paulo da Silva²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8574-760X>

Resumo

A pandemia mundial de Covid-19 pautou grandes mudanças na área da Educação. Diante do cenário de distanciamento social, as secretarias de educação adotaram medidas em caráter emergencial para a efetivação do ensino remoto. O presente ensaio propõe uma reflexão acerca das crianças em situação de acolhimento institucional em face a este contexto de ensino remoto. Defende, inspirado na epistemologia esperançosa, inconformada e acolhedora de Paulo Freire, a necessidade de desvelar as (in)visibilidades que marcam as vidas dessas crianças, reconhecendo-as como sujeitos políticos e de direitos, e a educação como um ato político e amoroso que vise à emancipação de todos e todas.

Palavras-chave: Educação emancipadora. Acolhimento Institucional. Criança. Ensino Remoto.

Abstract

The worldwide Covid-19 pandemic has led to major changes in the field of Education. Facing the scenario of social distance, the education departments have adopted emergency measures for the effectiveness of remote education. This essay proposes a reflection about children in institutional foster care in the face of this remote teaching context. Inspired by Paulo Freire's hopeful, non-conformist and welcoming epistemology, it defends the need to unveil the (in)visibilities that mark the lives of these children, recognizing them as political subjects and subjects of rights, and education as a political and loving act aimed at the emancipation of all.

Keywords: Emancipatory Education. Institutional Shelter. Child. Remote Learning.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Santo André. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação - GEPIDE (PPGE/USCS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (PPGE/USCS). E-mail: mariana.amoura@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente-Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação - GEPIDE (PPGE/USCS). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (PPGE/USCS). E-mail: martarps@uol.com.br.

1 Introdução

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens [nas mulheres] e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (FREIRE, 2019b, p. 253).

O distanciamento social adotado em decorrência da pandemia da Covid-19 provocou inúmeros impactos na vida das pessoas em todo o mundo. Na educação ocasionou a paralização das aulas presenciais e assunção do ensino remoto emergencial, como uma medida para que os vínculos e aprendizagens fossem mantidos, mesmo que em circunstâncias remotas, situação que levou todos(as) os(as) profissionais da educação, bem como as famílias e crianças, a atuarem em um contexto inusitado, carregado de angústias e incertezas.

A pandemia também evidenciou o agravamento da pobreza e das desigualdades sociais escancarando uma “situação de crise que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje” (SANTOS, 2020, p. 6).

Dessa forma, não podemos medir em caráter linear as consequências sofridas neste ínterim, sem que consideremos a crise social já instaurada há décadas, com cortes públicos para investimentos, em especial nas áreas da saúde e da educação. Os “locais” de onde os sujeitos ajuízam esses desdobramentos não são os mesmos. Dada a contextualização e a realidade a que estão submetidas as crianças, teremos os danos proporcionais às dificuldades que já as acompanhavam e que, nesse momento, são acentuadas e desveladas.

Em nível mundial medidas foram sendo tomadas para driblar as barreiras impostas pelo isolamento social. Os municípios brasileiros, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020 iniciavam as discussões e as preparações para a implementação do ensino remoto, no que podemos chamar de uma espécie de EaD (Educação a Distância) improvisada. Essa ação tem sido vista de maneira positiva por boa parte da população, mas devemos nos questionar: qual a qualidade do ensino ofertada nesses moldes?

Cabe aqui ressaltarmos que a educação a distância está já delimitada, referenciada e experienciada. Não podemos atribuir tal nomenclatura às medidas diversas, adotadas em caráter de emergência. Pensemos então: em que medida as práticas públicas e pedagógicas adotadas face à pandemia foram capazes de possibilitar tal construção de conhecimento? Fica clara a ausência de normas e rigorosidade na modalidade de ensino possibilitada durante o distanciamento, não sendo possível a associação à EaD, dada a forma não estruturada com que fora implementada, tratando-se de fato de um ensino remoto emergencial, de acordo com as possibilidades encontradas em cada região do país.

Com vistas ao percurso educacional adotado em tempos de pandemia, destacamos o esforço incansável dos professores e das professoras que, mesmo diante do desconhecido, esforçam-se para continuar a ofertar, dentro das possibilidades limitadas, um ensino de qualidade. Nóvoa (2020, p. 8) salienta que:

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil.

