

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Cecília Lorenzi Almeida

O Direito à Educação nas Casas de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes: perspectivas para o trabalho pedagógico

Juiz de Fora - MG

2026

Cecília Lorenzi Almeida

O Direito à Educação nas Casas de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes: perspectivas para o trabalho pedagógico.

Trabalho de Conclusão de Curso
elaborado para a conclusão do curso
de Pedagogia da Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Profa. Orientadora: Rozângela
Magalhães Manfrini
Profa. Coorientadora: Geruza Volpe

AGRADECIMENTOS

Nonada. Sou grata às pessoas que são importantes para mim e que, de uma forma ou de outra, possibilitaram-me uma boa passagem por esse curso. Agradeço, primeiramente, a minha família, principalmente meus pais e a minha prima, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas (estranhas). Aos meus amigos da pedagogia, Ana Miguel, Sandra Lima e Júlia Britto, por serem pessoas que pretendo levar para vida. Aos amigos do serviço social, que me acolheram muito bem, mas agradeço principalmente à Giulia por todas as boas memórias que formamos juntas e que ainda iremos formar. Agradeço ao carrapato do Assentamento Denis Gonçalves (*in memoriam*) por não ter passado febre maculosa à Giulia e por ser responsável por bons momentos de catarse. Agradeço a nossa coordenadora de curso, professora Geruza Volpe, a professora Adriana Silva e ao vice-diretor da Faculdade de Educação, professor Giovanni, por todo apoio e em memória a todos os perrengues. Agradeço à professora Rozângela Manfrini pelo apoio neste trabalho. Agradeço à Luciana, a fisioterapeuta, por ter (literalmente) me mantido funcional nessa reta final. Por fim agradeço aos velhos amigos Júlia, Lary, Pedro e Sidney. Travessia.

RESUMO

O objeto de estudo deste Trabalho de Conclusão de Curso é o Direito à Educação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional em Juiz de Fora. O objetivo geral é compreender a função do pedagogo para efetivação do Direito à Educação no ambiente de acolhimento institucional. A pesquisa é qualitativa, de cunho documental e fundamentada no materialismo histórico-dialético (Netto, 2011). A pesquisa possui duas hipóteses: (i) a garantia da escolarização e da frequência escolar é condição necessária, mas insuficiente para a efetivação do Direito à Educação de crianças e adolescentes acolhidos; (ii) a inserção de um pedagogo na equipe técnica do acolhimento seria estratégica para essa efetivação. As conclusões finais indicam que a ausência do pedagogo nas equipes técnicas compromete a articulação entre a unidade de acolhimento, aumenta a sobrecarga de trabalho da equipe e provoca a desprofissionalização do trabalho pedagógico no interior do acolhimento, afetando, portanto, a efetivação do Direito à Educação.

Palavras chave: Direito à Educação. Acolhimento Institucional. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

The object of study of this Undergraduate Thesis is the Right to Education of children and adolescents in situations of institutional care in Juiz de Fora. The general objective is to understand the role of the pedagogue in the realization of the Right to Education within the institutional care environment. The research is qualitative, document-based, and grounded in historical-dialectical materialism (Netto, 2011). The research has two hypotheses: (i) the guarantee of schooling and school attendance is a necessary but insufficient condition for the realization of the Right to Education of children and adolescents in care; (ii) the inclusion of a pedagogue in the technical team of the care service would be strategic for this realization. The results indicate that the absence of the pedagogue in the technical teams compromises the articulation between the care unit and the school, increases the team's workload, and leads to the deprofessionalization of pedagogical actions within the care setting, thus affecting the realization of the Right to Education.

Keywords: Right to education. Institucional care. Educational work.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 METODOLOGIA.....	12
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS: do assistencialismo à garantia de direitos.....	30
5 O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS SUJEITOS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.....	43
6 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM JUIZ DE FORA.....	51
6.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL.....	54
6.1.1 Associação Municipal de Apoio Comunitário.....	54
6.1.2 Agência Adventista Desenvolvimento e Recursos Assistenciais Sudeste Brasileira.....	58
6.1.3 Colméia Centro de Educação e Profissão.....	60
6.3 EDITAIS DE CHAMAMENTO PÚBLICO (2017-2024).....	62
6.4 A EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DO ACOLHIMENTO.....	69
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	77

1 INTRODUÇÃO

O Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes configura-se como um Serviço de Proteção Especial de Alta Complexidade integrado ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que recebe crianças e adolescentes de 0 à 18 anos incompletos que tiveram seus direitos violados e cuja convivência familiar representa riscos à sua integralidade. A institucionalização, portanto, constitui a última alternativa protetiva, e o processo de reinserção ao convívio familiar deve começar assim que elas entram dentro das casas, seja na família de origem ou em família substituta, a fim de mitigar ao máximo seus efeitos (Oliveira, 2017).

Previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), em seu art. 101, inciso VII e orientado pelo documento *Normas Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescente* (CONANDA, 2009), o Acolhimento orienta-se pelos princípios de excepcionalidade e provisoriedade, devendo ser aplicado apenas mediante autorização judicial.

Este Trabalho de Conclusão de Curso emerge da minha experiência concreta nesse espaço. Meu contato com ele só foi possível graças ao Projeto de Extensão “JF Acolhimento: Saúde e Educação” e “JF Acolhimento: Saúde e Educação 2025”, vinculado ao Curso de Farmácia da UFJF, cujos objetivos incluíam em mobilizar alunos da farmácia para fornecer diretrizes especializadas na gestão, armazenamento e administração de medicamentos à equipe de acolhimento, orientação aos educadores sociais para a administração de remédios em crianças e formação sobre noções gerais da farmácia, como classe e interação medicamentosa. Além disso, o projeto também visava ações diretas com os acolhidos na área de educação, um primeiro, executado pelos alunos da farmácia, voltados às questões de higiene e autocuidado e, um segundo, voltado para o reforço escolar, cuja atuação era de alunos de pedagogia e letras.

Assim, como pedagoga em formação, atuei em uma unidade de acolhimento institucional de crianças e adolescentes em Juiz de Fora com reforço escolar e alfabetização com crianças entre 6 e 13 anos, em fases variadas de alfabetização. Durante esse período, a alta rotatividade das crianças, o tempo

limitado de atuação e a necessidade de atenção individualizada foram responsáveis por algumas das dificuldades que tive no planejamento e na execução das atividades. Diante desses desafios experienciados, tornou-se evidente que a presença efetiva de um profissional da instituição que fosse da área pedagógica seria de muito valor e auxiliaria as crianças nas suas demandas educacionais cotidianamente. Além disso, o conhecimento desse profissional sobre as crianças acompanhadas contribuiria também no planejamento das atividades executadas no projeto.

Ademais, no processo inicial de elaboração do projeto de pesquisa, fui informada por trabalhadores da rede de Acolhimento de Juiz de Fora que atualmente (2024-2025) não há nenhum pedagogo em exercício na rede, mas que no passado esse cargo existia. Este fato foi posteriormente confirmado durante o processo de pesquisa, por meio dos Editais de Chamamento Público da Secretaria de Assistência Social (SAS) e dos Projeto Político-Pedagógicos que foram analisados e apresentados no capítulo 6. Essa mudança expressa a redução do serviço aos seus requisitos mínimos por parte da atual gestão da SAS (2021-2026), retirando o trabalho pedagógico do escopo de tarefas essenciais do acolhimento institucional enquanto espaço de formação e cuidado integral de crianças e adolescentes.

Entretanto, essa desvalorização da educação não-escolar também está presente na formação inicial do pedagogo, que se encontra predominantemente orientada para o ambiente escolar, ao passo que relega os assuntos da educação não-escolar às disciplinas eletivas ou à formação continuada. Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) preveem a formação para atuação em espaços não-escolares junto à espaços escolares. Assim, a escolha desta temática justifica-se, também, pela necessidade de compreender a atuação pedagógica do ambiente de acolhimento e de superar algumas limitações da minha formação.

Na casa de acolhimento em que atuei, todas as crianças eram matriculadas na escola e faziam parte de atividades socioeducativas e/ou desportivas no contraturno escolar, de forma que o direito ao convívio comunitário fosse garantido também fora da casa e da escola. O Projeto de Extensão conseguiu auxiliar algumas poucas crianças a criar rotina de estudo fora da escola, porém para outros seria necessária uma intervenção mais consistente,

dato que suas necessidades de aprendizado eram incompatíveis com o ano escolar que estavam frequentando. Sendo assim, apesar do projeto ter se situado no acompanhamento escolar, esta pesquisa parte da seguinte hipótese: a garantia da escolarização e da frequência escolar é condição necessária, mas insuficiente para a efetivação do Direito à Educação de crianças e adolescentes acolhidos. Do mesmo modo, a inserção de um pedagogo na equipe técnica do acolhimento seria ponto estratégico para essa efetivação, mas a sua função não pode ser reduzida ao reforço escolar das crianças, mesmo que ele seja importante.

Diante do exposto, esta pesquisa debruça-se sobre a garantia e a efetivação do Direito Social à Educação das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Mais especificamente, interessa-nos saber em que condições esse direito se efetiva (ou não) dentro das Unidades de Acolhimento de Juiz de Fora. A escola, ainda que de extrema importância, não consegue, sozinha, reparar o histórico de violações de direitos que marcam a vida dessas crianças e adolescentes, tampouco seria possível sem ela. Portanto, essa pesquisa é delimitada pela função do pedagogo na efetivação do Direito à Educação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento em Juiz Fora na última década (2017-2026).

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho documental fundamentada no materialismo histórico-dialético, tal como sistematizado por João Paulo Netto (2011) e também com as contribuições de Ribeiro, Sobral e Moraes (2023). Devido às limitações de tempo e à constrição das determinações do projeto, optou-se por utilizar a interpretação de Netto (2011), visto que ela oferece uma compreensão acessível e rigorosa do método marxiano. A explicação do materialismo histórico-dialético na obra "Introdução ao estudo do Método de Marx", escrita por Netto e publicada em 2011, foi adotada como referência pela clareza e didática com que o método é apresentado.

Assim, colocam-se algumas questões norteadoras do trabalho. A primeira é sobre o Direito à Educação no contexto do acolhimento: a escola é suficiente para garantir esse direito? Como um espaço educativo se efetiva como tal? A segunda questão, que é um desdobramento da primeira, diz respeito às mediações pedagógicas institucionalizadas nos Projetos Políticos-pedagógicos (PPP): como o trabalho pedagógico encontra-se distribuído entre os profissionais

das instituições de acolhimento? Por fim, questiona-se sobre o papel do pedagogo dentro das unidades de acolhimento institucional e sua inserção na dinâmica do trabalho da equipe técnica: quais lacunas se formaram com a sua saída?

O objeto desta pesquisa é, portanto, o Direito à Educação nas unidades de acolhimento institucional. Assim, o objetivo geral é compreender a função do pedagogo para efetivação do Direito à Educação no ambiente de acolhimento institucional. Como desdobramento, os objetivos específicos são: (i) identificar, através da revisão de literatura, os principais temas na produção acadêmica sobre o Direito à Educação e o acolhimento institucional; (ii) mapear legislações e documentos normativos que regularizam o serviço de Acolhimento Institucional e a garantia do Direito à Educação; (iii) analisar os Projetos Político-Pedagógicos das unidades de acolhimento institucional de Juiz de Fora, contextualizando-os e identificando as ações de efetivação do Direito à Educação.

O trabalho organiza-se em sete seções, considerando essa introdução. A segunda seção descreve a metodologia da pesquisa. Nela, é feita uma sistematização do materialismo histórico-dialético a partir dos preceitos apresentados por Netto (2011) e as contribuições de Ribeiro, Sobral e Moraes (2023) sobre a aplicação do método no campo educacional. O método em Netto (2011) não é tratado como um conjunto formal de regras aplicáveis, mas como uma posição do pesquisador diante da realidade, orientado pelas suas três principais categorias de análise da realidade, sendo elas totalidade, contradição e mediação. A pesquisa é de natureza qualitativa, com procedimento documental. Foram analisados seis Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das sete casas ativas em Juiz de Fora em 2026, além de um (1) PPP de uma casa desativada em 2022.

A terceira seção do trabalho apresenta uma revisão de literatura da produção acadêmica na educação sobre o Acolhimento Institucional com recorte temporal de 2019 a 2025. O levantamento foi realizado nas plataformas Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores "Acolhimento Institucional e Pedagogia", "Acolhimento Institucional e Educador", "Acolhimento Institucional e Direito à Educação" e "Acolhimento Institucional e Projeto Político-Pedagógico". Partindo do mapeamento feito por

Lira (2018) para o período anterior (2010-2018), a revisão identifica os principais temas em debate na área: de um lado, a relação entre escola, instituição de acolhimento e escolarização; de outro, as práticas educativas e a orientação pedagógica no interior das unidades de acolhimento. A análise do material selecionado evidencia que, embora o direito à educação seja uma preocupação central nas pesquisas em educação, ele aparece predominantemente vinculado à escolarização, o que tensiona uma das perguntas que orienta este trabalho: a garantia da escolarização é suficiente para a efetivação desse Direito?

A quarta parte, intitulada "A institucionalização das infâncias: do assistencialismo à garantia de direitos", percorre a trajetória histórica do acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil, desde a Roda dos Expostos no período colonial até a elaboração do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) em 2006. O capítulo examina as permanências e contradições desse processo, destacando a transição da lógica assistencialista e correccional, marcada pela filantropia religiosa, pela criminalização da pobreza e pela institucionalização como prática de controle social, para a doutrina da proteção integral, consolidado na Constituição Federal de 1988 (CF) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A quinta seção, intitulada "O direito à educação e os sujeitos do acolhimento institucional", discute o Direito à Educação como direito social fundamental, seus fundamentos constitucionais e legais, e as contradições entre o reconhecimento formal desse direito e as condições concretas de sua efetivação. Nesse percurso, analisamos as atribuições presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento (CONANDA, 2009) e a relação entre educação, trabalho e cidadania para os sujeitos do acolhimento. Por fim, a seção discute a efetivação dos direitos prescritos e a função do acolhimento enquanto um espaço educativo diante das limitações normativas e institucionais, que não prevêm a inserção do pedagogo nas equipes técnicas de acolhimento.

A sexta seção apresenta os resultados da pesquisa empírica sobre a rede de acolhimento institucional de Juiz de Fora. Inicialmente, caracterizamos o município e seu histórico de desigualdade social, situando o território onde as políticas de acolhimento se inserem. Em seguida, analisamos a configuração do serviço a partir de três eixos: a trajetória das Organizações da Sociedade Civil

(OSCs) executoras — AMAC, ADRA Sudeste e Colmeia — com ênfase na relação público/privada que marcou a assistência social na cidade; os Editais de Chamamento Público entre 2017 e 2024, cujo exame permitiu identificar a progressiva exclusão do pedagogo da equipe mínima exigida; e, por fim, apresenta-se a análise dos Projetos Político-Pedagógicos.

Na última seção, apresentamos uma breve consideração final.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota o materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade social, conforme sistematizado por Netto (2011) em “Introdução ao estudo do método de Marx” e mais as contribuições dadas por Ribeiro, Sobral e Moraes (2023) no artigo “O método de Marx e a Pesquisa em Educação: determinações onto-históricas”. A escolha desse método em pesquisas sobre educação, conforme Ribeiro, Sobral e Moraes (2023) destacam, se justifica tanto pela necessidade de estabelecer um posicionamento político e epistemológico que não reproduza a lógica vigente, quanto de percorrer a realidade educacional com todas as suas contradições, na totalidade de sua problemática.

Segundo Netto (2011), o materialismo histórico-dialético não é um conjunto formal de regras aplicáveis, antes ele expressa um posicionamento do pesquisador diante da realidade. Diante disso, o autor ressalta que é comum a concepção errônea do pensamento marxista de que Marx assume fator material como determinantes da política, da economia e da cultura. Isso se trata de uma caricatura do pensamento de Marx, porque torna-o autor de uma teoria *fatorialista* da sociedade. De forma clara, isso significa que as determinações históricas dadas por Marx servem, na verdade, para dar base à compreensão do presente, o que é diferente de dar determinismos às situações do futuro (Netto, 2011).

O materialismo histórico-dialético é fruto de uma longa elaboração teórica de Marx, cujo desenvolvimento começa na década de 1840 e atinge maturidade intelectual no fim da década de 1850 (Netto, 2011). Ao longo dessa trajetória, a superação de Marx do idealismo colocou a relação sujeito-objeto na pesquisa e a concepção de conhecimento teórico como um dos pressupostos importantes de seu método. Primeiro, destaca-se que o objeto existe na realidade independentemente daquele que o pesquisa; porém essa relação do sujeito com objeto não se dá na externalidade, isto é, de forma neutra ou completamente a par das questões sociais. O sujeito, como parte ativa da sociedade, encontra-se implicado no objeto de tal forma que sempre expressa interesses de uma classe ou segmento social (Netto, 2011).