Além da incansável dedicação docente face às emergências do ensino remoto, outro ponto a destacar é a possibilidade de demonstração prática relativa à relevância da educação presencial, da relação entre professores, professoras e crianças e, sobretudo, da importância social da escola. Diversas questões emergem quando, neste momento pandêmico, nos vemos impossibilitados(as) de praticar as vivências escolares nos moldes presenciais. A escola se faz nas diferentes interações entre os seres humanos e, portanto, sofrem os(as) que dela fazem parte ao verem-se dificultados(as) pela ausência de condições mínimas para se estabelecer a relação dialógica da qual necessita o processo de ensinar e aprender, visto que, concordando com Freire (2019b, p. 109):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Refletindo acerca de um momento em que a relação docente-criança fica fragilizada e ocorre de forma indireta, através de um suporte eletrônico e, em grande escala, com a mediação familiar para a qualificação dessa comunicação, as crianças em situação de acolhimento institucional nos saltam aos olhos. Esses “outros sujeitos” carregam em si marcadores sociais de opressão que influenciam suas vivências infantis.

Arrazoemos acerca do marcador social de opressão que acompanha esses meninos e essas meninas, pelo simples fato de serem crianças em um mundo fortemente marcado pelo adultocentrismo, configurando-se na prática social centralizadora, cujo poder é concedido aos adultos e às adultas em detrimento dos(as) de menor idade. Ser criança acaba por imprimir locais sociais com escassa participação política. É certo que as crianças estão sempre a influenciar o mundo, mas nos fica a dúvida: a participação política dos meninos e meninas de nosso país é em que grau considerada? Sabemos que as crianças desde sempre fizeram história, no entanto, tiveram suas histórias contadas por adultos(as), sendo, portanto, uma história sobre elas e não com elas.

Consideremos, além do fato de serem crianças, as sobreposições de opressões em que se enquadram, seja por fator étnico-racial, de gênero, classe social, a própria idade, dentre os diversos outros marcadores observáveis. No caso das crianças em situação de acolhimento social soma-se ainda a condição de abrigamento em que se encontram.

Neste ensaio, procuramos refletir acerca da situação das crianças em face a esse contexto de barbárie a que estamos imersos e dialogar sobre os desafios observados na relação escola e criança institucionalizada, dadas as especificidades inerentes a esses liames, alargadas em moldes remotos. Acreditamos que somente apontadas as (in)visibilidades dessas relações poderemos construir caminhos, como nos inspira Paulo Freire em sua epistemologia esperançosa, inconformada e acolhedora, para uma prática pedagógica emancipadora que reconheça a criança como sujeito político, de direitos, bem como as questões políticas e humanas que são inerentes à educação.

Um “outro sujeito”? A criança em situação de acolhimento institucional

O relatório anual do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), referente a 2019, informa que no Brasil estão institucionalizadas 30.057 crianças em todo território nacional, assistidas pelas 2.845 instituições existentes. As motivações para a institucionalização dessas crianças são em sua maioria: negligência, dependência química dos(as) responsáveis, abandono, violência doméstica e abuso sexual cometido por pais ou responsáveis (BRASIL, 2019). Essas crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos são em sua maioria caracterizadas(os)

como tendo a cor da pele preta ou parda, sendo 58% no Brasil. Quando olhamos esses números no recorte de cada região, a porcentagem chega a ser de 86% de crianças com a cor da pele preta ou parda, como é o caso da região Sudeste. Os transtornos e deficiências, sejam elas físicas, mentais ou sensoriais também aparecem em números consideráveis, correspondendo a 18% dos(as) acolhidos(as). São estes(as) os meninos e meninas mais vulneráveis à institucionalização (ASSIS; FARIAS, 2013).

Essas crianças estão sujeitadas à inúmeras (in)visibilidades. Na maior parte do tempo invisíveis, sem que sejam ponderadas suas premências e singularidades. Se vistas são depreciadas e subestimadas pelos olhares impregnados de preconceitos que as circundam. De todo modo, não acolhidas, uma vez que, quando seccionadas nessas posições radicais, são distanciadas de experiências que lhes assegurem equidade e participação. São corpos quase sempre culpabilizados, ocultados e silenciados. Na escola, as vivências podem ratificar ou coibir tais processos; contudo, não podemos esquecer, como nos alerta Freire (2020, p. 149) que:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo.

Olhando para a história da institucionalização, as cruéis marcas da desigualdade são evidentes e persistem ao longo do tempo. No “Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento”, publicado em 2013, os autores salientam que aspectos como abandono, negligência, exploração sexual e trabalho infantil estão relacionados a violação de direitos, o que denuncia a desigualdade social e a pobreza estrutural brasileira como fatores de vulnerabilidade, que direcionam estas crianças à institucionalização (ASSIS; FARIAS, 2013).

Reconhecemos as conquistas no contexto dos serviços de acolhimento, em especial no que concerne às políticas públicas, com ênfase no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo este o responsável direto por inúmeros avanços, uma vez que formaliza os direitos inerentes às crianças e aos(as) adolescentes. Todavia, a história brasileira ancorada em desigualdades e parcialidade continua a condenar crianças pobres a vivências pautadas em controle social e segregação.

Algumas sobreposições de opressão vulnerabilizam uns mais que outros. A história brasileira no que tange à escravidão faz do país um berço de segregações, onde negros e negras são ainda maioria nas vivências de pobreza. Negada a igualdade de acesso, as crianças em situação de risco são ferozmente atingidas. Arroyo (2019, p. 11) sobre esses *outros* e suas *imagens quebradas* interroga: “Como humanizar as infâncias-adolescências que a sociedade desumaniza”? Para o autor os(as) inferiorizados(as) socialmente como *outros sujeitos*, formam com suas filhas e filhos as *outras infâncias*. Esses meninos e meninas têm suas *imagens quebradas* pelos preconceitos arraigados à comunidade e, portanto, necessitam sentirem-se reconhecidos(as) e pertencidos(as) ao ambiente escolar, uma vez que suas vivências já são reguladas por uma sociedade que “ainda pensa os grupos populares e seus(suas) filhos(filhas) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados” (ARROYO, 2014, p. 15).

Freire (2019b) chama de *absolutização da ignorância* o fato de uma parcela social sentir-se no direito de, do alto de sua “superioridade” decretar suas verdades a outros(as) a quem

oferece absoluta descrença, considerando estes e estas como objetos passivos de suas palavras de ordem, portanto, incapazes. Sobre esta questão, pondera o autor:

No ato desta decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele. A sua passa a ser a palavra “verdadeira”, que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra (FREIRE, 2019b, p.180).

Pensando então a escola também como ambiente de disputas envolvendo o poder, onde pode a palavra ser amplificada ou silenciada e o corpo ser considerado ou ocultado, onde há possibilidade de que sejam combatidas ou intensificadas as opressões, indagamos: quais os efeitos e vulnerabilidades ratificados pelas vivências escolares públicas, emergenciais em decorrência da pandemia, na vida dessas crianças?

Acreditamos em uma escola que se coloca na constante luta por uma educação equitativa, humanizadora, embasada em uma relação horizontal entre professores(as) e crianças. Para Freire (2019a, p. 58) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, sendo um dever docente respeitar a dignidade dos meninos e das meninas, entendendo que esta envolve o respeito ao próprio ser, enquanto sujeito que vive e interfere no mundo, assim como é constantemente modificado por ele. Em face a isso: quais as possibilidades de que esta escola se (re)faça em situações remotas?

Sem superestimar o papel da escola, mas defendendo sua função humanizadora, miramos a instituição escolar como importante ferramenta de mudanças e instigadora de possibilidades. Há muito aprendemos com Freire que educar é um ato político. E aqui, nos apropriamos das palavras de Kohan (2019, p. 23), “A educação é política não porque seja partidária, mas porque exige formas de exercer o poder, de organizar um coletivo, de fazer uma comunidade”. Nesse sentido, questionamos então o caráter público de nossas instituições educacionais, enquanto instrumento a favor de interesses de poucos em detrimento da real característica de instituição pública, como sendo do, com e para o povo.

Precisamos reconhecer esses meninos e meninas em situação de acolhimento, assim como todas as crianças, não como objetos, lançando mão de procedimentos metodológicos reducionistas e padronizados, mas como seres únicos, cuja a prática pedagógica testemunhe cotidianamente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019a, p. 24). Sendo assim, cabe-nos perguntar: em que medida a escola pública acolhe as singularidades das nossas crianças? Quais seriam os saberes necessários para que esses(as), a quem a educação se destina, sejam alcançados? Há outra maneira senão olharmos atentamente para o meio cultural e a realidade que os(as) circunda? Com quais “lentes” observamos essas realidades?

Em consonância às defesas que são aqui apresentadas, faz-se importante lembrar dos “inéditos-viáveis” traçados por Paulo Freire, educador que sempre nos instigou a pensar criticamente do lugar histórico-cultural ao qual estamos inseridos(as), esperançando possibilidades que ultrapassam as situações-limites.

Freire (2019b, p. 130) traduz as “situações-limites” como aquelas que “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se”. Face a estas situações, defende o autor que:

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável

como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (FREIRE, 2019b, p. 130).