O segundo pressuposto importante é a concepção de conhecimento teórico sobre a qual Netto (2011) escreve:

Para Marx, a teoria é uma modalidade de conhecimento [...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E nesta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (Netto, 2011, p. 20).

Assim, o ponto de partida do pesquisador é aquilo que é dado como concreto imediato da realidade, isto é, a aparência do objeto. Um objeto é sempre concreto e isto independe da percepção do pesquisador sobre ele, porém sua aparência trata-se de um “concreto caótico”, uma vez que suas múltiplas determinações encontram-se embaralhadas, tal como dados brutos ainda não analisados. Portanto, o fenômeno não se esgota na aparência: na mesma medida em que ela revela algo, também oculta sua essência. Assim, a relação aparência-essência aparece no pensamento marxista como expressão da própria contradição do objeto. O pesquisador, portanto, dedica-se a apreender a essência e, ainda que assuma um posicionamento diante desse, não dita antecipadamente as categorias que serão utilizadas, porque estas são dadas pelo próprio objeto no processo de pesquisa (Netto, 2011).

As categorias no pensamento marxiano, segundo Netto (2011), diferem de definições fechadas como as trabalhadas na tradição filosófica, uma vez que a orientação daquilo que é a essência para Marx encontra-se no campo da ontologia ao invés da epistemologia. Em outras palavras, as categorias são ontológicas e expressam as formas de ser, as determinações de existência de um objeto real e os modos como o objeto se apresenta e se move historicamente, e que só podem ser apreendidas por meio da abstração.

Sobre a abstração, Netto (2011, p. 44) diz que:

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável - aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador.

Ou seja, cabe à abstração a tarefa de desfazer a unidade do aparente, isolando suas determinações, analisando-as separadamente e, por fim, rearticulando-as com a totalidade, a fim de realizar a sua síntese. Dessa forma, a abstração é o instrumento que permite a reprodução ideal de um objeto em sucessivas aproximações. O conhecimento teórico torna-se mais verdadeiro à medida que suas determinações se articulam com a totalidade - dado que o concreto é, nas palavras de Marx "síntese de muitas determinações, unidade do diverso" (1968, apud Netto, 2011, p. 43). A categoria é, portanto, dentro desse percurso, uma dessas determinações que a abstração isolou provisoriamente para, depois, ser reintegrada na síntese final.

Três categorias são centrais na concepção teórico-metodológica marxista: a totalidade, a contradição e a mediação (Netto, 2011). Sobre a totalidade, Netto (2011, p. 56) apresenta:

Para Marx, a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um "todo" constituído por "partes" funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é "simples"- o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos).

A totalidade é uma categoria articulada, inclusiva e macroscópica, resultante do movimento real e contraditório de todas as totalidades que a compõem. A totalidade social é articulada, porque suas partes se relacionam de modo estruturado; Inclusiva, porque abriga suas contradições internas sem perder sua unidade; Macroscópica, porque abrange o nível mais amplo da realidade social, composto por totalidades parciais articuladas entre si. Nessa síntese, a mediação é a categoria que apreende os sistemas internos e externos de articulação entre tais totalidades sem cair no imediatismo.

Nesse sentido, Ribeiro, Sobral e Moraes (2023), ao falar sobre a aplicação do materialismo histórico-dialético nas pesquisas em educação, apresentam que a educação integra a totalidade social, sendo ela a expressão de um complexo social. Com isso, reconhece-se que a educação possui tendências, instituições, agentes e mecanismos próprios que não podem ser transferidos mecanicamente

à outros complexos sociais, ao passo que entende-se que essas tendências não existem dentro do vazio social, antes estão imbricados e subordinados no modo de ser da complexidade da sociedade capitalista.

Com isso, as autoras não tratam o complexo educacional como uma esfera autônoma, antes o situam dentro dos complexos superestruturais da sociedade burguesa que está em relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca em relação ao trabalho. O trabalho, enquanto categoria marxiana, expressa o fundamento ontológico da práxis humana e de formação do ser social, sendo que é através dele que se faz a relação entre sujeitos e sujeitos e natureza. Diante disso, as autoras explicam (Ribeiro, Sobral e Moraes, 2024, p. 7):

Dependência ontológica significa que todos os complexos da superestrutura surgem como necessidade advinda do processo de trabalho e só surgem porque têm o salto já constituído; autonomia relativa consiste na função específica e distinta do trabalho que todos os complexos da superestrutura possuem; determinação recíproca se revela na forma como os complexos influenciam uns aos outros, não havendo separação na realidade nem práxis pura, separando-se apenas na abstração para uma melhor compreensão do real.

Nessa chave, a educação só pode ser plenamente compreendida quando articulada ao trabalho e às demais determinações da totalidade social. Assim, as autoras destacam a centralidade da mediação na educação, centralidade esta que deriva diretamente dessa relação com o trabalho e do entendimento da educação como atividade mediadora da continuidade da prática social. Além do trabalho, as autoras trazem a teleologia e a causalidade como elementos da prática humana pertinentes à educação, “necessária ao entendimento de que somos sujeitos de nossa própria história e que a nossa generidade é construída em uma dialética entre o social e o individual.” (Ribeiro, Sobral e Moraes, 2024, p. 4).

Diante disso, essa pesquisa situa-se dentro do campo educacional, focado no direito à educação, mas, por se situar nas dinâmicas internas das instituições de assistência social, ela só pode se realizar ao situar a mediação como categoria chave. O recorte temático é a efetivação do Direito à Educação das crianças e adolescentes acolhidos, entendendo-se que essa efetivação depende de mediações entre a política de assistência social e a política educacional, além das

mediações próprias da educação - tanto aquelas vinculadas à escolarização quanto as que se configuram como ações pedagógicas não-formais no cotidiano do acolhimento institucional.

Saviani (2016), em paráfrase à famosa frase de Marx que “é no homem que se tem a chave para o macaco”, afirmou que “é na escola que se tem a chave para a educação não-escolar”. Dessa forma, o autor expressa que a mediação no âmbito escolar é o processo de apropriação pelo aluno do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade através da ação intencional do professor e da escola, transformando sua compreensão de mundo e sua prática social. Portanto, num âmbito mais geral, da educação não-formal, a mediação pedagógica é o processo pelo qual um indivíduo se apropria dos elementos da prática social através da ação intencional entre as pessoas, isto é, expressa o processo de formação do ser social (Saviani, 2016).

Com o objetivo de compreender as necessidades e condições institucionais e normativas que garantem a efetivação desse direito, a fim de delinear perspectivas para o trabalho pedagógico, essa pesquisa debruça-se na análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades de Acolhimento e nas suas mediações pedagógicas previstas, envolvendo, portanto, a articulação entre políticas educacionais, políticas assistenciais, escolas e ações educativas no interior do acolhimento.

O procedimento de pesquisa incluiu a revisão de literatura, a pesquisa sobre a história das políticas de acolhimento, a construção do referencial teórico sobre Direito à Educação e os sujeitos do acolhimento, análise dos Editais de Chamamento Público e, por fim, a análise dos PPPs.

3 REVISÃO DE LITERATURA

O Trabalho de Conclusão de Curso apresentado por Dione Oliveira de Souza Lira (2018) foi um dos primeiros trabalhos encontrados sobre o assunto. Intitulado de “O papel do(a) pedagogo(a) em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: do assistencialismo ao direito à educação”, o trabalho foi apresentado para a finalização da graduação de pedagogia na Universidade Federal da Paraíba em 2018. Nele, ela discute a transição do assistencialismo para a garantia de direitos no acolhimento, com especial atenção ao Direito à Educação, e analisa a atuação de pedagogos e educadores sociais nesses espaços. Trata-se de um trabalho com alguns alinhamentos às preocupações que orientam esta pesquisa.

Lira (2018) realizou uma breve revisão de literatura a partir da produção acadêmica disponível entre 2010 e 2018 sobre o assunto, cujo recorte temporal escolhido justifica-se pela ausência de trabalhos anteriores a 2010. A busca foi conduzida nas plataformas CAPES e BDTD, utilizando os seguintes descritores: “educação e acolhimento institucional”; “pedagogia e acolhimento institucional”; “educador e acolhimento institucional”; e “atuação do pedagogo em abrigos”. A partir das combinações possíveis, as plataformas retornaram um total de 40 trabalhos, dos quais apenas 9 apresentaram conteúdo efetivamente relevante para a discussão proposta acerca do papel do pedagogo nesses espaços. Em conclusão, a autora evidencia a insuficiência de estudos específicos sobre a atuação pedagógica em Casas de Acolhimento, contudo destaca que “os materiais coletados indicam a importância e complexidade das dinâmicas de trabalho vivenciadas pelos profissionais nessas instituições” (Lira, 2018, p. 9).

Todavia, diante do intervalo de tempo decorrido entre 2019 e 2025 e da necessidade de obter parâmetros qualitativos para atualizar a avaliação da relevância da temática na produção acadêmica da pedagogia, tornou-se necessária uma nova revisão bibliográfica. Ademais, conforme Netto (2011), a produção da pesquisa começa a partir da apreensão da massa crítica sobre o objeto de estudo, sendo o levantamento bibliográfico parte constitutiva desse processo. No entanto, apesar da inspiração no trabalho de Lira (2018), os critérios de busca adotados nesta pesquisa diferem parcialmente dos utilizados

pela autora, tanto na reformulação dos descritores quanto na inclusão de artigos periódicos.

Diante disso, foram adotadas as plataformas CAPES e BDTD e os descritores “acolhimento institucional e pedagogia” e “acolhimento institucional e educador”. O descritor “acolhimento institucional e educação” foi substituído por “acolhimento institucional e direito à educação” por fazer um recorte mais contundente ao atual trabalho, e, também, porque o termo “educação” isoladamente é muito polissêmico e gerou muitos resultados repetidos e difusos no sistema de busca. Por fim, foi adicionado o descritor “acolhimento institucional e projeto político-pedagógico” devido à natureza deste TCC, que tem como objeto de pesquisa os Projetos Político-pedagógicos das Casas de Acolhimento Institucional da Rede de Proteção Especial de Juiz de Fora.

A relevância dos trabalhos foi determinada através da leitura dos resumos, considerando-se relevantes aqueles que traziam em primeiro plano a presença do trabalho pedagógico e/ou dos pedagogos no interior do acolhimento, seja por relatos de experiências, discussões teórico-acadêmicas ou análises político-institucionais. Trabalhos que trouxeram a garantia do Direito Social à Educação, seja pela atuação da equipe multiprofissional das casas ou pelas demandas desse público na escola, também foram considerados.

A escolha desse critério de relevância parte do pressuposto de que a educação não se esgota na escolarização e, portanto, para os sujeitos do acolhimento, a efetivação do Direito à Educação em sua plenitude depende também das mediações criadas entre a instituição e a escola e das ações educativas em seu interior. Dessa forma, essa revisão bibliográfica objetivou identificar produções acadêmicas recentes que dialogassem diretamente com o problema de pesquisa, isto é, as condições institucionais e pedagógicas que possibilitam a efetivação do Direito à Educação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

A pesquisa realizada no Portal da CAPES foi feita usando o mecanismo de busca do site, na qual se filtrou publicações efetuadas no período 2019-2025. Diferentemente de Lira (2018), que considerou apenas teses e dissertações, esta revisão incluiu também artigos de periódicos disponíveis na plataforma CAPES. O Quadro 1 expressa os resultados numéricos de artigos obtidos, a partir da busca no Portal CAPES.

Quadro 1: Resultados numéricos de artigos obtidos da pesquisa no Portal da CAPES

Descritor pesquisado	Resultados totais	Resultados relevantes
Acolhimento Institucional e Pedagogia	13	7
Acolhimento Institucional e Educador	9	3
Acolhimento Institucional Direito à e Educação	44	2
Acolhimento Institucional Projeto e Político-pedagógico	3	1

Fonte: Autoria própria.

Pesquisando na CAPES com o descritor “acolhimento institucional e pedagogia”, o site retornou 13 artigos dos quais 7 são relevantes à temática a ser tratada, dos quais 2 voltaram a aparecer quando pesquisado por “acolhimento institucional e educador”. Esse último, por sua vez, não devolveu nenhum resultado relevante por conta própria, conforme apresentado no Quadro 2. O descritor “acolhimento institucional e direito à educação” devolveu 2 artigos. O termo “acolhimento institucional e projeto político-pedagógico” resultou em 1 artigo. Dessa forma, o total de trabalhos foram 10. Com base nesse levantamento, o Quadro 2 apresenta os artigos considerados relevantes, com seus autores e ano, organizados por descritor, a partir da busca no Portal CAPES.

Quadro 2: Artigos considerados relevantes por termo pesquisado no Portal da CAPES

Descritor	Título	Autores	Ano
“Acolhimento Institucional e Pedagogia”	Pedagogia do trabalho de Makarenko na República Mossunguê e sua aproximação com o campo CTS	SILVA NETO, Pedro Moreira da; DIAS, Maria Sara de Lima; SOUSA, Estevão Antonio de.	2024
	A importância da estimulação precoce na primeira infância de crianças institucionalizadas	RAMALHAIS, Taíza Fernanda; NUNES, Luanna Flávia Lourenço; SILVA, Gislaine de Fátima Brunieri da; CARDOSO, Fabrício Bruno.	2020
	Escola cidadã e crianças em situação de Acolhimento Institucional: um diálogo	DE ALMEIDA DE MOURA, Mariana; PAULO DA SILVA, Marta Regina.	2020

	desde a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire		
	“Se fosse um passarinho, também iria voar”: a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional	DE MOURA, Mariana de Almeida; PAULO DA SILVA, Marta Regina.	2023
	Acolhimento institucional, adoção e formação de professores: uma reflexão necessária	LUPION MORENO, Gilmara; BARBOZA SANTOS ROSSINI DE MATOS, Maressa.	2023
“Acolhimento Institucional e Pedagogia” e “Acolhimento Institucional e Educador Social”	Pedagogia social: epistemologia da esperança no território institucional	HADDAD, Sérgio; BAYS, Ingrid.	2019
	A dicotomia existente na prática dos educadores sociais no âmbito do acolhimento institucional: diferenças entre cuidador social e educador social no serviço de acolhimento institucional	CARMO, Tiago Marques do.	2019
“Acolhimento Institucional e Educador” e “Acolhimento Institucional e Direito à Educação”	Educação social e saberes necessários: análises a partir de experiências em acolhimento institucional	MULLER, Verônica Regina; NATALI, Paula Marçal; SANTOS, Karine dos.	2022
“Acolhimento Institucional e Direito à Educação”	A inclusão de crianças em situação de acolhimento institucional na educação infantil	HILLESHEIM, Luana; SOARES WUO, Andreia.	2023
“Acolhimento Institucional e Projeto Político-pedagógico”	Do acolhimento à disciplina: um olhar para as instituições de reeducação	MULLER, Andressa Coelho; DALMASO, Alice Copetti; RINGUE, Fernanda Monteiro.	2024

Fonte: Autoria própria (2026).

A análise do conjunto de artigos, presentes no quadro 2, permite identificar duas tendências na produção acadêmica nos últimos 6 anos. A primeira tendência apresenta-se pela centralidade da escola, na problemática dirige-se a assuntos como a relação escola-instituição, as ações da equipe pedagógica da escola para a recepção e adequação dos alunos institucionalizados, os processos de inclusão e exclusão desses alunos, a formação docente e o currículo. Em

outras palavras, essa tendência versa principalmente sobre as relações entre escola, Instituição de Acolhimento e criança e adolescente na efetivação do Direito à Educação.

Nessa direção, em *Escola Cidadã e Crianças em Situação de Acolhimento Institucional: um diálogo desde a Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, Almeida de Moura e Paulo da Silva (2020) fazem uma carta com reflexões a partir de suas experiências docentes com um aluno acolhido, convidando colegas de trabalho a ter um olhar atento sobre os sujeitos que pretendem formar e as ações que estão imbricadas no processo. No mesmo sentido, Almeida de Moura e Paulo da Silva (2023), em *"Se eu fosse um passarinho, também iria voar": a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento*, discorrem sobre os marcadores sociais das crianças institucionalizadas e como a escola, por meio da ação direta das/os professoras/es, atuam na mitigação e/ou reprodução da exclusão em sala de aula. Por meio de uma entrevista, as autoras captam a perspectiva docente para aprofundarem-se nas relações escola-instituição e aluno-professor, no apoio da coordenação pedagógica e questões de formação. A reflexão proposta por Moreno e Matos (2023), em *Acolhimento institucional, adoção e formação de professores: uma reflexão necessária*, aprofunda esse movimento ao problematizar a insuficiência da formação inicial e continuada docente para lidar com tais sujeitos, indicando que a questão do acolhimento permanece marginal nos currículos formativos, porém de suma importância para a superação do fracasso escolar desses sujeitos. Já em *A inclusão de crianças em situação de acolhimento na educação infantil: revisão de literatura*, Hillesheim e Wou (2023) evidencia, por meio de revisão de literatura, que o acesso à escola de crianças institucionalizadas é restrito e que a matrícula não garante, por si só, processos efetivos de inclusão, reiterando o caráter contraditório da instituição escolar enquanto espaço de socialização.