O caráter atemporal do pensamento freiriano é de fato inquestionável e ratifica a condição de continuidade intrínseca à história da humanidade. É essa a escola em que acreditamos, aquela que, diante das situações-limites do seu contexto histórico, desvele os inéditos viáveis, de modo que, através de uma educação emancipadora, as ‘situações-limites’ sejam não mais vistas como fronteira entre o ser e o fatalismo do “nada ser”, mas entre o ser e o “mais ser”. Que sejamos mais enquanto educadores(as) e que nossas crianças vejam através da escola mais e outras possibilidades de “ser”.

A criança em situação de acolhimento institucional e o ensino remoto

Diante do contexto pandêmico, o abismo já formado entre as distintas e desiguais relações das classes sociais brasileiras com as vivências escolares que lhes são permitidas e oferecidas tende a alargar ou surdir. Essa indissociabilidade entre as desigualdades vividas dentro e fora dos muros da escola, nos faz perguntar quem são os “outros sujeitos” que no acúmulo dos marcadores sociais de opressão sofrem ainda mais com as situações limites posto que, sendo ratificadas as desigualdades, os “locais” de onde os sujeitos estão ditam as consequências sofridas. A realidade a qual estão submetidas as crianças e as dificuldades já preexistentes são acentuadas e desveladas.

O conceito “necropolítica” desenvolvido por Achille Mbembe é pertinente à discussão sobre os desdobramentos da situação pandêmica nas diferentes classes sociais. Por necropolítica o autor intitula a política de morte, ou seja, a decisão do Estado sobre quem pode viver e morrer. O autor, estudioso da escravidão, da descolonização e da negritude, parte do pressuposto de que a política, quando também considerada uma forma de guerra, está assentada nas relações de poder que envolvem raça, nas quais vastas populações são submetidas às condições de vida que as conferem um status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2017). Segundo o autor:

[...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “aquele velho direito soberano de morte”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado (MBEMBE, 2017, p. 128).

Ao refletirmos sobre o racismo estrutural no Brasil e os desdobramentos desse marcador social de opressão que acompanha, majoritariamente, nossos(as) meninos e meninas em situação de acolhimento, como ratificado pelos dados supramencionados acerca da caracterização dessas crianças: 58% têm a cor da pele preta ou parda, destacando que, no recorte de cada região do país, essa porcentagem chega a ser de 86% (ASSIS; FARIAS, 2013), é preciso reconhecer o fato de que à vida humana são atribuídos diferentes valores em nossa sociedade, a depender do lugar que se ocupa, haja vista as desigualdades escancaradas pela pandemia do Covid-19.

Vivemos em um país marcado pela colonização, que segue ainda hoje padrões de controle e dominação, chamados por Mbembe (2017) de “tardo coloniais”. Nesse contexto, o exercício da soberania é, de acordo com esse autor, “[...] a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2017, p. 135). Quem são os corpos descartados por nossa nação? Freire (2019a, p. 37) defende que o pensar certo abarca o combate a qualquer forma de discriminação, uma vez que “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a

democracia”. Freire aponta a arrogância da branquitude como grande responsável por esse ataque à democracia.

A regulação do Estado deveria estar a serviço do bem-estar geral e ao contrário, por vezes, em nome da soberania e do poder, o que assistimos são relativizações, em que a economia é posta em detrimento à vida, em discursos nos quais, o poder governamental é utilizado para criar ou reforçar estereótipos, segregações, inimizades e extermínios. O vírus em si não distingue quem irá se contaminar, todavia, as ações da sociedade e do Estado podem fomentar dinâmicas de diferenciação. Nesse sentido, a necropolítica pode auxiliar na compreensão dos motivos que fazem de determinados sujeitos ou grupos sociais mais vulneráveis à Covid-19. Essas pessoas, não somente têm maior chance de contaminação, como também, por conta da precariedade de suas condições de vida, incluindo higiene, alimentação, acesso à saúde, dentre diversos outros marcadores, estão também mais vulneráveis a não recuperação quando contaminadas.

Grupos sociais que não possuem acesso a saneamento básico e água tratada são facilmente vítimas da doença. Muito se fala sobre o distanciamento social, mas como efetivá-lo, sendo essa a principal medida preventiva, em locais, por exemplo, à beira do rio, onde dezenas de pessoas acabam por dividir um mesmo espaço? Da mesma forma, o respeito ao distanciamento é precedido pela possibilidade de trabalho em formato remoto e locomoção digna, de modo a evitar aglomerações. Sabemos que o transporte público continua lotado e em situações precárias na maior parte das regiões brasileiras e que a realidade do(a) pobre, do(a) trabalhador(a) braçal, não lhe permite trabalhar de sua casa, remotamente.

O desemprego, a fome, a falta de recursos atingem inegavelmente mais os “outros sujeitos” que nascidos diferentes, carregam em suas vivências a cruel desigualdade social. Quanto maiores as vulnerabilidades que acompanham o grupo, seja em raça, etnia, gênero, classe social, idade, mais acentuadas são as (in)visibilidades desses sujeitos. O descaso diante do considerado “menos valioso” não pode ser em nenhuma medida tolerado. Freire (2019a, p. 125) denuncia que: “necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à ‘fereza’ da ética do mercado”.

Em face às provocações dos autores e das dúvidas inerentes a esse caminhar entre o desconhecido, questionamos se: estaria a escola corroborando para uma acentuação das desigualdades sociais já existentes, tendo sido realizado o ensino remoto emergencial, sem que nem mesmo pudéssemos assegurar o acesso para todas as crianças? Há possibilidade de efetivação de uma prática equitativa nesses moldes? Como podemos na escola pública enfrentar tais reptos em prol de uma educação que abarque todos os sujeitos, inclusive os “outros”?

Sobre essas desigualdades, Arroyo (2014, p. 123) critica a forma como são classificados os “outros sujeitos” sociais que: “carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores. Nasceram desiguais, inferiores, sub-humanos. Uma condição de origem”. O mesmo autor adverte que:

O padrão de saber, de pensar os outros e de pensar-se a Nós está atrelado ao padrão de poder, de dominação/subordinação dos outros povos, raças, classes na especificidade da nossa história a partir da empreitada catequética até a empreitada da educação pública popular (p. 38).

A educação pública popular nesse caso é tida como projeto político impregnado de preconceitos e padrões estruturais. Essa condição política da educação também é considerada por Freire que, para além dos processos de inferiorização e dominação, observa nesse entrelace um legítimo campo de possibilidades. Nas palavras do autor:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando *politicidade* da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (FREIRE, 2019a, p. 107, grifo do autor).

Ao longo de sua obra, Paulo Freire denuncia as estruturas políticas de opressão atreladas à educação, mas, sobretudo, aponta e ressalta a possibilidade de uso da mesma educação e do mesmo caráter político em prol daqueles e daquelas que são alvo das tentativas de silenciamento e submissão. Na epistemologia freiriana está também na escola a chance de reconhecimento e amplificação das vozes das(os) silenciadas(os). Como forma de combatermos no ambiente escolar as formas de pensar os atores sociais como marginalizados, dentro das disputas de poder travadas e perpetuadas, Freire (2019a, p. 135) defende que:

[...] diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. [...] Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização.

Com Freire aprendemos que não há como ensinar senão considerando o contorno geográfico e social dos(as) educandos(as), sem que com eles e elas também estejamos dialogicamente aprendendo. Ser professor e professora aderido(a) ao direito de ser das crianças exige de cada um(a) o reconhecimento da negação aplicada aos meninos e meninas de nosso país, em especial os(as) das camadas populares e para além de reconhecer, que estejamos dispostos a agir para superação dessas recusas e injustiças sociais.

O chão da escola pública revela, muitas vezes, a representação de uma sociedade mantenedora das situações opressoras, que são agravadas com o momento vivenciado. Negros(as), pobres, indígenas, crianças e tantos “outros sujeitos”, por estarem em desacordo ao currículo monocultural e reducionista vigente, são marginalizados(as) e excluídos(as) das discussões pedagógicas.

Ainda sobre esses “outros sujeitos”, apresentamos aqui o relato de uma professora que, frequentemente, tem em suas turmas no ensino fundamental ao menos uma criança sob a tutela do Estado. Rizzini (2004, p. 8), ao se referir a essa parcela social, afirma tratar-se de “crianças e adolescentes que, ao longo da história, sempre pareceram estar fora de lugar”.