Deslocando-se para as pesquisas realizadas sobre os processos educativos no interior do acolhimento, mas ainda mantendo o enfoque no processo de escolarização para o Direito à Educação, no trabalho *Do acolhimento à disciplina: um olhar para as instituições de reeducação*, as pesquisadoras Muller, Dalmaso e Ringue (2024) fazem a análise documental do Projeto Político-pedagógico de uma casa de acolhimento a fim de compreender as

noções de educação presentes na instituição e identificam diversos processos desenvolvidos que foram classificados como garantias de escolarização.

A segunda tendência observada compreende o conjunto de trabalhos que tratam do trabalho educativo e do cuidado no interior do acolhimento institucional, porém a emergência do pedagogo como parte da equipe técnica do Acolhimento permanece tímida. Sendo assim, essa tendência aborda os processos educativos no interior das unidades de acolhimento, nas suas determinações institucionais e normativas, incluindo a análise de PPPs e a discussão sobre o profissional responsável pela orientação pedagógica.

Nesse conjunto está *Pedagogia do trabalho de Makarenko na República Mossunguê*, na qual Neto, Dias e Sousa (2024) fazem uma reflexão teórico-prática da experiência da aplicação da pedagogia de Makarenko, caracterizada pelo trabalho como princípio educacional, numa unidade de acolhimento institucional em Curitiba (PR). Apesar do texto ter participação de pessoas da área de educação, no efetivo da experiência não há menção de profissionais da pedagogia envolvidos. De forma semelhante, em *A importância da estimulação precoce na primeira infância de crianças institucionalizadas*, Ramalhais et. al. (2020), ao fazer uma revisão bibliográfica sobre o assunto, reconhece as contribuições de intervenção trazidas pela pedagogia, mas apresenta o trabalho centrado na ação dos psicólogos e educadores sociais no interior do acolhimento. A proposição teórica de *Pedagogia Social: epistemologia da esperança*, atribuída a Haddad e Bays (2019), defende a formação preparatória do educador social de nível médio situada na pedagogia freireana e no campo da educação popular, porém não reivindica um profissional como responsável pelo direcionamento pedagógico interno.

O único trabalho que versa sobre a necessidade de um profissional dentro do acolhimento responsável pela orientação pedagógica e com formação de nível superior específica é *Educação social e saberes necessários: análises a partir de experiências em acolhimento institucional*, por Muller, Natali e Santos (2020). As autoras defendem a formação do educador social como formação específica completamente voltada à espaços não-escolares e objetivamente distinta da formação em pedagogia, totalmente dedicada ao espaço escolar. Para embasar sua proposta, ela discute os currículos de formação superior na área de educação e dá exemplos da existência do curso de educação social em outros países.

Por último, movendo-se para áreas mais ligadas às normativas e demais determinações legais das políticas públicas de acolhimento institucional, em *A dicotomia entre cuidador social e educador social*, de Ferreira, analisa a divisão do trabalho e funções educativas dentro do acolhimento tal como prevê a Resolução 9 de 15 de Abril de 2011 do CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social) e conclui, por meio de uma entrevista orientada, que sim, os cuidadores sociais e educadores sociais em Ponta Grossa/PR desempenham funções diferentes, mesmo que culturalmente sejam vistos como iguais.

A pesquisa na BDTD foi feita usando o filtro por assunto “Acolhimento Institucional” e os descritores “direito à educação”, “educador”, “projeto político pedagógico” e “pedagogia” foram pesquisados em qualquer campo, publicados entre os anos 2019-2025. A pesquisa retornou ao todo 54 trabalhos, dos quais 8 mostraram-se relevantes segundo os mesmos princípios da pesquisa feita no Portal da CAPES. O Quadro 3 traz os resultados numéricos obtidos na pesquisa, a partir de buscas na BDTD.

Quadro 3: Resultados da pesquisa no BDTD

Descritor pesquisado	Resultados totais	Resultados relevantes
Acolhimento Institucional e Pedagogia	8	3 dissertações 1 tese
Acolhimento Institucional e Educador	25	3 dissertações 1 tese
Acolhimento Institucional e Direito à Educação	19	6 dissertações 1 tese
Acolhimento Institucional e Projeto Político-pedagógico	2	0

Fonte: Autoria própria (2026).

O total de trabalhos classificados no quadro 3 como interessantes à pesquisa, em buscas no BDTD, foi de 8, contendo 2 teses e 6 dissertações, sendo que praticamente todos os trabalhos foram devolvidos por mais de um descritor. O quadro 4 traz a relação entre descritores utilizados e resultados obtidos, a partir de buscas no BDTD.

Quadro 4: Artigos considerados relevantes por termo pesquisado no BDTD

Descritor	Título	Autores	Ano
Pedagogia, Educador e Direito à Educação	Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes: desvelando o serviço de atendimento em Presidente Prudente/ SP	SELMO, Jacqueline Tumitan.	2024
	De filhas e filhos da mãe e filhas e filhos do estado: a educação social no contexto do acolhimento	SANTOS, Francisca Ferreira dos.	2020
Direito à Educação	Acolhimento Institucional e o Direito à Educação: um mapeamento das produções científicas na pós-graduação em educação (1996-2021)	PORFIRIO, Mayara da Silva.	2022
	Escola, lugar de proteção? Políticas Públicas Educacionais para as infâncias em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte-MG	NOGUEIRA, Keziah Pollyanna de Paula.	2024
	O processo de escolarização dos adolescentes em acolhimento institucional da região metropolitana de Londrina	LIMA, João Francisco Ferraz de.	2022
Pedagogia e Educador	Práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes: “eu acho que ensinei... pra alguém que não sabia”	SALES, Rubeilton Guilherme	2025
Direito à Educação e Educador	Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in)visibilizadas no contexto de educação escolar.	MARTINS, Maria Aparecida Camarano.	2020
Direito à Educação e Pedagogia	Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes: os desafios da equipe técnica na reinserção familiar	OLIVEIRA, Thiago Rosa Assis de.	2022

Fonte: Autoria própria (2026).

Os trabalhos selecionados no BDTD no quadro 4 como relevantes tiveram os mesmos critérios na plataforma anterior. Sendo assim, as mesmas duas tendências foram encontradas entre as dissertações e teses encontradas: a primeira, cuja questão educacional que encontra-se enfatizada pela relação com a escola em suas diversas dimensões, enquanto a segunda volta-se ao processo educativo no interior das unidades de acolhimento institucional.

A principal característica que une os trabalhos da primeira tendência é a efetivação do direito à educação pela escolarização. Nesse sentido mais amplo, o primeiro trabalho que menciono é *Acolhimento institucional e o direito à educação: um mapeamento das produções científicas na Pós-Graduação em Educação (1996-2021)* consiste em uma análise bibliográfica sistematizada. O estudo, apresentado como parte da Qualificação de Pós-Graduação na linha de pesquisa *Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social* da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), investiga as produções acadêmicas que articulam o acolhimento institucional ao direito à educação. Na investigação, Porfírio (2022) realiza um mapeamento rigoroso da produção científica nacional, com especial atenção à escolarização no contexto do acolhimento. Ao privilegiar trabalhos que analisam como o processo de escolarização é vivenciado por crianças e adolescentes institucionalizados, a autora alinha sua análise às prerrogativas legais vigentes e à responsabilidade fundamental do Estado na garantia do direito à educação como um pilar essencial para o desenvolvimento integral de sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Em *Escola, lugar de proteção? Políticas Públicas educacionais para as infâncias em acolhimento institucional no município de BH-MG*, escrito por Nogueira (2024), no Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional - Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil, escolhe a temática a partir da sua prática profissional na Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte e seus anos na docência, onde ela identifica o problema. Sua pesquisa foca-se nas Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil (0 a 3 anos) voltadas a crianças em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte. O trabalho esmiúça a rede de proteção, normativas, protocolos e legislações que fundamentam o direito à educação e a articulação intersetorial.

A dissertação *Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes: desvelando o serviço de atendimento em Presidente Prudente/ SP*, realizada por Selmo no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Unesp, na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores, em 2024, investiga explicitamente se a instituição de acolhimento atua junto às escolas frequentadas pelos acolhidos e vice-versa. Selmo (2024) defende que os espaços de acolhimento precisam avançar na relação com

gestores e professores para fortalecer os pré-adolescentes e conscientizá-los sobre seu direito a uma educação pública de qualidade. Ela identifica que a escola muitas vezes estigmatiza o acolhido e que o serviço de acolhimento, por sua vez, pouco valoriza a atividade de estudo como função social. Assim, ela denuncia que a escolarização é prejudicada pela falta de diálogo entre as redes, e que o direcionamento pedagógico interno, embora existente via psicopedagogia e PIA (Plano Individual de Atendimento), ainda enfrenta o desafio de não ser visto como prioridade pelas equipes de cuidado direto.

Nessa mesma linha, a dissertação *O processo de escolarização dos adolescentes em acolhimento institucional da região metropolitana de Londrina*, por Lima (2022) também

(...) aponta algumas percepções como as dificuldades enfrentadas pelas instituições de acolhimento em dialogar com a rede, por não entenderem que as demandas de adolescente em acolhimento são específicas e tem que ter um olhar diferenciado sem julgamento e receber os acolhidos de forma mais aberta possível (Lima, 2022, p.6).

Martins (2020) na sua tese de Doutorado em Educação, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, investiga as vivências de crianças "de ontem e de hoje" em acolhimento institucional, analisando como o contexto da educação escolar produz processos de invisibilização desses sujeitos. A pesquisa, então, revela uma reprodução da estigmatização histórica da institucionalização na escola: o aluno institucionalizado é rotulado pelo sistema escolar como um "ser de falta", em detrimento de suas possibilidades e potências. A autora conclui que a escola atua como um espelho da sociedade ao naturalizar o preconceito, exigindo uma ruptura urgente na forma como o direito à educação é efetivado para os acolhidos, superando a visão estereotipada que os retira de sua condição de sujeitos sociais de direitos.

O segundo agrupamento de dissertações identificadas trata-se da orientação pedagógica no interior do acolhimento. Apesar da grande variedade de temáticas possíveis e profissionais responsáveis, o que unifica os trabalhos é o estabelecimento de um direcionamento no processo educativo no interior da unidade de acolhimento e essa atividade sendo sistematicamente promovida pela equipe, tendo ou não um pedagogo.

Nesse sentido, apesar de ser um trabalho do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a pesquisa realizada por Oliveira (2022) sobre os desafios da equipe técnica da reinserção familiar foi feita numa unidade de acolhimento institucional que possuía um pedagogo e que, por sua vez, responde aos questionários aplicados. Assim, dentro dessa ocasionalidade e dos objetos da pesquisa, o trabalho revela a participação do pedagogo no acompanhamento junto à escola no aprendizado do acolhido, na elaboração do PIA (Plano Individual de Atuação), na relação com as famílias em prol da reinserção familiar e no suporte pedagógico aos educadores e cuidadores sociais. Oliveira (2022), assim, conclui que existem muitas falhas políticas e sociais na reinserção familiar, mas que a equipe precisa ser diversa em suas capacidades como forma de evitar sobrecargas e dar mais dinamicidade ao processo de reinserção familiar.

A tese produzida por Sales (2025) para o programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, de título *Práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes: “eu acho que ensinei... pra alguém que não sabia*, investiga a dialética entre as práticas educativas no acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes. Fundamentado na abordagem Histórico-Cultural, o estudo revela a contradição entre a abordagem educativa dos profissionais, focado em orientação e aconselhamento para o autocuidado, a educação que de fato é valorizada pelos acolhidos, que privilegiam o fazer prático e a interação entre pares, inclusive como forma de resistência. Assim, Sales (2025) conclui que, embora as práticas da equipe do acolhimento tenham efeito na formação desses sujeitos, elas enfrentam limites estruturais significativos para fomentar projetos de vida voltados à emancipação. Assim, a tese argumenta que a pedagogia do acolhimento precisa transitar de uma lógica de controle e adaptação funcional para uma que possibilite o protagonismo e a projeção de futuro dos sujeitos, superando o caráter meramente assistencialista da medida protetiva.

Por fim, a dissertação *De filhas e filhos da mãe e filhas e filhos do estado: a educação social no contexto do acolhimento*, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação, investiga o

Acolhimento Institucional sob a ótica de jovens egressos, utilizando a fenomenologia de Merleau-Ponty e os pressupostos da Educação Popular de Paulo Freire, para analisar a construção da autonomia de 4 jovens egressos de uma mesma unidade de acolhimento. Santos (2020) evidencia uma profunda descontinuidade entre a vivência cotidiana dos acolhidos e a proposta da política pública, que foi marcada por um processo pedagógico fragmentado e pela falta de alinhamento estratégico entre os agentes institucionais. As conclusões apontam que, longe de ser um espaço coeso de formação, a unidade de acolhimento pesquisada traz limites para a construção individual e coletiva da autonomia frente a sua dinâmica, fragilidades das mediações educativas das famílias junto aos acolhidos e falta de comunicação e alinhamento entre as políticas sociais.

Diante desses resultados, pode-se concluir que, por mais que neste recorte o Acolhimento Institucional tenha o reconhecimento significativo de ser um ambiente socioeducativo, as pesquisas sobre o trabalho pedagógico do acolhimento continuam poucas e a centralidade do pedagogo é assunto ainda mais raro. Ainda que a primeira edição da Prova Nacional Docente (PND 2025) tenha incluído uma questão sobre a atuação de pedagogos no acolhimento em contexto não-escolar, o que pode indicar uma atenção crescente ao tema, o diagnóstico de Lira (2018) sobre a insuficiência de estudos específicos permanece atual. Ademais, pode-se inferir que essa baixa produção seja sintomático da quantidade de pedagogos em exercício.

A temática do direito à educação, embora predominante nas produções da área de pesquisa em educação, aparece majoritariamente vinculada à escolarização. Isso levanta a pergunta que atravessa este trabalho: a garantia da escolarização é suficiente para a efetivação do direito à educação desses sujeitos? As pesquisas analisadas indicam que não. A escolarização não acontece de forma tranquila: há empecilhos e dificuldades na articulação entre instituição e escola, falta de preparo dos professores, reprodução da exclusão social e estigmatização dos alunos institucionalizados (Martins, 2020; Lima, 2022; Selmo, 2024; Moura & Silva, 2023; Hillesheim & Wu, 2023).

Esse conjunto de fatores faz da escola um local de reprodução da exclusão social, prejudicando a efetivação do Direito à Educação. É diante desse desafio que muitos dos trabalhos (Martins, 2020; Lima, 2022; Selmo, 2024; Moura

e Silva, 2023; Hillesheim e Wou, 2023) apontam, de uma forma ou outra, a necessidade da mediação ativa entre a instituição de acolhimento e a escola.

Algumas pesquisas demonstram que o sistema de Acolhimento Institucional ainda possui práticas assistencialistas advindas de sua herança histórica, mesmo com o avanço legais (Selmo, 2024; Santos, 2020; Sales, 2025). Num geral, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) são tidos na literatura como os principais marcos das mudanças daquilo que antes eram chamados de, principalmente, abrigos, orfanatos e internatos para o que hoje entendemos como o programa que faz parte dos Serviços de Proteção Social de Alta Complexidade integrado ao SUAS.

Por fim, conclui-se, a partir da leitura dos trabalhos encontrados, que a complexidade do trabalho dos profissionais que atuam nas unidades de acolhimento - cuidadores sociais, educadores sociais, assistentes sociais e psicólogos - também inclui a função educativa e essa, portanto, não seria de responsabilidade única do pedagogo. Contudo, para a execução de um bom trabalho de proteção integral da infância, é necessário que haja alinhamento na equipe, com ênfase no plano pedagógico. Assim, a dimensão normativa, por si só, torna-se inócua se não houver esse alinhamento, uma vez que o exercício da cidadania plena depende de condições institucionais concretas e, entre elas, como defendido neste trabalho, a presença de profissionais da educação qualificados nas equipes técnicas do acolhimento.

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS: do assistencialismo à garantia de direitos.

Este capítulo dedica-se a apresentação dos estudos feitos sobre a história da institucionalização de crianças e adolescentes desde o período colonial até a elaboração do PNCFC.