Diante da educação ofertada remotamente, a referida professora se depara com a seguinte situação: um menino sob tutela do Estado, que faz parte da turma do segundo ano do Ensino Fundamental I para qual leciona, demonstra um crescente interesse pelas rotinas encaminhadas remotamente, acompanha as tarefas com auxílio e comunicação mediados pela assistente social e por uma educadora do serviço de acolhimento, apresentando constantes avanços nas situações de leitura, escrita e demais atividades. A comunicação encontra objeções diante dos meios possíveis e da organização do próprio serviço de acolhimento, em que as crianças “dividem” os(as) responsáveis adultos(as), mas mesmo diante dessas questões, a professora consegue atingir a criança e recebe vídeos onde ela, feliz, atende às propostas. Contudo, mediante uma resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em julho de 2020, algumas crianças, inclusive esta, foram direcionadas à permanência junto às famílias durante a pandemia, sem que fossem desacolhidas, tratando-se de uma situação temporária. Nesse caso, o contato passou a ser a avó da criança.

A partir desse momento, segundo a professora, a comunicação ficou dificultada e as notícias passaram a ser diferentes das até então partilhadas. A avó reclama serem excessivas as propostas encaminhadas. Relata que a criança não as realiza, pois mostra-se desinteressada. Preocupada, a docente busca meios de qualificar o ensino remoto ofertado, cogitando que as propostas sejam retiradas impressas na escola, junto a materiais de apoio, dadas as dificuldades apontadas. Porém, o kit preparado cuidadosamente permanece na escola, sem nunca ter sido retirado.

Ficam as perguntas e as angústias a nos acompanhar: como estará essa criança? De que forma podemos conseguir romper as barreiras e acessá-la de modo a assegurar a garantia de seus direitos? O que pensa essa criança sobre neste momento estar com a família que há pouco não podia e que, segundo as informações recebidas, a pouco não mais estará? Qual o papel da escola nesse processo?

Precisamos refletir acerca das crianças a quem a educação se destina e que em alguma medida não estão sendo acolhidas nos moldes remotos. É preciso que olhemos atentamente para o meio cultural, social que as circunda. Atentemos para o fato de que valorizar as vivências dos meninos e das meninas não significa isentarmos a responsabilidade escolar com relação ao que é cuidadosamente planejado e preparado a fim de que os conhecimentos que lhes são de direito, tendo como base os documentos norteadores das práticas pedagógicas, sejam oferecidos e apreendidos. Trata-se de pensar esses momentos de compartilhamento de saberes entre docentes e crianças, dentro dos contextos de vida aos quais estão inseridas as que têm nessa permuta o direito à aprendizagem, sem que o pensamento fatalista, em que o que está posto é considerado algo impossível de ser sobrepujado, venha a nos sustar. Para Freire (2019a, p. 21):

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social [...] do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.

Nessa perspectiva, a proposta é de que a escola não assuma para si que as dificuldades inerentes às crianças mais vulneráveis e desassistidas não podem ser superadas. É justamente este o papel docente que demanda maior cuidado. As construções de aprendizagens são conjuntas, somente acontecem no compartilhar entre pessoas que carregam em si os seus contextos sociais e suas experiências de vida. Pessoas essas que têm o direito não a uma adaptação passiva à realidade, mas sim que lhe sejam assegurados contextos para uma educação integral que lhes possibilitem questionar a realidade imposta e lutar diante dela.

Práticas homogêneas e excludentes continuam a acontecer em nossas escolas, muitas vezes por ausência de condições de trabalho que dignamente possibilitem que professores e professoras reflitam sobre o seu fazer profissional e seu papel social. Inúmeros(as) profissionais que poderiam estar fazendo de outra forma, que gostariam inclusive de aprimorarem suas práticas, não encontram meios para isso. Freire (2019a, p. 64) salienta que:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Retornemos a discussão sobre o contexto pandêmico vivenciado, uma vez que, em formato presencial, ao menos estamos com as nossas crianças. Mais uma vez, as desigualdades são intensificadas e levadas à tona pela pandemia. As condições físicas e estruturais perversas denunciadas por Freire, estão neste momento personificadas em: negação a condições dignas

de acesso. As crianças pobres, em sua maioria, não possuem ferramentas ou condições básicas que lhes permitam acompanhar as rotinas escolares em formato remoto. Crianças em situação de acolhimento são deslocadas de um espaço a outro possivelmente sem terem sido escutadas em seus desejos e necessidades, tendo que (re)construírem vínculos que mais adiante terão que ser novamente desconstruídos.