A primeira forma de institucionalização das infâncias desamparadas em território nacional ocorreu ainda no período colonial, com a abertura da primeira Roda dos Expostos em 1726, na Bahia (Selmo, 2024, p. 26). A Roda dos Expostos foi um mecanismo de madeira inventado em 1498, em Portugal, no formato de um cilindro, dividido ao meio por uma divisória, fixado no muro da instituição, geralmente uma Santa Casa de Misericórdia. A pessoa que desejava abandonar a criança depositava o bebê no tabuleiro inferior do lado externo, girava o cilindro e, com isso, a criança já se encontrava do outro lado do muro, dentro da instituição. Em seguida, um sino era tocado para alertar a “rodeira”, que era a pessoa responsável dentro da instituição para receber a criança.

A Roda foi inventada para evitar o abandono de bebês em locais públicos e, principalmente, para garantir o anonimato de quem abandonava (Selmo, 2024; Nogueira, 2024). Contudo, destaca Selmo (2024, p. 27), a preocupação era sobretudo com a salvação das almas das crianças, que eram batizadas assim que entravam nas instituições. Dado o elevado índice de mortalidade infantil, muitas crianças não tinham a chance de receber o batismo antes de morrerem, o que fez o vice-rei Vasco Fernandes Cezar de Meneses pressionar a coroa portuguesa para a permissão para a implementação da primeira roda dos expostos no Brasil, também sob o pretexto de combate à mortalidade infantil.

A situação de Portugal era muito semelhante à de Salvador quando se fez as primeiras implementações, no sentido de que tanto Salvador quanto Lisboa possuíam taxas elevadas de bebês abandonados e de mortalidade infantil (Selmo, 2024). Contudo, a sobrevivência após a entrada na instituição também não era garantia de sobrevivência: as crianças eram alimentadas pelas amas-de-leite e enviadas às “casas de famílias”, que se responsabilizavam pelos seus cuidados; não havia formação de vínculos familiares; suas necessidades físicas e afetivas não eram propriamente atendidas e muitas das vezes as

crianças eram tratadas de empregadas pelas famílias que as recebiam (Selmo, 2024).

Depois de Salvador, outras capitais receberam o mecanismo: Rio de Janeiro em 1738, Recife em 1789, São Paulo em 1825, Rio Grande do Sul em 1873 e Santa Catarina em 1828 (Selmo, 2024, p. 27). Selmo (2024) destaca que a roda estado de São Paulo, em particular, registrou um número expressivo de crianças "expostas" no início do século XIX, sendo uma das rodas com maior número de abandonos. Diante desse dado histórico, a autora faz o levantamento dos dados de 2020 do Conselho Nacional de Justiça que demonstra que o estado de São Paulo ainda concentra o maior número de crianças e adolescentes em acolhimento institucional do país.

Apesar da roda dos expostos ter sido feita para o recolhimento de crianças ilegítimas ou de pessoas pobres, no Brasil, o sistema escravista recriou suas finalidades e fez dela um mecanismo de comércio de crianças escravizadas. Nesse sentido, Nogueira (2024, p. 26) disserta que os senhores de escravos expunham os filhos das mulheres escravizadas e esperavam a criança crescer até uma idade que pudesse iniciar no trabalho produtivo, mais ou menos com sete anos de idade, para reivindicá-la como sua propriedade. Assim, os custos da primeira infância eram subsidiados pelas Casas de Misericórdia, fazendo da roda dos expostos uma ferramenta de acumulação de capital. Além disso, há registros de "escravização ou comercialização de crianças pardas e negras pelas amas-de-leite" (Marcílio, 1997, apud Nogueira, 2024, p. 26).

No ponto de vista da educação as crianças expostas não recebiam nenhum tipo de instrução formal dentro das Casas de Misericórdia, antes restavam a elas a educação advinda das missas e das famílias que as criavam. Segundo Saviani (2019 *apud* Selmo, 2024, p. 32-34), durante o período colonial, a educação formal era predominantemente regida pelos Jesuítas, que focavam seus esforços na catequese e na aculturação dos povos originários, bem como a formação das elites coloniais. Além disso, os Jesuítas faziam algum trabalho de recolhimento de órfãos antes das Casas de Misericórdia implementarem as Rodas dos Expostos (Nogueira, 2024). A expulsão dos Jesuítas durante o período pombalino mudou a educação, que passou dos preceitos católicos para os iluministas, contudo este ensino ficou restrito às elites e manteve-se a instrução dos pobres pela Igreja Católica (Selmo, 2024, p. 34).

Segundo Freitas (1997 *apud* Selmo, 2024, p. 29), a solução das Casas de Misericórdia de mandar as crianças para as casas de família para atuarem como “aprendizes” foi uma resposta direta ao problema social das crianças que viviam nas ruas, abandonadas. Assim, essas crianças também recebiam instrução profissional, na qual os meninos eram capacitados para os ofícios artesanais, como sapateiros e ferreiros, e as meninas aos serviços domésticos (Selmo, 2024).

A educação que as crianças abandonadas recebiam eram, portanto, voltadas à regulação social e à vida religiosa, distante de uma noção emancipadora de educação e voltada às necessidades de sobrevivência material das crianças e o resgate de suas almas. Nesse sentido, Nogueira (2024, p. 26) complementa que as primeiras instituições para educação de órfãos foram iniciativas de religiosos e que promoviam um estilo de vida religioso, seguindo o modelo conventual, expresso na prática religiosa e no controle, principalmente das meninas.

No geral, a assistência à infância no Brasil originou-se nas ações de organizações filantrópicas fortemente ligadas à religiosidade, tal formato que se associa ao modelo do assistencialismo no Brasil (Selmo, 2024). Apesar da reforma pombalina ter tirado parte da educação do controle da Igreja, isto não durou muito e nem atravessou os períodos da história brasileira. Durante o período imperial, a partir do ato adicional de 1834 (Lei nº 16/1834), passou a ser responsabilidade das províncias (isto é, do Estado) de prover a instrução primária e profissional às crianças das classes populares, o que levou os governos a construírem de escolas e institutos (Nogueira, 2024). Contudo para os órfãos, em especial às meninas, a execução foi realizada por organizações religiosas (Nogueira, 2024).

As Rodas dos Expostos só foi banida no Brasil em 1927, com a sanção do primeiro Código de Menores (Nogueira, 2024; Selmo 2024). O início do século XX foi marco de várias mudanças na percepção da infância e suas proteções legais. Segundo Isobe e Ribeiro (2022), nesse período crianças pobres e desvalidas representavam, para vários setores da elite, um problema social que tomou forma no debate sobre a “menoridade”. O termo “menor” referenciava-se, de forma degradante, a uma infância específica, pode, desamparada e sem uma delimitação etária específica, que se opunha à “infância” ideal das elites às quais

estavam destinadas a ser o futuro da república (Selmo, 2024; Isobe e Ribeiro, 2022). Essa distinção de termos favoreceu a descriminação no sistema jurídico brasileiro, que determinou a proteção de uns e a tutela de outros (Isobe e Ribeiro, 2022).

Segundo Isobe e Ribeiro (2022), o ideal republicano expresso no lema “Ordem e Progresso”, de influência direta da filosofia positivista, só poderia ser plenamente manifestado com o controle dos “perigos sociais”, o que incluía essas crianças abandonadas. Ademais, nesse período, também sob a influência positivista, havia o discurso médico-higienista que tinha avançado muito no século anterior sobre os assuntos de infância e que reforçava a implementação de medidas para o controle da vida privada no pretexto de solução para a pobreza. A confluência entre o saber jurídico e o saber médico-higienista produziu uma visão organicista da sociedade, na qual a infância pobre era percebida como uma enfermidade social a ser curada por meio da disciplina, do trabalho e da educação corretiva, e não como portadora de direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado (Isobe & Ribeiro, 2022).

Nesse sentido, a pobreza conceituada, segundo a racionalidade positivista, foi compreendida como um problema comportamental e, sobretudo, moral, o que mediou as políticas executadas do Estado brasileiro voltados às infâncias desabrigadas sob caráter punitivo, disciplinador e controlador (Isobe e Ribeiro, 2022). Nesse sentido, Isobe e Ribeiro (2022) trazem a análise de como essas infâncias eram retratadas na imprensa de Uberaba (MG), no *Jornal Lavoura e Comércio*, em 1911. Assim, as autoras afirmam que “a linha editorial do periódico era marcada pela defesa de um projeto político claro de consolidação dos valores republicanos da ordem e do progresso” (p. 4). Nele, a vadiagem infantil foi estabelecida como degeneração moral, o que, diante da lógica jurídica positivista, estigmatizava-os de serem “criminosos natos”, uma condição dada como biológica (Isobe e Ribeiro, 2022). Esse discurso buscava justificar a intervenção precoce do Estado sob a alegação de prevenir a criminalidade e regenerar os “desviantes” (Isobe e Ribeiro, 2022). Entre as ações, as autoras mencionam a educação de meninos sob viés disciplinador e punitivo.

Na década de 20, a “questão do menor” atingiu um novo pico de visibilidade na mídia, quando o menino Waldemiro (também chamado de Bernardino), um engraxate de 12 anos que foi preso em março de 1926 após ter

jogado tinta num cliente por ele ter se recusado a pagar (Diário de Pernambuco, 2015). Nessa época, a criança podia responder criminalmente a partir dos nove anos de idade e não havia distinção entre prisão de crianças, adolescentes ou adultos. Como resultado, o menino foi preso e estuprado pelos adultos na prisão do Rio de Janeiro. A comoção gerada por sua história levou à Santa Casa em "lastimável estado", expôs a barbárie do sistema penal então vigente e pressionou o legislativo a agir. Esse foi um dos acontecimentos que pressionou a promulgação do primeiro Código de Menores em 1927, também chamado de Código Mello Mattos, em homenagem ao jurista que o idealizou (Diário de Pernambuco, 2015).

O código estabeleceu a inimputabilidade penal para menores de 18 anos, proibiu a prisão de crianças e adolescentes, instituiu medidas socioeducativas em substituição às penas privativas de liberdade e extinguiu a Roda dos Expostos, obrigando o Estado a assumir, ainda que formalmente, a responsabilidade pelas crianças abandonadas (Diário de Pernambuco, 2015; Nogueira, 2024, p. 27). Por outro lado, apesar de ser reconhecido como primeiro dispositivo legal de proteção à infância no Brasil, as suas medidas eram direcionadas à punição das infâncias pobres, negras e sem família (Selmo, 2024; Nogueira, 2024). O Código, portanto, não comportava uma noção de infância abrangente e não considerava crianças com famílias objeto de direito à tutela do Estado.

A criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, durante o governo Vargas, aprofundou as contradições da lógica correcional que já orientava o tratamento da infância pobre desde o início da República. Vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o SAM, segundo Nogueira (2024), representou uma almejada implementação do Estado de centralizar e organizar as ações dispersas que existiam até então na assistência ao menor, o que incluía a execução, fiscalização e financiamento das instituições. Selmo (2024) complementa que o SAM, sendo parte do Ministério da Justiça, funcionava de forma equivalente ao atual Sistema Penitenciário para jovens infratores, contudo, sob o modelo correncial-repressivo, também atendia crianças e adolescentes abandonados. Assim, enquanto aqueles que cometiam infrações iam para reformatórios, os sujeitos carentes eram encaminhados para patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos (Selmo, 2024).

O SAM, embora reconhecido como um marco inicial na estruturação de um sistema assistencial voltado à infância no Brasil, foi marcado por profundas deficiências operacionais, escândalos administrativos e práticas institucionais que o tornaram alvo de críticas generalizadas (Selmo, 2024; Nogueira, 2024). As autoras, ainda que com ênfases distintas, convergem ao assinalar que o SAM, a despeito de suas limitações, constituiu um ponto de inflexão no tratamento estatal da infância pobre, na medida em que estabeleceu determinações históricas, ainda que contraditórias, que permitem compreender as continuidades e rupturas das políticas sociais e dos projetos societários para a infância que perduram até a contemporaneidade.

O advento do regime militar, em 1964, inaugurou uma nova fase na gestão da infância pobre, ao submeter a "questão do menor" à lógica da Doutrina de Segurança Nacional. Essa doutrina remodelou os fundamentos para as políticas sociais providas pelo Estado, entre as quais se destaca a utilização dos programas de assistência social como instrumento de despolitização e controle de organizações trabalhistas e movimentos sociais, regulando o conflito social em nome da ordem e segurança nacional (Defilippo, 2012).

Nesse contexto, em 1º de dezembro de 1964, o SAM foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), cujo discurso oficial anunciava uma ruptura com o modelo anterior, propondo-se a superar as práticas criticadas no SAM — superlotação, maus-tratos, desvio de verbas e a transformação dos internatos em meros "depósitos de menores" (Selmo, 2024; Nogueira, 2024). A FUNABEM, então, apresentava-se como um órgão orientado por princípios "anti-SAM", enfatizando a integração comunitária, a manutenção da família e a rejeição ao confinamento indiscriminado. Contudo, como bem observa Nogueira (2024), a substituição não implicou uma efetiva transformação das práticas institucionais: a FUNABEM, ao reformular a estrutura burocrática sem romper com a lógica subjacente, manteve a institucionalização das crianças pobres em reformatórios, reproduzindo, sob nova roupagem, a mesma lógica correcional e assistencialista que caracterizava o SAM. A mudança foi, portanto, menos uma superação do modelo e mais uma reconfiguração administrativa e burocrática que preservou o núcleo duro da política de confinamento.

Esse movimento de continuidade sob nova nomenclatura refletiu a redefinição da "questão do menor" como um problema de segurança nacional, nos termos da Doutrina de Segurança Nacional que orientava o regime militar (Selmo, 2024). Assim, as políticas de atendimento à infância e adolescência permaneceram subordinadas à lógica do controle social, tal como a noção de "menor" permaneceu vinculada às crianças e aos adolescentes pobres como elementos potencialmente subversivos ou perigosos, cuja "recuperação" para a ordem social exigia disciplina. A diferença entre o SAM e a FUNABEM, era, portanto, discursiva: o SAM vinculava-se abertamente ao ministério de justiça e ao sistema de contenção penitenciário, enquanto a FUNABEM adotava os princípios de bem-estar e integração.

Selmo (2024) esclarece que a FUNABEM, embora formulasse diretrizes políticas e técnicas em âmbito nacional, descentralizava sua execução, que eram de responsabilidade da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) de cada estado. Em 1979, com a promulgação do Segundo Código de Menores, a FUNABEM e as FEBEM tiveram o horizonte provido pelo Código de Menores de 1927 atualizado, que introduziu uma nova lógica: "o menor em situação irregular" (Selmo, 2024, p. 31). Selmo (2024, p. 31) explica que o novo código "acabou com a distinção entre abandonados e delinquentes e ampliou os poderes do juiz de menores". Em outras palavras, qualquer criança ou adolescente pobre, independentemente de ter cometido ou não um ato infracional, poderia ser enquadrado na categoria de "menor em situação irregular" e, portanto, sujeito à internação em uma das unidades da FEBEM. Essa ampliação do poder discricionário do juiz consolidou a prática de "prender para proteger" (Nogueira, 2024, p. 28) como norma no atendimento à infância pobre durante a ditadura militar.

Apesar do discurso de "bem-estar" e "integração comunitária", a prática material da FEBEM, enquanto braço executor da política federal, mantinha o confinamento de crianças e adolescentes em instituições totais, onde a educação, quando oferecida, era subordinada ao trabalho disciplinado e à regeneração moral (Selmo, 2024; Nogueira, 2024). Nesse sentido, Selmo (2024, p. 31) destaca que os "espaços de acolhimento" desse período, os denominados "orfanatos" e posteriormente "abrigos", eram "instituições totais", porque nelas eram realizadas atividades variadas, desde atendimento à saúde até a instrução profissional. Nos

orfanatos também havia preocupação com inserção comunitária, familiar ou atendimento individualizados (Selmo, 2024).

Portanto, a educação, quando presente nos orfanatos, reduzia-se ao ensino das primeiras letras e ao treinamento para o trabalho. Ademais, o trabalho com crianças pequenas nos orfanatos era confundido com o trabalho das creches na época, que também eram espaços geridos pela assistência social, porém destinados às crianças de mães que não tinham apoio familiar para deixar as crianças enquanto trabalhavam (Selmo, 2024). Não havia, portanto, qualquer tipo de projeto pedagógico que considerasse as especificidades das crianças e adolescentes acolhidos e a prática perpetuava a lógica assistencialista, na qual o controle da vida privada se manifestava na criança como objeto de caridade ou de correção, e não como sujeito de direitos; e a educação servia a propósitos utilitários de adequação do sujeito à sociedade, sem ter em seu horizonte a formação integral do ser humano.

No contexto mais amplo das políticas assistenciais do período, Defilippo (2012, p. 66) descreve que o regime militar promoveu uma "universalização excludente" das políticas sociais: o Estado ampliou formalmente o sistema público, unificando institutos previdenciários e expandindo a cobertura, mas, simultaneamente, transferiu a execução de serviços para a iniciativa privada — uma dupla direção que, na prática, gerou seletividade e segmentação no acesso. Contudo, diante do cerceamento dos direitos civis e a supressão dos direitos políticos, a estratégia alçada pelo regime regulou os direitos sociais impondo duas formas de cidadania: de um lado, a cidadania invertida, a qual o sujeito, por sua condição de exclusão, acessava serviços assistenciais, frequentemente por meio de instituições filantrópicas; do outro, a cidadania regulada, como a previdência social, acessível apenas aos contribuintes do Estado (Defilippo, 2012).

Até hoje, essa ordem de funcionamento da assistência social incide em representações negativas sobre o público da assistência e, principalmente, seus filhos. Dando ênfase às crianças e adolescentes institucionalizados, bem como às suas famílias, Nogueira (2024) confirma que esta estigmatização foi estratégica para a execução dessas políticas, ao mesmo tempo que assinala que a crescente visibilidade da violação de direitos e o aprofundamento da questão social somou

a efervescência política da década de 1980, que engajaram movimento sociais que ensejavam a revisão dos paradigmas assistencialistas.

A Constituição Federal de 1988, mediada pelo intenso movimento popular, trouxe muitos avanços em relação aos direitos sociais e uma ruptura importante com o passado autoritário do Estado brasileiro, porém sem superar antigas contradições da sociedade brasileira e não sem criar novas contradições (Defilippo, 2012). O modelo final de democratização trazido pela constituinte tinha forte inspiração do modelo europeu de Estado de Bem-Estar universalizante, cuja principal característica é a “construção um pacto social entre capital, Estado e trabalho” (Defilippo, 2012, p. 67), na qual a execução de políticas sociais faz parte da essência do Estado. Contudo certas partes da sociedade se mantiveram sob controle do conservadorismo e com base no modelo liberal-corporativista, com vistas a melhor manutenção do capitalismo (Defilippo, 2012). Assim, a configuração da “Nova República” materializou a sociedade de tipo ocidental no país, mas “manteve fortes traços da tradição conservadora, patrimonial e autoritária existente no Brasil” (Souza Filho, 2006, p. 276 apud Defilippo, 2012, p. 68).

Dessa forma, tendo em vista a articulação dessas contradições com a realidade, Defilippo (2012, p.68) focaliza no impactos para a Seguridade Social:

Dentre os princípios e diretrizes da Constituição Federal de 1988 destaca-se a Seguridade Social, marco na legalização das políticas sociais brasileiras. Ela funda-se em dois patamares de proteção social - assistência e seguros sociais. O tripé que a compõem - previdência, saúde e assistência- compreende um conjunto de ações destinadas a assegurar direitos referentes ao mesmo. De acordo com Boschetti (1999), esta seguridade social integra, ao mesmo tempo, princípios gerais que se contrapõem, como universalidade e seletividade, centralização e descentralização, distributividade e redistributividade, gratuidade e contributividade.

Dentro dos pilares da Seguridade Social, apenas a Saúde, caracterizada como uma política universal, gratuita, não contributiva, redistributiva e descentralizada, confere o “sentido de direito universal e integral do cidadão” (Defilippo, 2012, p. 69). Por outro lado, a assistência social fundamenta-se nos princípios de universalidade e seletividade, gratuidade e não contributividade, redistributividade, descentralização e partição (Defilippo, 2012). Segundo Defilippo (2012), essas mudanças foram importantes para romper com a

assistência baseada na benemerência, troca de favores, etc. e atribuiu à assistência um significado político e social, principalmente após a promulgação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS - Lei nº8742/93) em 1993. Em outras palavras, apesar das conquistas constitucionais, na prática o Estado, em contexto já de contrarreforma durante a década de 90, não se tornou o maior executor de políticas assistenciais: estas se mantiveram sob a responsabilidade das organizações da sociedade civil de carácter religioso ou filantrópico, porém regulou as relações público/privadas, a gestão dos recursos assistenciais foi centralizada no Estado e vetou qualquer propósito lucrativo das Organizações da Sociedade Civil (OSCs).

Ainda sobre a redemocratização, a mobilização em torno dos direitos da infância e adolescência ganhou força ao longo da década de 1980, com movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Selmo (2024) e Nogueira (2024) destacam que protestos e rebeliões de meninos e meninas em internatos provocaram denúncias e suscitaram discussões acerca da população infantojuvenil. Em 1985, foi criado o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), uma entidade civil independente que mobilizava os próprios menores, instituições e educadores de rua, subsidiada por entidades internacionais como a UNICEF (Nogueira, 2024). Essa mobilização, juntamente com a Comissão Nacional 'Criança e Constituinte', criada em 1987, exerceram forte pressão sobre a Assembleia Constituinte, resultando na inclusão dos artigos 227, 228 e 229 na Constituição Federal de 1988, que estabeleceram que as crianças e adolescente são sujeitos de direitos e que é dever Estado, da família e da sociedade assegurar sua proteção integral (Nogueira, 2024).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de julho de 1990, tratou de regulamentar o princípio constitucional da proteção integral da criança, trazendo mudanças nos paradigmas jurídicos. Dentre as mudanças emblemáticas, houve a eliminação definitiva do termo “menor” para “crianças e adolescentes”, reconhecendo a pluralidade da infância, assegurando o princípio constitucional que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos independente de suas condições de vida e superando o Código de Menores, em que a infância pobre era objeto da tutela Estatal (Nogueira, 2024; Selmo, 2024). Ademais, o ECA, substituiu as medidas punitivas do Código de Menores por medidas de proteção (voltadas às infâncias em situação de risco) e

medidas socioeducativas (para adolescentes autores de ato infracional), alterando o paradigma da intervenção estatal sobre a infância e adolescência (Selmo, 2024). Assim, o Estatuto, ao reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos em processo de desenvolvimento e a singularidade do cuidado de cada um, determina que as ações sócioeducativas e de proteção social devem ser orientadas por trabalhos voltados à cidadania (Selmo, 2024, p. 44).

O ECA também instituiu uma rede de proteção à infância com os Conselhos (municipal, estadual e nacional) dos Direitos das Crianças e Adolescentes e Conselhos Tutelares, com funções deliberativas, fiscalizadoras e executivas (Nogueira, 2024; Selmo, 2024). Essa rede, articulada com as demais áreas da Seguridade Social e demais setores da sociedade e políticas públicas, como, por exemplo, os Sistemas de Educação, Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública e as organizações da sociedade civil, passaram a integrar o que ficou estabelecido pela Resolução nº 113 de 19 de Abril de 2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) como o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente: uma articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil (CONANDA, 2006).

Entre as medidas protetivas dispostas no ECA está o serviço de acolhimento, previsto no Art. 101. A concepção dos serviços de acolhimento foram uma reordenação e substituição dos serviços até então prestados pelos abrigos, orfanatos e internatos, que passaram a agir dentro dos preceitos de excepcionalidade e provisoriedade, visando a reparação de direitos (Selmo, 2024; Nogueira, 2024). O Art. 23 do ECA também determinou que a falta de recursos materiais não estipula motivo para a suspensão do poder familiar.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), de 2006, foi um grande marco regulatório para a proteção integral da criança, o acolhimento institucional, a adoção e a concepção de poder familiar. A formulação desse documento, como detalha Nogueira (2024), resultou de um longo processo de mobilização social e institucional, iniciado em 2001 com a Caravana da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, que percorreu abrigos em oito estados e documentou a realidade precária das instituições de acolhimento. As pesquisas realizadas pela Comissão em território comprovaram várias falhas do

sistema de proteção e descumprimento das determinações do ECA. Em 2002, foi constituído o Comitê Nacional para Reordenamento de Abrigos, composto por diversos órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, incluindo o CONANDA, o CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social) e a UNICEF, que concluiu pela necessidade de um levantamento nacional sobre a situação dos abrigos, que foi realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2003 (Nogueira, 2024). O documento foi submetido a consulta pública e aprovado em 2006, após ampla participação de conselhos estaduais e municipais (Nogueira, 2024).

O desenvolvimento dessas políticas públicas, contudo, não ocorreu livre de contradições. Os avanços legais e normativos pós-constituente, durante a década de 1990, aconteceram num contexto mais amplo de contrarreforma do Estado brasileiro, iniciada nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso (Defilippo, 2012). Essas contrarreformas “deram conta de desprezar as conquistas institucionais” (Defilippo, 2012 p. 76) e foram direcionadas pelo projeto neoliberal de Estado mínimo. Essas reformas atingiram diversos setores da sociedade e abriram um quadro geral para privatizações e venda de bens públicos do Estado brasileiro para o capital estrangeiro. Dentro da assistência social, programas como “Programa de Publicização” e “Comunidade Solidária” permitiram a transferência significativa de serviços assistenciais à OSCs, a regulamentação dos Termos de Colaboração e incentivou a criação de novas organizações filantrópicas, tudo isso mediante o discurso de insuficiência e ineficiência da execução estatal (Defilippo, 2012).

Do ponto de vista ideo-político, a contrarreforma manteve os avanços constitucionais no texto oficial, porém esvaziou as pautas políticas e os movimentos populares, reduziu os aparatos executivos do Estado, extinguiu as instituições governamentais de caráter redistributivo das políticas sociais (principalmente em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso) e ampliou as relações público/privadas sob a justificativa da necessidade de corte de redução dos gastos do Estado, juntamente com a justificativa da insuficiência e ineficiência (Defilippo, 2012). Ademais, introduziu a ideia do “terceiro setor”, que, resumidamente, mistifica as relações público/privadas, desarticula o conceito de Estado da sociedade civil, reduz as funções do Estado principalmente diante da Questão Social e desloca movimentos sociais da luta de classes para a instância

de negociação (Defilippo, 2012). Assim, aplicou-se políticas de carácter burguês, anti-populares, focadas nos interesses dos proprietários privados, com a roupagem da redemocratização e de execução do Estado de bem-estar social (Defilippo, 2012).

Do ponto de vista político-econômico, o avanço neoliberal provocou efeitos para a assistência social, entre os quais se encontram: a desresponsabilização do Estado da provisão direta de serviços pela atribuição da “universalização” por meio da relação público/privado, retornando às políticas do passado; o aumento da seletividade das políticas sociais, indo contra o princípio constitucional da assistência social como direito; adoção de propostas de políticas sociais extremamente limitadas em termos de objetivos, serviços e financiamento, sucateando-as para a execução apenas do mínimo efetivo de funcionamento, resultando na assistência pela assistência; precarização e desprofissionalização dos serviços prestados pelo “terceiro setor”, com incentivo ao trabalho voluntário remetendo-se à lógica da soledade em detrimento da qualidade dos serviços (Defilippo, 2012).

Diante disso, Defilippo (2012) assinala que a contrarreforma neoliberal do Estado brasileiro, ao promover a transferência da execução das políticas sociais para o chamado “terceiro setor” e ao reduzir o financiamento público destinado à assistência, instaurou um processo de “refilantropização” da proteção social. Como consequência, o Estado oferece apenas o indispensável para que o direito exista no plano normativo, mas não assegura as condições materiais para sua efetivação concreta. A essa condição, a autora denomina “mínimo respaldo efetivo” (Defilippo, 2012, p. 42): o reconhecimento formal do direito sem a garantia de sua realização prática, o que perpetua práticas assistencialistas e fragmentadas, em vez de consolidar a assistência como política pública universal e de qualidade.

Em conclusão, nesta seção vimos o longo caminho que crianças e adolescentes, especialmente os acolhidos, percorreram até serem reconhecidos como sujeitos de direitos. Contudo, como evidenciado, a conquista normativa não se traduziu automaticamente em garantia efetiva. O avanço legal convive com a permanência de práticas assistencialistas e com a desresponsabilização estatal, agravada pela contrarreforma do Estado, que reduziu a capacidade de execução direta das políticas sociais. Na próxima seção, o foco encontra-se nas

determinações da efetivação do direito à educação das crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

5 O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS SUJEITOS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

O Direito à Educação é um dos direitos sociais fundamentais estabelecidos no Art.6º da Constituição Federal (CF) de 1988, ao lado da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, e da assistência aos desamparados. Como visto na seção anterior, a conquista dos direitos sociais e, sobretudo, o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos desses direitos de igual forma, foi resultado da luta de classes na construção de projeto societário durante a redemocratização.

A tripartição do direito em direitos civis, direitos políticos e direitos sociais é uma classificação clássica estabelecida por Thomas Humphrey Marshall em 1949, na qual: os direitos civis incluem os direitos individuais, de manutenção e aquisição de propriedades, direito à igualdade jurídica e outros ligados à vida privada; os direitos políticos referem-se aos relacionados à vida pública, como a participação, votar e ser votado; e os direitos sociais, os últimos a serem conquistados dentro da sociedade burguesa, são aqueles que dão a todos acesso a bens sociais coletivos e que possibilitam um padrão de bem-estar social dentro do modo de produção vigente (Saviani, 2013). Dado tal enquadramento e a forma, educação é, portanto, um direito social e assim reconhecido pela CF. Contudo, Saviani (2013) apresenta a tripartição dos direitos é uma elaboração formalista, cuja limitação é não apreender a realidade em suas múltiplas determinações, contradições e mediações. Nesse sentido, o Direito à Educação, isolado de suas mediações e da totalidade social, torna-se inócuo, assumindo uma finalidade em si mesmo. No entanto, Saviani (2013) constata que a educação é um direito basilar para a cidadania plena, necessária para o exercício de todos os direitos (civis, políticos e sociais).

A educação como direito está delineada no texto disposto no Título III - Da Ordem Social, do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação da CF. No primeiro artigo da referida seção, o Art. 205, a educação é referida como “um direito de todos”, sem distinção etária, “dever do Estado e da família”, que reconhecendo que a educação também acontece no

ambiente privado, “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Os artigos seguintes estabelecem que o ensino formal é dever do Estado, na forma de “direito público subjetivo” (Brasil, 1988, Art. 208, §1º).

Na nossa sociedade, a escola tornou-se a forma privilegiada e dominante de educação. A sociedade urbano-industrial foi estabelecida em cima do direito positivo, dos códigos escritos, da complexificação permanente do conhecimento técnico-científico altamente especializado. O domínio da leitura e da escrita, então, tornaram-se exigência básica para que o sujeito possa acessar plenamente seus direitos e apreender as práticas profissionais. Diante dessa gama de conhecimentos altamente especializados é necessário, também, uma instituição capaz de responder às especificidades da reprodução, acumulação, produção e ensino desses conhecimentos: uma das funções a qual a escola se propõe. Essas relações entre escolarização, cidadania e trabalho encontram-se expressas no texto constitucional. Assim, a escola é uma condição necessária para que o indivíduo se torne sujeito de sua época, isto é, uma pessoa que domina a prática social de seu tempo.

Além da transmissão de conhecimentos sistematizados, a escola também cumpre papel no desenvolvimento humano que não se limita ao conhecimento técnico-científico. Segundo Saviani (2016), a formação da subjetividade humana é fruto de um processo educativo de apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto de instrumentos materiais, conhecimentos populares e científicos, comportamentos, formas estéticas, valores éticos e morais produzidos e acumulados historicamente pela coletividade. A escola, como forma principal de educação, tem a função de mediar essa apropriação cultural, permitindo que a criança, em um curto tempo, incorpore esses elementos à sua subjetividade (Saviani, 2016). Nesse processo também há a formação da consciência crítica, possível pela apreensão da gênese das contradições da realidade social (Saviani, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN) (Brasil, 1996), regulariza a execução da política educacional no país, antes, contudo, reconhece no *Título I - Da Educação*, Art. 1º que a educação é um processo amplo que se desenvolve “na vida familiar, na convivência humana,

no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A lei dispõe, conforme declarado no segundo parágrafo do Art. 1º, sobre a educação escolar. O Art. 2º reafirma e vincula as determinações constitucionais sobre a educação, “de pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” – segundo a sua redação –, aos princípios do ensino formal. Completamente, no mesmo caput, sob o *Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, também reafirma a educação como “dever da família e do Estado”, o que, considerando que (i) o Art. 2º está se referenciando à educação nacional (organizada pelo Estado), (ii) a LDBEN não tem a função de estabelecer deveres da família e (iii) o histórico apresentado na seção anterior, é uma expressão desresponsabilização do Estado e responsabilização da sociedade civil para a execução de políticas sociais.