Não podemos esquecer do dever ético que acompanha o fazer docente, de resistir diante das condições desfavoráveis, na busca constante pelas ações dos poderes públicos focadas na melhoria de tais estruturas e condições. “É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 2019a, p. 18). Não há dissociação entre o fazer docente e esse zelo amoroso junto às crianças. Não podemos nos render ao negacionismo. Silva e Fasano (2020, p. 76) asseveram que a “amorosidade no ato educativo se contrapõe ao silenciamento e à desumanização; por meio da ousadia-ética, compromete-se radicalmente com a liberdade, com a criação, com a aventura e o risco”

O corpo docente, nessa lógica, tem não somente a importante participação na trajetória de aprendizagem das crianças, como também o dever pessoal e social de considerar nas situações escolares as vivências das crianças com as especificidades inerentes aos marcadores de opressão que as acompanham. Nesse sentido, é necessário, no coletivo, construir caminhos que possam acolher todas as crianças de nossas escolas. Todas elas. Faz parte de nossa profissão docente denunciar as ineficiências dos processos escolares, quando de algum modo, o poder público nega acesso àqueles(as) com quem trabalhamos. A tomada de consciência com relação à importância que tem a realidade dos meninos e das meninas do processo escolar pode e deve contribuir para um fazer humanizador e equitativo, pois como afirma Freire (2019a, p. 53):

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

O autor nos lembra que as dificuldades podem ser superadas, uma vez que temos a consciência de que a vida está diretamente ligada ao inacabamento. Práticas inclusivas precisam continuar a ser pensadas e vividas, nesse contexto e também na realidade pós-pandêmica. Como diminuiremos os abismos entre as escolas dos pobres e dos ricos, entre as crianças que conseguiram acompanhar parcial ou integralmente as propostas remotas e as que enfrentaram intensas batalhas para permanecerem vivas até o retorno presencial?

Acreditamos na reflexão sobre a prática como importante ferramenta nesse processo, o que sabemos exige tempo e o mesmo olhar cuidadoso e atencioso que propiciará uma educação humanizadora e equitativa, sendo, portanto, a formação centrada nesse repensar, a ferramenta basal para que se principie a modificação dos processos educacionais engessados. Remotamente, a reflexão sobre a prática é ainda mais desafiadora, mas precisamos encontrar brechas temporais para discussões entre o coletivo docente, pois é nessa permuta que nos fortalecemos. Para tanto, ressaltamos que o envolvimento, as responsabilidades pessoal e social estão diretamente ligadas ao fazer profissional, haja vista que trabalhamos com “gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir” (FREIRE, 2019a, p. 141).

Meninos e meninas, enquanto gente, têm o direito a sentirem-se pertencidos(as) ao ambiente escolar e até mesmo, perceber nas atividades e rotinas que ali experienciam que foram ponderadas suas vivências e culturas. Não podem na escola conviver com a ratificação dos comportamentos excludentes que o mundo lhes oferece, visto que as diferenças, infelizmente, ainda tendem a gerar situações não inclusivas.

As escolas geralmente apresentam às crianças modelos homogêneos, padronizadores, normativos que ultrapassados e descontextualizados não contemplam a grande maioria das realidades das crianças que a compõem, gerando constante frustração a estas. É sabido, por exemplo, dos inúmeros formatos familiares hoje existentes em nossa sociedade e inclusive das crianças que, mesmo tendo família, estão por algum motivo sob tutela do Estado e impedidas da convivência com esses familiares. Cada um destes contornos de afeto ou até mesmo desafeto devem ser considerados nas experiências escolares. Inclusive, os planejamentos precisam abarcar tais realidades, sem que se vejam expostos de forma alguma nossos meninos e meninas, mas de modo que não sintam que em suas vidas, para que façam parte do “grupo escolar”, precisem de alguma forma preencher lacunas, muitas vezes provocadas pelos próprios conteúdos curriculares.

Não temos uma tarefa fácil frente ao pensar para uma escola equitativa, mas concordamos com Freire (2019a, p. 49) que: “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”. No caminho da reflexão da prática, diante da inquietude que nos move, estaremos sempre melhores do que fomos, pois:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 2019a, p. 63).

Embasadas na proposta do autor sobre a importância da reflexão sobre a prática educativa, reconhecemos que a escola pode propiciar diálogos que estejam ancorados na possibilidade e necessidade de indignação diante das injustiças. Esperançamos a prática docente com o vislumbre de dias melhores, mas acima de tudo, com a *boniteza* das pequenas melhorias diárias, mesmo diante de todos os obstáculos encontrados na busca por fazer da educação pública o que é de direito do povo. Nas palavras de Freire (2019a, p. 66) mesmo diante do desrespeito com que é relegada por vezes a prática pedagógica, “não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores”.