O Direito à Educação no Brasil é, segundo Saviani (2013), um direito historicamente proclamado, porém nunca efetivado com excelência. Saviani rememora a trajetória da educação escolar no Brasil desde o período colonial até a Nova República, onde se encontra uma série de discriminações, descumprimentos legais, insuficiência orçamentária por parte do Estado entre outros problemas. Mesmo após a redemocratização, em que houve a vinculação orçamentária instituída pela CF, perpetuou-se o descumprimento de diretrizes e a criação de “contribuições” às escolas que burlam a regra e mantêm o subfinanciamento. A isso se soma a contrarreforma do Estado brasileiro a partir dos anos 1990, tal como apresentado na seção anterior, cujos os efeitos para a educação, conforme demonstra Saviani (2013), foram muito similares aos ocorridos na assistência social: a campanha “Acorda Brasil” e o movimento “Todos pela Educação” expressaram a transferência da responsabilidade do Estado pela educação à ações filantrópicas e de voluntariado, resultando na protelação, fragmentação, filantropização e improvisação da educação básica e, sobretudo, na precarização do ensino.

A educação volta a aparecer com suas atribuições escolares e não-escolares no ECA. O art. 4º estabelece que é “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade”, a efetivação dos direitos fundamentais previstos na CF, o que inclui o Direito à Educação (Brasil, 1990). Diferente da LDBEN e da CF, os deveres

estatais em relação à educação em geral inclui a oferta da Educação Básica em situação de igualdade, gratuidade e universalidade nos termos da lei para todas as crianças e adolescentes, a promoção de campanhas educativas por parte do Sistema de Saúde direcionado a mulheres grávidas, puérperas, pais, crianças e adolescentes voltadas a prevenção e cuidado com a saúde e a promoção de campanhas educativas e de capacitação voltadas aos órgãos do SGD e outros espaços públicos de convivência. Já entre as funções educativas atribuídas às famílias ou responsáveis encontra-se a responsabilidade de educar conforme a cultura familiar, matricular crianças e adolescentes devidamente na escola, fazer acompanhamento escolar, garantir a frequência escolar, assegurar a convivência comunitária, disciplinar e ensinar sem ferir com a dignidade da criança e do adolescente, aconselhar afetivamente sobre as decisões da vida, entre outras ações que são formadoras da subjetividade humana. À comunidade escolar cabe a comunicação de casos de evasão, maus-tratos ou negligência ao Conselho Tutelar, garantia de criação e acesso à cultura e respeitar seus educandos em seus valores culturais, morais, éticos, artísticos e históricos.

Considerando a CF, na LDBEN e no ECA, pode-se concluir que o Estado brasileiro reconhece a educação em seu processo amplo da vida social, porém o Direito à Educação, enquanto dever do Estado, compreende a garantia ao acesso à escola, considerando as condições de permanência e qualidade dentro dos princípios estabelecidos. De forma complementar, a vida particular exerce um papel importante na educação do indivíduo, a qual o Estado não interfere diretamente. Contudo, quando a família não cumpre sua função e a convivência familiar torna-se um risco à integridade da criança e do adolescente, aciona-se as medidas protetivas e o poder familiar pode ser destituído por decisão judicial, fazendo com que, sob os preceitos de provisionalidade e excepcionalidade, a criança ou adolescente seja transferido para o acolhimento institucional, tal como previsto no Art. 101 do ECA. Assim, as OSC conveniadas, sob fiscalização do Estado, assumem a guarda do acolhido e tornam-se responsáveis pela sua educação, cuidado, proteção, etc.

O documento *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (CONANDA, 2009) estabelece a articulação entre o sistema educacional e o órgão gestor dos serviços de acolhimento como uma diretriz fundamental para a garantia do direito à educação e à convivência

comunitária. Nesse sentido, a articulação deve envolver o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores e gestores sobre a temática do acolhimento, de modo a sensibilizá-los para as especificidades dessas crianças e adolescentes, prevenindo e superando situações de preconceito e discriminação, além de atender às especificidades para a garantia da matrícula e permanência escolar deste público.

A escola é reconhecida pelo manual como um espaço estratégico de manutenção e fortalecimento de vínculos comunitários, razão pela qual o documento preconiza que, sempre que possível, a criança ou adolescente acolhido permaneça na mesma escola de origem e preferencialmente na rede pública, evitando, assim, rompimentos desnecessários de amizades, pertencimento e rotina, bem como prejuízos acadêmicos e emocionais (CONANDA, 2009). Assim, a articulação também prevê a comunicação direta e permanente entre a unidade de acolhimento institucional e as escolas, com vistas à construção e o monitoramento do Plano de Atendimento Individual e Familiar (PIA), que deve contemplar informações sobre o desempenho escolar, as dificuldades de aprendizagem, a frequência e as necessidades pedagógicas específicas, assegurando que as demandas da escola sejam comunicadas à equipe técnica do serviço e vice-versa, num fluxo contínuo de referência e contrarreferência.

O manual ressalta, ainda, que tanto a família de origem (ou extensa) quanto a equipe técnica do serviço de acolhimento têm direito à participação ativa nas reuniões escolares e demais atividades pedagógicas, sendo esse envolvimento incentivado como parte do processo de fortalecimento de vínculos familiares e de preparação para a eventual reintegração, além de contribuir para o acompanhamento integrado do desenvolvimento educacional da criança ou adolescente (CONANDA, 2009, p. 47 e 55).

O manual também oferece alguns elementos que permitem traçar a função educativa do serviço de acolhimento institucional, principalmente no que diz respeito à formação da autonomia dos sujeitos. Em primeiro lugar, o manual estabelece que "todas as decisões a respeito de crianças e adolescentes atendidos em serviços de acolhimento devem garantir o direito de ter sua opinião considerada" (CONANDA, 2009, p. 58), por meio de métodos condizentes com seu grau de desenvolvimento. A expressão de seus interesses pelos acolhidos,

aliada à escuta ativa e qualificada por parte da equipe técnica do acolhimento e dos educadores, fundamentada nos princípios de não-discriminação e respeito à diversidade, permite a construção da individualidade e o exercício de sua condição de sujeitos ativos na comunidade.

A partir desses fundamentos, o acolhimento incentiva a formação da autonomia por meio de atividades cotidianas com intencionalidade pedagógica, tais como o autocuidado, a preservação de objetos pessoais, a organização do ambiente e o cumprimento de compromissos (escolares, comunitários e profissionais). Essas ações, apesar de se configurarem dentro do escopo de tarefas domésticas, apresentam-se como uma estratégia educativa de desenvolvimento de habilidades, senso de responsabilidade e capacidade de gerir a própria vida. O manual também ressalta que as restrições à liberdade e à conduta dos acolhidos não podem ser injustificáveis e devem ser comparáveis às aquelas impostas a quaisquer crianças da mesma idade e comunidade, restringindo-se apenas ao necessário para sua proteção. Nesse sentido, as orientações técnicas dadas buscam o rompimento com o isolamento institucional, garantindo que a educação comunitária exerça um papel integrador em relação à educação escolar, preparando o jovem para circular socialmente com segurança, responsabilidade e participação ativa.

Pode-se, portanto, atribuir a educação no interior do acolhimento como atividade mediadora da prática social e formadora do sujeito, mesmo sendo atividades majoritariamente executadas pelos educadores sociais. Porém, ainda apresenta graus de desprofissionalização e não-intencionalidade, tanto pela falta do pedagogo na equipe técnica, quanto pelo caráter predominantemente reprodutivo das ações propostas.

Em síntese, o documento (CONANDA, 2009), a partir dos reconhecimentos dados à função escolar e às atribuições educativas no interior do espaço de acolhimento, desafia a concepção da escola como instância única e autossuficiente para a educação do sujeito. Concomitantemente, a diretriz de articulação intersetorial entre assistência social, educação, saúde, cultura, esporte e justiça, materializada no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, baseia-se no princípio de que o desenvolvimento integral dos sujeitos do acolhimento exige a integração de todas as instâncias da vida em que ele está inserido e que, portanto, a efetivação de um direito não se limita às suas

prerrogativas mínimas. Assim, sob essa perspectiva, o Direito à Educação é mais do que a escola, bem como o Direito à Saúde é mais do que o hospital.

Contudo, a execução do serviço contém muitas contradições, dentre as quais a falta do pedagogo. Conforme evidenciado na segunda seção deste trabalho, a literatura especializada converge ao apontar fragilidades nos aparatos de garantia de direitos, os quais, paradoxalmente, podem se configurar como vetores da reprodução de exclusões sociais, tanto no âmbito do acolhimento institucional quanto no cenário escolar.

Assim, apesar das concepções adotadas nas *Orientações Técnicas: Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (CONANDA, 2009), ainda não existe uma regulamentação do trabalho do pedagogo junto à equipe técnica em nível nacional, tal como existe a Resolução CNAS nº 17/2011, estabelece a obrigatoriedade do assistente social e do psicólogo nas equipes de referência dos Serviços de Proteção Social de Alta Complexidade. Esses entraves impossibilitam a efetivação do acolhimento institucional como espaço educativo, além de ser espaço de cuidado e proteção.

Com base em Saviani (2016), um espaço educativo pode ser definido como o ambiente intencionalmente organizado, onde se realiza a mediação pedagógica entre os sujeitos e o conjunto das objetivações humanas, com vistas à sua humanização. A humanização, neste contexto, trata-se da superação de uma compreensão fragmentada da realidade, marcada pela experiência da dor e da violação dos direitos, para uma visão sintética e articulada da vida social. A intencionalidade pedagógica, no acolhimento, pode ser menos explícita que a do currículo escolar formal, mas nem por isso deixa de ser educativa: ela se materializa na organização do tempo e do espaço, na distribuição de responsabilidades, na qualidade das relações interpessoais e na forma como as atividades cotidianas são propostas e significadas.

Saviani (2016, p. 11-12), retomando Marx, define o trabalho como o ato pelo qual as pessoas, destacando-se da natureza, produzem sua própria existência. Ao agir sobre a natureza e transformá-la, as pessoas se transformam a si mesmas, em suas capacidades práticas e subjetivas. O trabalho, portanto, é assumido por Saviani (2016) como um princípio educativo, pois é por meio dele que o ser humano se objetiva no mundo, desenvolve suas faculdades e se reconhece como autor de sua história. A profissionalização e preparo para o

mundo do trabalho dos adolescentes é mais uma preocupação presente nas *Orientações Técnicas* (CONANDA, 2009), que também possui raízes profundamente pedagógicas. Entre as propostas apresentadas no documento, há a previsão de programas de aceleração de estudos, cursos profissionalizantes, estágios e inserção no mercado de trabalho (CONANDA, 2009, p. 96).

Diante disso, o trabalho pedagógico assume uma dualidade: de um lado a orientação hegemônica do nosso tempo de formação de capital humano, em que os esforços educacionais são direcionados à adequação do sujeito ao mercado de trabalho; do outro, a educação para emancipação humana, na qual a formação para o trabalho, além da prática instrumental, inclui a compreensão o significado social do trabalho, ensina a refletir sobre as relações de produção e a atuar criticamente sobre elas. De certo, o desligamento do acolhimento aos 18 anos é um motivo de grande preocupação tanto para os jovens quanto para os assistentes sociais, que precisam garantir que eles terão condições de subsistência para manejar as próprias vidas, sendo o emprego um aspecto essencial.

Assim, reconhecer o acolhimento institucional implicaria assumir, como premissa fundamental, as contradições internas das necessidades educacionais do acolhimento e, sobretudo, que os acolhidos são sujeitos determinados, mas também em processo de formação, ativos e que tensionam o processo de ensino-aprendizagem a partir de suas experiências. Em outras palavras, mais do que classificá-los pela condição de vítimas, é necessário compreendê-los como sujeitos históricos, como crianças e adolescentes marcados por experiências concretas de negligência, abandono e violação de direitos, mas que ainda assim continuam a construir e ressignificar sua identidade na interação com o ambiente institucional, com os educadores, com a escola e com a comunidade.

6 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM JUIZ DE FORA

Juiz de Fora é um município localizado na Zona da Mata, em Minas Gerais, na Região Sudeste do Brasil. Segundo os dados do site do IBGE (2025), a cidade possui uma área de 1435,749 km², das quais 96,7 km² são de área urbanizada, e a população estimada para 2025 é de 567.730 pessoas, fazendo dela a quarta cidade mais populosa do estado. Hoje em dia, Juiz de Fora é categorizado como Capital Regional B e destaca-se pela oferta de serviços, principalmente de saúde e educação.

A fim de caracterizar Juiz de Fora, é necessário recuperar um pouco de sua história. Óbvio não é possível recordar toda memória de uma cidade de 176 anos, contudo os apelidos acumulados pela cidade, como “Princesinha de Minas” e “Manchester Mineira” que remetem ao pioneirismo industrial da cidade, fazem com que frequentemente a influência do ciclo do ouro, as fazendas de café e seus trabalhadores escravizados fiquem esquecidos na memória popular. Essas histórias silenciadas trazem elementos importantes para a compreensão do desenvolvimento da questão social no território municipal.

Segundo o portal da Prefeitura de Juiz de Fora, a cidade começa a se originar no início do século XVIII no território originalmente habitado pelos povos indígenas Puri e Coroados. À época, o então construído Caminho Novo, estrada que ligava a região do ouro ao porto do Rio de Janeiro, impulsionou o surgimento de povoamentos à suas margens que cuidavam de serviços burocráticos, como postos oficiais de registro e fiscalização do ouro, e de apoio aos viajantes, como hospedarias. No século XIX, já no período imperial, as terras da vila de Santo Antônio do Paraibuna, as denominadas sesmarias, passaram a ser distribuídas para colonos, nobres e fazendeiros, facilitando o povoamento. Nesse momento, o local passou a ser habitado por famílias de fazendeiros vindas da região aurífera, primariamente Ouro Preto e Mariana (Barros, 2008).

A partir de 1840, a principal atividade econômica da região tornou-se cafeicultura, impulsionado pela demanda advinda do aumento do consumo de café na Europa e nos Estados Unidos e pelas condições locais, como a disponibilidade de um solo virgem e propício e o esgotamento do solo da região fluminense do Vale do Paraíba (Barros, 2008). Nesse encontro de fatores internos

e externos, o crescimento político-econômico da vila de Santo Antônio do Paraibuna teve reflexos quase imediatos: a vila foi elevada à categoria de município em 31 de maio de 1850, emancipando-se de Barbacena com a fundação da Câmara Municipal. O nome Juiz de Fora só se consolidou em 1865.

A expansão cafeeira ampliou a visibilidade da cidade no Império, que se tornou um polo de barões do café e recebeu, ao longo de sua história, algumas visitas do imperador (Barros, 2008). No início da segunda metade do século XIX também trouxe mais fazendeiros da região das Vertentes, como Barbacena e São João Del Rei, fora as mudanças nacionais que incentivaram a migração de estrangeiros, tais como alemães, italianos, portugueses, espanhóis, sírio-libaneses e ingleses (Barros, 2008). Como resultado, cresceram as redes de negócios, os trabalhos liberais e o fluxo comercial, com destaque para o comércio de escravizados.

A lei Eusébio de Queirós de 1850, que colocou fim no tráfico negreiro, colapsou um dos pilares econômicos do sistema de produção escravista brasileiro, fazendo com que houvesse uma valorização da mão de obra escravizada e o funcionamento do mercado interprovincial escravocrata se mostrou uma medida insuficiente para suprir a demanda (Barros, 2008). Além disso, essa mesma lei aumentou a demanda por trabalho estrangeiro nas lavouras e na construção de estradas. Apesar disso, no auge da produção cafeeira, segundo os dados do censo de 1872, a população escravizada chegou a 18.775 pessoas para 11.604 pessoas livres, ou seja, 61,8% da população total da cidade era escravizada (PJF, sem ano).

A partir da década de 1870, o capital cafeeiro impulsionou a construção de uma nova infraestrutura de transportes com a construção da Estrada de Ferro Leopoldina e da Estrada de Ferro D. Pedro II que, juntamente com Estrada União e Indústria que já havia sido inaugurada em 1861, permitiram melhor circulação de pessoas e mercadorias, principalmente do café (Barros, 2008). Ao fim do período imperial, o café deixou de ser a principal mercadoria juizforana e toda a infraestrutura foi repensada para o desenvolvimento industrial da cidade, que, apesar de ter conseguido um parque industrial de tamanho significativo, porém acabou não se consolidando como a principal atividade econômica da cidade durante o século seguinte (Defilippo, 2012).

Assim, desde a década de 1960, Juiz de Fora se sustenta em cima de uma variedade de atividades econômicas, que incluem indústrias, mineradoras, comércio e agricultura, mas o setor de serviços tem se destacado desde então como a principal (PJF, sem ano). A cada momento da história nos revela desenvolvimentos específicos da questão social juizforana e traz consigo desafios próprios à sua época. Nesse sentido, a história nos revela as condições contraditórias sobre a qual foi possível o desenvolvimento e prosperidade econômica da cidade: de um lado, famílias donas de latifúndio que detinham o capital financeiro e, do outro, aqueles cuja condição de expropriado e explorado fez a realização desse capital.

Em 2006, segundo Defilippo (2012), o Centro de Pesquisas Sociais (CPS) realizou uma pesquisa em parceria com o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU), a Empresa Regional de Habitação de Juiz de Fora (EMCASA) e a Secretaria de Planejamento e Gestão Energética (SPGE) no objetivo de mapear as “áreas de especial interesse social” (AEIS). Essas áreas eram aquelas que apresentavam alguma falta de infra-estrutura básica ou falta de condições gerais de vida. O estudo localizou 144 AEIS pela cidade, sendo 141 em perímetro urbano, comprovando, portanto, a desigualdade existente dentro do território, de tal forma que a autora ressalta que, apesar da cidade oferecer qualidade de vida, ela “expõe grandes desigualdades sociais e, muitas delas, saltam a olhos nus” (Defilippo, 2012, p. 90).

Diante deste cenário, as infâncias também se desenvolvem de maneiras desiguais, sujeitas aos efeitos das desigualdades de suas comunidades. O recorte aqui trabalhado, então, lança o olhar sobre as políticas públicas de proteção social de crianças e adolescentes em sua história recente, a fim de compreender o Serviço de Proteção Social de Alta Complexidade realizado dentro das Casas de Acolhimento Institucional e sua conexão com a efetivação do Direito à Educação. Sendo assim, este capítulo dedica-se a contextualização e apresentação dos resultados obtidos na pesquisa acerca da política no território, sendo subdividido em 3 subseções.

A primeira subseção foca-se na apresentação de três Organizações da Sociedade Civil (OSC), sendo elas: a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais Sudeste Mineira (ADRA Sudeste) e a Colmeia - Educação e Profissionalização.

Ao fazer este percurso, a sessão também traz alguns elementos importantes para a compreensão da relação público/privada pertinente ao ordenamento do SUAS a nível municipal e do próprio serviço de acolhimento.

A segunda subseção dedica-se à análise dos Editais de Chamamento Público entre de 2017, 2022 e 2023 para o Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes, evidenciando a progressiva exclusão do pedagogo da equipe mínima exigida.

Por fim, na terceira seção do capítulo, apresenta-se a análise feita sobre os PPPs e a forma como a educação é institucionalizada no cotidiano das unidades de acolhimento.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL

Essa subseção caracteriza as três organizações da sociedade civil que atuam (e atuaram) em Juiz de Fora no serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes e tiveram seus PPPs analisados: primeiro, a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC); segundo, a Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais Sudeste Mineira (ADRA Sudeste); e, terceiro, a Colmeia - Educação e Profissionalização.

6.1.1 Associação Municipal de Apoio Comunitário

A Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC) é uma associação da sociedade civil, de carácter privado, fundada em 08 de janeiro de 1985 e que por mais de 20 anos geriu e executou a maior parte dos serviços de assistência social da cidade com recursos públicos (Defilippo, 2012). Nesse sentido, a apresentação que se segue sobre a AMAC tem por base a dissertação “Estado e Organizações da Sociedade Civil na Política de Assistência Social: a particularidade do município de Juiz de Fora” escrita por Defilippo (2012), na qual a autora afirma que a relação que a AMAC estabeleceu com o Estado confere à história do serviço social juizforano uma peculiaridade de difícil análise.

Inicialmente, o atendimento às necessidades sociais em Juiz de Fora, tal como foi no Brasil e no mundo, teve suas primeiras ações atreladas aos movimentos religiosos, filantrópicos e beneficentes. Ao longo de sua elaboração

teórica, Defilippo (2012, p. 34-47) apresenta que o Estado liberal, sob a ideia *laissez-fairiana*, relegava esse atendimento às organizações civil seguindo o princípio de intervenção mínima. Contudo, foi a partir do capitalismo monopolista que houve a necessidade de controle da força de trabalho e de legitimação da sociedade burguesa que o Estado passou a intervir sistematicamente nas políticas sociais, em um movimento contraditório: as conquistas advindas das lutas de classes foram concomitantemente apropriadas como mecanismos de consenso e reprodução da ordem burguesa. Em Juiz de Fora, a primeira expressão de uma intervenção público-estatal na assistência social ocorreu em 1973 com a criação da Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social (SEBES).

A criação da SEBES tinha como função a execução de recursos sociais, coordenação da aplicação de diretrizes do Conselho Municipal de Trabalho e Bem-Estar Social (CONTRABES), implementação de medidas para a ampliação de vagas no mercado de trabalho, a oferta de serviços assistenciais à população juizforana através de convênios com entidades públicas e privadas, entre outras. O CONTRABES, por sua vez, era um conselho de caráter regulatório, cabendo a ele a fiscalização dos programas de convênio público/privado e o aconselhamento no direcionamento de recursos públicos. Diante disso, Defilippo (2012, p. 95) destaca que “a assistência social pública em Juiz de Fora se voltou historicamente para a introdução de mecanismos de apoio às organizações da sociedade civil, e não diretamente à população”.

Esse movimento institucional incentivou a fundação de novas organizações beneficentes na cidade. Defilippo (2012, p. 92) identifica que, entre 1974 e 1988, período de 15 anos que abrange desde a criação da SEBES até a redemocratização, foram fundadas 17 instituições de assistência social em Juiz de Fora, um número expressivo se comparado ao período anterior (42 instituições em 78 anos). Dessas 17 instituições, apenas 5 mantêm até hoje convênio com a SAS e registro no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS). A AMAC está entre essas cinco.

Até a década de 80, a Prefeitura fazia a gestão dos recursos e as OSC executavam. Entretanto, a gestão do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), tendo Tarcísio Delgado como prefeito, entre 1983 e 1988, promoveu um reordenamento das funções da SEBES, que passou a se concentrar em programas sociais emergenciais, e criou o Grupo de Ação Comunitária (GAC)

diretamente atrelado à Secretaria de Governo. Defilippo (2012) descreve que o GAC "aglutinava vários trabalhadores da assistência social" e difundia o "ideal de voluntariado, de participação social, visando solução para os problemas sociais" (p. 95). O governo de Tarcísio Delgado, amparado pelas ações e visões da GAC, criou a AMAC em 1985 como uma associação civil de direito privado, mas financiada com dinheiro público.

A primeira gestão da AMAC foi conduzida pelo irmão do então prefeito e, desde sua criação até 2009, todos os presidentes dessa associação ou eram os prefeitos ou alguém diretamente ligado a eles. A associação tornou-se gestora e executora da assistência social numa proposta que, apesar do contexto de redemocratização em que se esperava o fortalecimento do Estado e das políticas públicas, aproximava-se mais do modelo neoliberal que só viria se aprofundar na década de 90: a terceirização da gestão e a execução para uma empresa privada, mantendo o financiamento público (Defilippo, 2012, p. 96).

Até 2008, a AMAC não possuía nenhum tipo de convênio com o CMAS ou a Secretaria de Política Social (SPS), órgão que sucedeu a SEBES e antecedeu a SAS. Apesar de o CMAS existir desde 1996 e ter, entre suas competências, o registro e a certificação das entidades beneficentes para atuação no território, a AMAC não dependia de sua autorização para acessar recursos públicos. Isso porque a associação recebia dotação orçamentária direta da Prefeitura, sem que os valores transitassem pelo Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS), o que a colocava à margem tanto dos mecanismos formais de controle e deliberação do conselho quanto do próprio reordenamento promovido pelo SUAS à época.

O CMAS e o FMAS foram instituídos no município seguindo aquilo que estava prescrito na Lei Orgânica da Assistência Social de 1993 (LOAS/93). A principal mudança entre o CONTRABES e o CMAS foi a inclusão da função deliberativa para além da fiscalizatória, o que já compunha uma das medidas de descentralização político-administrativa. Na sequência, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) e a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS/2005) consolidaram mais avanços nessa direção e, entre as medidas estava a exigência de que a relação entre o poder público e as organizações da sociedade civil se efetivasse por meio de convênios, contratos de repasse ou termos de parceria, aprovados pelos respectivos

conselhos e geridos pelos fundos (Defilippo, 2012).

Em Juiz de Fora, esse conjunto normativo tornou progressivamente insustentável o modelo até então vigente, no qual a responsabilidade de gestão operava a partir da relação SPS-AMAC e não era propriamente de responsabilidade do aparato público. Foi nesse contexto de tensão entre a prática institucional consolidada e as novas exigências regulatórias que, em 2008, o Ministério Público Federal (MPF) passou a questionar a personalidade jurídica da AMAC e a própria estrutura da política de assistência social do município (Defilippo, 2012, p. 105). Diante disso, a fim de manter o encaminhamento de recursos, a AMAC faz seu primeiro convênio no CMAS, que é oficialmente formalizado em 2009. Neste mesmo ano, a substituição da SPS pela SAS culminou o processo de retirada da função de gestão da AMAC uma vez que foi atribuído à SAS as competências que antes eram executadas pela AMAC (Defilippo, 2012, p.106).

Até o momento que Defilippo escrevia, em 2012, o processo sobre a personalidade jurídica da AMAC ainda transitava na Vara da Fazenda Pública e na Vara do Trabalho.

Durante os aproximados 25 anos de atuação conjunta da AMAC com o poder público (até 2012), Defilippo (2012, p. 109) categoriza que a organização executou projetos de alto alcance na sociedade civil e atendeu a muitas demandas sociais locais, contudo a sua indefinição enquanto entidade pública ou privada permitiu que fosse usada para a realização do nepotismo, do clientelismo, do paternalismo, da precarização das condições de trabalho e de cabide eleitoreiro. Os cargos da administração da AMAC eram atrelados aos cargos de gestão da prefeitura, enquanto os cargos dos trabalhadores que executavam os serviços eram regime CLT, uma configuração que só era possível por causa da indefinição jurídica e que sancionou o uso da OSC como parte da estrutura de poder do Estado.

De 2009 à 2011, a autora diz que a AMAC sofreu algumas tentativas de desmembramento gerando mal-estar entre ela e a SAS, contudo ela seguiu firme com a sua parceria com a SAS através dos meios legais e permaneceu sendo a maior executora de serviços assistenciais de Juiz de Fora.

O PPP da Unidade de Acolhimento Institucional executada pela AMAC entre 2013 e 2022 também nos revela mais alguns fatores de sua atuação. Seu

primeiro serviço de acolhimento para crianças e adolescentes foi em 1995 com a abertura da Casa Aberta na modalidade de casa de passagem para famílias e a entrada e saída do serviço era voluntário. Em 18 de outubro de 1999 foi inaugurada a Casa Aconchego especialmente equipada para receber crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por determinação judicial. Em 2009 a Casa Aberta foi readequada e inaugurada não mais na modalidade casa de passagem, mas na modalidade de abrigo. Em 2010, houve mais uma expansão do serviço com a inauguração da Casa de Acolhimento Lumiar na mesma modalidade.

Em 2013 houve uma nova reordenação dos Serviços de Proteção de Alta Complexidade e as três casas já pertencentes da AMAC foram renomeadas e inauguradas sob novas diretrizes. Dentre as mudanças ocorridas, estava a implementação do Plano Individualizado de Atendimento (PIA), conforme preconizado no ECA, e a articulação com o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Até 2022, ano em que a AMAC deixou de oferecer os serviços de acolhimento às crianças e adolescentes, ela não foi a única OSC executora. A Associação Amigos de Mãos Abertas (AMA) executou duas unidades de acolhimento na modalidade Casa-Lar entre 2018 e 2022 e a ADRA Sudeste Brasileira começou a atuar em 2018 e permanece até os dias atuais, juntamente com a Colmeia.

6.1.2 Agência Adventista Desenvolvimento e Recursos Assistenciais Sudeste Brasileira

A Agência Adventista Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA) é uma organização humanitária mundial da Igreja Adventista do Sétimo Dia, privada, sem fins lucrativos, com objetivos assistenciais, caritativos ou filantrópicos e cuja atuação se espalha em 135 países. Ela foi fundada em 1956 sob o nome Serviço de Assistência Social Adventista do Sétimo Dia (no original, *Seventh-day Adventist Welfare Service* - SAWS), na cidade de Silver Spring, Maryland (Estados Unidos) como forma de institucionalizar e organizar os serviços humanitários que já eram executadas pela comunidade da Igreja

Adventista nos Estados Unidos já décadas antes. Em 1984, a então SAWS foi renomeada como ADRA (no original, *Adventist Development and Relief Agency* - ADRA), a fim de expressar melhor os objetivos da instituição que, na época, fazia serviços filantrópicos e projetos de desenvolvimento com vítimas de desastres ambientais no mundo inteiro. A sede da ADRA Internacional encontra-se em Silver Spring, Maryland - Estados Unidos.

Segundo o texto publicado no site de enciclopédia adventista (Silva, 2021), ADRA se inseriu no contexto brasileiro a partir de 1983 com ajuda dos líderes da igreja da Divisão Sul-Americana (DSA). Um dos primeiros atos da ADRA foi no estado de Santa Catarina, no mesmo ano, em que houve grandes chuvas que assolaram o estado. No ano seguinte, em 1984, a organização recebeu reconhecimento e foi registrada como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Hoje em dia, a ADRA Brasil possui 13 filiais regionais e sua sede encontra-se em Brasília.

A ADRA Sudeste Brasileira é uma filial regional da ADRA Brasil e foi fundada no dia 22 de dezembro de 2012, em Belo Horizonte, com o apoio da Associação Adventista Mineira Central (AMC). A ADRA Sudeste Brasileira tem como função de administrar as ações e expandir os propósitos da ADRA Brasil e, consequentemente, da ADRA Internacional no território dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, sendo que para cada estado há uma diretoria específica responsável. Atualmente, ela opera em 11 municípios mineiros, contando com Juiz de Fora.

Sendo uma organização internacional, os valores, princípios e propósitos da matriz valem para suas filiais. Assim, a missão da ADRA como um todo consiste em atuar junto a populações em situação de pobreza e sofrimento, especialmente aquelas que não dispõem de meios para suprir suas necessidades básicas, promovendo mudanças positivas e justas com vistas à melhoria das condições de vida. Seu propósito é “servir à humanidade para que todos possam viver como Deus quis” (ADRA, sem ano).

Assim, seguindo preceitos cristãos, a agência executa projetos de desenvolvimento comunitário e assistência humanitária sem qualquer distinção de origem política, raça, religião, idade, sexo ou etnia. Para além do auxílio emergencial a desastres, suas ações estruturam-se em nove áreas: (1) água, saneamento e higiene; (2) resposta e gestão de emergência; (3) promoção da

assistência judicial; (4) saúde comunitária; (5) nutrição e redução da fome; (6) garantia dos direitos fundamentais; (7) apoio a crianças em situação vulnerável; (8) geração de emprego e renda; e (9) valorização da mulher (Silva, 2021).

A inserção da ADRA Sudeste Brasileira em Juiz de Fora começou em 2017 e desde então começou a atender os editais de chamamento público da prefeitura de Juiz de Fora, antes mesmo de realizar o devido credenciamento no CMAS. O primeiro edital que a ADRA ganhou foi o Edital nº3/2017, que teve a habilitação publicada no e-atos em 06 de fevereiro de 2018. O edital dispunha sobre 22 lotes de Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos num valor orçado de R\$ 8,2 milhões. A vitória causou controvérsias entre a Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) e as OSCs da cidade, já que ADRA não cumpria com os pré-requisitos de credenciamento com a CMAS e o documento probatório de já ter oferecido esse tipo de serviço antes (Valente, 2018).

Em 08 de junho de 2018, a CMAS publica no e-atos a Resolução CMAS nº 17/2018, deferindo a inscrição da entidade no CMAS e a habilitação dela para execução de serviços de convivência comunitária e fortalecimento de vínculos (Juiz de Fora, 2018a).

A partir de julho de 2018, a ADRA começou a atuar no serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes após a vitória no Edital de Chamamento Público nº 11/2017 da SDS em 1 (uma) unidade de acolhimento na modalidade abrigo (Juiz de Fora, 2018b). Ademais, a ADRA também fechou acordo de parceria com a prefeitura para a execução do programa Família Acolhedora através de um outro edital.

Em 2023, atendendo aos Editais de Chamamento Público nº 15/2022 e nº 14/2023, a ADRA passa a administrar um total de quatro unidades de acolhimento.