Dessa forma, que nossa luta política seja não somente a resposta ao descaso com a educação pública do nosso país, como também uma arma para que se rompam as correntes de aderência entre oprimidos(as) e opressores(as), tal como contra a equivocada culpabilização compulsória com que as crianças pobres acabam por serem segregadas, diante das situações desumanizantes às quais vivenciam, sem que sejam assegurados os seus direitos legais.

Freire (2019a, p. 72) deixa uma pergunta escapar aos leitores e leitoras: “Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada?”

Essa pergunta não pode nos abandonar durante os momentos em que reconhecemos nossas crianças como portadoras de histórias, cidadãs, sujeitos de direitos, e que trazemos para a escola suas representações. É preciso que tenhamos consciência dessa negação da humanidade, mas, sobretudo, que possamos ter a convicção do nosso papel em suas vidas. A esperança precisa nos acompanhar, de mãos dadas à consciência dos fatos. Sem que caminhem juntas, não terão grande função no que tange ao fazer pedagógico, pois como reflete Freire (2019a, p. 77) “é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica”. O papel formador no engajamento docente, com vistas à reflexão sobre a prática, faz desta mesma prática cada dia mais significativa e

acolhedora, pois “tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2019a, p.51).

A intervenção a que se refere Freire pode ser acareada ao papel docente nesse contexto de controle sobre os corpos; sobre a vida. Foucault (2014) há muito já denunciava a forma como nossas instituições, dentre elas as escolas, controlam os corpos de maneira a discipliná-los, a torná-los adaptados às exigências da sociedade. Exigências essas, pensadas dentro dos moldes classistas e segregatícios em que estão construídas nossas civilizações. Nessa perspectiva, a escola é apontada, ao longo do tempo, como a primeira e talvez mais importante instituição disciplinar, que esteve sempre a serviço de um tempo histórico e suas demandas. Quais são hoje essas demandas quando nos vemos face a face com a “política de morte”?

Os modelos fabris ainda encontrados em nossas escolas caminham justamente para a adaptação dos corpos às normas sociais para aqueles(as) a quem tenta-se impor a condição de obediência acrítica. Indagamos, portanto, quais são as demandas que estamos considerando em nossas posturas docentes? A quem se destina nossa atenção nos planejamentos escolares? Defendemos a reinvenção da escola e do fazer docente através dos questionamentos das e dos profissionais que ambicionam a construção de uma instituição escolar que valorize o fomento de posturas críticas, com vistas à emancipação, em especial das crianças que com suas diferenças e rica diversidade colorem o chão da escola pública.

Considerações finais

Embora não saibamos por quanto tempo perdurarão as aulas no formato remoto, percebemos a urgência de reflexão acerca da utilização dessa modalidade de ensino, de maneira a assegurar a participação e alcance de forma equitativa e efetiva. Desse modo, pensando nos diferentes sujeitos que compõem o chão da escola, colocar luz às questões que envolvem as crianças sob tutela do Estado, dada a (in)visibilidade desses meninos e meninas em nossas sociedades, nos parece já uma forma de luta, em especial no contexto de urgências e receios em que a pandemia nos lançou.

Que professores e professoras de escolas públicas possam ver o seu fazer cotidiano com olhos de oportunidades, com possibilidades realizáveis de mudanças concretas de vidas, pois como defende Freire (2020, p. 28): “[...] é impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar”.

Desejamos permanecer a forjar coletivamente em nossas escolas práticas pedagógicas marcadas pela criticidade, pelo amor ao conhecimento e à humanidade, defendendo, tal como defendeu Freire com sua teimosia esperançosa, a educação como práxis política, esperando dessa forma, o afrouxamento das amarras educacionais e o extrapolar dos muros que impedem o repensar, a reflexão sobre a prática, o compartilhamento de experiências e a construção de uma educação deveras emancipatória para todas e todos.

Retomando a epígrafe deste trabalho, reafirmamos, com Freire (2019b, p. 253), nossa confiança no povo, nossa crença nos homens e mulheres de todas as idades e, em especial nas crianças. Será com elas, as crianças, e com a infância, delas e nossas, que criaremos “um mundo em que seja menos difícil amar”.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ASSIS, Simone G. FARIAS, Luís O. P. **Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BRASIL, Conselho Nacional do Ministério Público. **Relatório anual sobre as atividades do Conselho e a situação do Ministério Público no país**. Brasília: CNMP, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 30 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KOHAN, Walter O. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção política da morte. **Revista Arte & Ensaio**, p. 123-151, 2017.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

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

SANTOS, Boaventura. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, Marta R. P. da; FASANO, Edson. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F.(org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 57-82.