6.1.3 Colméia Centro de Educação e Profissão

Segundo o histórico apresentado em um dos PPP, a Colmeia Centro de Educação e Profissão foi fundada em 20 de agosto de 1954, na cidade de Belo Horizonte (MG), a partir do esforço de um conjunto de mulheres influentes nas esferas social, política e religiosa, ligadas à Ação Católica. A entidade foi

oficialmente registrada em 1955 como Organização da Sociedade Civil de Utilidade Pública. Em 1965, dez anos após os inícios das atividades da entidade, o Governo do Estado de Minas Gerais - presidido pelo partido União Democrática Nacional (UND) - cedeu o terreno do atual endereço da sede e a construção do prédio foi viabilizada pela parceria com grandes empresas.

Ainda segundo o documento, desde sua fundação, a Colmeia dedicou-se integralmente à assistência de gestantes, puérperas e mães com filhos. Inicialmente, o serviço abrangia mulheres de todas as idades e origens. Atualmente, concentra-se prioritariamente em adolescentes grávidas, puérperas e mães em situação de vulnerabilidade social ou negligência, residentes em Belo Horizonte e encaminhadas pela Vara da Infância e da Juventude, pela Promotoria da Infância e Juventude ou pelo Conselho Tutelar. Desde 2013 a Colmeia vem ofertando o serviço de acolhimento de crianças e adolescentes na cidade de Belo Horizonte através das parcerias com a prefeitura.

Por fim, de acordo com o PPP, a Colmeia declara sua missão como “acolher e garantir os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, convivência familiar e comunitária das adolescentes e crianças assistidas” e, sua visão, “ser um instrumento de Acolhimento Institucional promovendo a reintegração familiar e comunitária das adolescentes e crianças assistidas”. Devido à falta de um site oficial, não foi possível conhecer mais das mais de sete décadas de história da entidade.

Desde 2022 a Colmeia tem expandido sua abrangência para fora de Belo Horizonte, começando por Varginha e Juiz de Fora. Em 2023, a instituição se insere em Juiz de Fora atendendo ao Edital nº15/2022, a qual foi considerada habilitada para administrar 4 casas de acolhimento institucional em 19 de abril de 2023 (Juiz de Fora, 2023d).

A Colmeia fez o pedido de credenciamento ao CMAS em 10 de fevereiro de 2023, que foi aceito de forma provisória na Resolução CMAS/JF nº 16 de 15 de abril de 2023 (Juiz de Fora, 2023c) e de forma definitiva na Resolução CMAS/JF nº 43 de 11 de agosto de 2023 (Juiz de Fora, 2023e). Em agosto de 2025 o termo de colaboração foi estendido para 3 das 4 casas, que continuam operando em 2026.

Enquanto executora dos serviços de acolhimento, em novembro de 2025, a Colmeia foi alvo de uma controvérsia pública quando seus funcionários

relataram atraso no pagamento de salários. Segundo os trabalhadores, a justificativa da direção da organização foi a falta de repasse de verbas por parte da Prefeitura de Juiz de Fora. Em sua defesa, a Prefeitura negou o atraso, afirmando que os repasses podem ser feitos até o dia 30 de cada mês e que os repasses são feitos no início do mês a fim de “facilitar a organização financeira das instituições” (Brum, 2025).

6.2 EDITAIS DE CHAMAMENTO PÚBLICO (2017-2024)

Os editais de chamamento público são instrumentos legais e normativos utilizados pela administração pública para selecionar organizações da sociedade civil interessadas em firmar termos de colaboração para a execução de políticas públicas, principalmente na área da assistência social. No âmbito do SUAS, eles regularizam a prestação de serviço a ser executado pela OSC habilitada, garante a autonomia da gestão pública sob essas políticas, ao passo que dá autonomia para a OSC na sua administração, e serviram para substituir as práticas informais de repasse de recursos públicos à entidades privadas.

Nesses documentos encontram-se prescritas as competências, serviços e equipes mínimas necessárias que uma OSC precisa atender para conseguir executar certo serviço em condições que as secretarias consideram minimamente adequadas e que devem ser alcançadas com o orçamento disponibilizado. Diante disso, a autonomia administrativa da OSC é relativa tanto ao cumprimento dos requisitos do edital, quanto pela previsão orçamentária, de tal forma que ela pode usar os recursos para oferecer apenas o mínimo estipulado ou expandir para além.

Buscando mapear a presença dos pedagogos e a afirmação de que “no passado” havia o cargo dentro das instituições de acolhimento, tornou-se imperativo o devido exame desses documentos. Tendo como amostragem os Projetos-político Pedagógicos de uma casa desativada em 2022, na qual há as devidas descrições das funções do pedagogo e descrição metodológica para atividades educacionais dentro da unidade, mais os PPPs de seis das setes unidades ativas da cidade, buscou-se os editais referentes aos termos de colaboração em vigência e os editais que, apesar de não terem gerado termo de

colaboração, auxiliaram na compreensão do desenvolvimento da política na cidade. São eles:

- Edital de Chamamento Público nº 11/2017 SDS – Serviço de Acolhimento Institucional – Abrigo Institucional (Criança e Adolescente) (Juiz de Fora, 2017a);
- Edital de Chamamento Público nº 12/2017 SDS – Serviço de Acolhimento Institucional – Casa Lar (Criança e Adolescente) (Juiz de Fora, 2017b);
- Edital de Chamamento Público nº 04/2022 – SAS: Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional (Juiz de Fora, 2022a);
- Edital de Chamamento Público nº 15/2022 – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional – Blocos (Juiz de Fora, 2023a);
- Edital de Chamamento Público nº 16/2022 – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional – 01 (uma) Unidade (Juiz de Fora, 2022b).
- Edital de Chamamento Público nº 04/2023 – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional (Juiz de Fora, 2023e);
- Edital de Chamamento Público nº 14/2023 – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional – 02 (duas) Unidades (Juiz de Fora, 2023f);

Os editais nº 11 e nº 12 de 2017 foram publicados em novembro de 2017, um próximo do outro, com finalidades diferentes, porém com atribuições semelhantes para os pedagogos. O Edital nº 11 previa a seleção de até quatro OSC para a celebrar o Termo de Colaboração de quatro lotes, sendo cada lote de 1 unidade de acolhimento com capacidade máxima para 20 acolhidos na modalidade de abrigo institucional. O edital requeria um (1) pedagogo como parte da equipe técnica mínima da casa, sendo um (1) por casa para atender até vinte crianças e carga horária de 40 horas semanais. As atividades atribuídas ao pedagogo neste edital eram:

5.7.3.2.3- Atribuições do Pedagogo

- I. Realizar Planejamento Anual de Atividades, elaborando o Cronograma de Atividades Pedagógicas que serão desenvolvidas

com crianças, adolescentes e famílias, revisando quando se fizer necessário; (aniversários, assembleias – ver atividades comuns e fixas)

II. Conduzir o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico;

III. Elaboração, monitoramento e avaliação do PIA (Plano Individual de Atendimento);

IV. Acompanhar junto aos demais funcionários o cumprimento da execução do PIA;

V. Intervenção nas dificuldades de aprendizagem;

VI. Visitas à Escola;

VII. Participação nas reuniões escolares;

VIII. Elaborar, planejar e desenvolver atividades educativas e lúdicas na unidade de acolhimento no âmbito interno e externo;

IX. Estimular o interesse pela leitura, música, dança e esportes;

X. Selecionar jornais, livros, filmes e revistas, de acordo com a faixa etária;

XI. Organizar a biblioteca do acolhimento;

XII. Apoiar os cuidadores e educadores sociais no plano de intervenção pedagógico e atividades lúdicas a serem realizadas juntos as crianças, observados a faixa etária apropriada;

XIII. Desenvolver um trabalho com ênfase convivência social e comunitária;

XIV. Monitorar e comunicar a Coordenação da Unidade e/ou de Proteção Social Especial qualquer intercorrência no atendimento às crianças e adolescentes por parte de quaisquer outros funcionários;

XV. Organizar capacitação para equipe do espaço, prioritariamente educadores e cuidadores sociais, visando a qualificação das ações.

XVI. Fazer acompanhamento, conforme período estipulado pela VIJ, da criança/adolescente após o desligamento;

XVII. Supervisionar a organização da medicação a ser ministrada, aos acolhidos, pela equipe de educadores, tendo como referência o receituário médico e horários estabelecidos. (Juiz de Fora, 2017a, p. 30)

Conforme se observa, era esperado do pedagogo um trabalho integrado na equipe técnica, junto com o psicólogo e o assistente social, fazendo com que algumas atividades sejam de exclusividade do Pedagogo e outras executadas ou com apoio ou em conjunto dos demais membros da equipe. Por exemplo, o ordenamento pedagógico da unidade é atribuído no edital como responsabilidade do pedagogo, porém com apoio dos demais membros da equipe. Já a elaboração, execução e monitoramento do PIA, bem como a elaboração do PPP, é uma atividade em comum entre todos da equipe técnica. As tarefas atribuídas com exclusividade aos pedagogos, quando feita a comparação com as atribuições dadas aos psicólogos e assistentes sociais, são as responsabilidades de articulação com a escola, a intervenção nos problemas de aprendizagem, a

seleção de materiais para a composição da “biblioteca” da unidade e a elaboração do planejamento das atividades educativas do acolhimento, tal como apresentado na citação direta acima. Contudo, quando se olha para as instalações mínimas exigidas, aparece apenas o ambiente de estudo, que pode ser organizado de diversas formas nos espaços públicos da casa ou dentro dos dormitórios, isto é, não tem exigência de sala própria para ser ambiente de estudos ou biblioteca. Assim, apesar de reconhecer a dimensão pedagógica do acolhimento e qualificá-la, o edital falhou em garantir as condições materiais para a completa efetivação do trabalho pedagógico.

O Edital nº 11/2017 terminou o processo de seleção em 21 de julho de 2018, quando foi publicado no Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora, o e-atos, o extrato do termo de colaboração, a qual 3 lotes foram celebrados com a AMAC e um (1) lote com a ADRA Sudeste (Juiz de Fora, 2018b). Este foi o último chamamento público que a AMAC respondeu para a execução do Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes.

A finalidade do Edital nº 12/2017 era a seleção de OSC para celebrar o Termo de Colaboração visando à execução de duas unidades de acolhimento institucional na modalidade Casa Lar, com capacidade máxima de 10 crianças/adolescentes por unidade. A principal diferença entre a modalidade Abrigo Institucional e a modalidade Casa Lar é que a última atende um público menor e possui pelo menos 1 cuidador social residente, presente nas 24 horas do dia, além dos demais educadores. Neste edital, o pedagogo seria responsável pelas 2 unidades de acolhimentos, fazendo o atendimento a, no máximo, 20 crianças e adolescentes. As atribuições designadas aos pedagogos são as mesmas do edital anterior, bem como a exigência em relação aos ambientes de estudo. O resultado do Edital foi publicado em 17 de julho de 2018, no e-atos, e celebrou acordo com a AMA (Juiz de Fora, 2018b).

Em 28 de junho de 2022, a AMA declinou a parceria com a prefeitura (Juiz de Fora, 2022a). A Secretaria de Assistência Social, então, publicou o Edital de Chamamento Público nº 4/2022 no dia 30 de agosto de 2022 em caráter emergencial para dar continuidade ao trabalho da OSC AMA. O objetivo do edital era, portanto, selecionar uma (1) OSC para gerenciar duas unidades de Acolhimento Institucional na modalidade abrigo institucional, destinadas ao acolhimento de crianças e adolescentes (com grupos de até 15 acolhidos por

casa) afastados do convívio familiar por medida protetiva. A abertura dos envelopes com as propostas feitas pelas entidades interessadas ficou agendada para o dia 30 de setembro de 2022. Faltando apenas 11 dias para a abertura dos envelopes, no dia 19 de setembro de 2022, a AMAC protocolou uma impugnação ao Edital e no dia 29 de setembro a SAS publicou um aviso no e-atos sobre a suspensão das datas do edital (Juiz de Fora, 2022b). Infelizmente não se obteve acesso ao conteúdo do documento protocolado pela AMAC, contudo a Comissão Permanente de Seleção da SAS teve que fazer a “reavaliação pelos setores técnicos da SAS” e foi prometido sua republicação (Juiz de Fora, 2022b), o que não chegou a acontecer.

Neste edital de chamamento público, o pedagogo foi suprimido da equipe mínima, apesar de não totalmente. O edital exigia que equipe técnica fosse constituída por três pessoas, sendo obrigatoriamente um (1) psicólogo, (1) assistente social e um terceiro Técnico de Nível Superior (TNS) que fosse preferencialmente formado em pedagogia e sem trazer qualquer atribuição específica a este funcionário (Juiz de Fora, 2022a). Além disso, o edital propôs que a OSC designasse apenas um (1) coordenador para as duas unidades de acolhimento e também fez uma redução no quadro geral de educadores sociais em relação ao Edital nº 11/2017, passando de 12 educadores sociais plantonistas por unidade de acolhimento para 8 educadores sociais plantonistas por unidade.

As atribuições que nos editais anteriores pertenciam aos pedagogos foram basicamente retiradas neste edital e as atribuições para o trabalho dos psicólogos e dos assistentes sociais foram unificadas para “atribuições da equipe técnica” (Juiz de Fora, 2022a). O acompanhamento da situação escolar continuou sendo mencionado como um critério para a elaboração do PIA, mas não foi designado um profissional do acolhimento que o fizesse de forma qualificada e em articulação com a equipe pedagógica da escola ou que interviesse nas dificuldades de aprendizado. A obrigatoriedade de um ambiente de estudos para as crianças e adolescentes também foi retirado do edital.

O prazo máximo de execução previsto pelos editais de 2017 era de 30 meses após o início da do serviço. Considerando que eles começaram a ser executados, mais ou menos, na metade de 2018, esperava-se que o prazo de vigência fosse terminar no final de 2020 ou início de 2021. Apesar de não ter localizado evidências por meio de publicações no e-atos, mas ainda em

conformidade com o histórico das instituições apresentado nos PPPs, houve uma extensão nos termos de colaboração devido à Pandemia de Covid-19. Assim, no ano de 2022, além de ter tido a declinação da AMA, com a retomada das atividades presenciais também era necessário estabelecer novas relações público-privada.

Ademais, apesar dos editais de 2017 licenciarem a execução do total de 6 casas, segundo o Edital nº 4/2022, em 2022 o município possuía 7 casas ativas, sendo uma executada de maneira emergencial com prazo final de execução até janeiro de 2023. Assim, em 28 de dezembro de 2022, a SAS publica simultaneamente os Editais nº15/2022 e nº 16/2022, com propósitos diferentes, e que tiveram versões retificadas republicadas em 13 de janeiro de 2023 (Juiz de Fora, 2022c; Juiz de Fora, 2023a).

O Edital nº 15/2022, ainda tentando suprir as lacunas deixadas pelo insucesso do Edital nº 4/2022, previa a seleção de no mínimo duas OSCs para a execução do Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes em modalidade Abrigo Institucional, em seis unidades divididas em três blocos de duas unidades cada, com capacidade máxima de até 15 crianças ou adolescentes por unidade. Cada OSC podia concorrer a até dois blocos, isto é, no máximo quatro unidades (Juiz de Fora, 2023a). Por fim, em 19 de abril de 2023 foi publicado no e-atos que a Colmeia foi habilitada para a execução de dois blocos e a ADRA para um (1) bloco (Juiz de Fora, 2023d).

Já o Edital nº 16/2022 objetivava a seleção de 1 (uma) OSC para a execução de uma unidade de acolhimento na modalidade Abrigo Institucional com capacidade de até 15 acolhidos. O edital justificava-se pela impossibilidade de manter a parceria emergencial e a necessidade da gestão da SAS de substituir por uma nova OSC e conseguir manter as vagas de acolhimento (Juiz de Fora, 2022d). O edital acabou não gerando nenhum termo de colaboração, uma vez que a única OSC que se inscreveu no edital desistiu de concorrer, conforme notificado em 3 de março de 2023 no e-atos (Juiz de Fora, 2023b).

Um novo chamamento público foi aberto no dia 20 de abril de 2023, justificada pela necessidade de organizar mais duas unidades de acolhimento em modalidade abrigo institucional direcionado a pequenos grupos (até 10 adolescentes por unidade), dado o expressivo número dos acolhimentos de adolescentes e bebês que desafiavam as dinâmicas das casas já em execução

(Juiz de Fora, 2023e). Esse edital, o Edital nº 4/2022, contudo também não teve êxito, levando a publicação do Edital nº 14/2022, sob as mesmas prerrogativas, porém o número máximo de acolhidos passou de 10 para 15 adolescentes (Juiz de Fora, 2023g). Em 15 de dezembro de 2023, o resultado da seleção da OSC no Diário Oficial é divulgado e a ADRA sai vitoriosa (Juiz de Fora, 2023h).

Em matéria de texto e exigências mínimas à equipe técnica, os editais que se seguiram depois do Edital nº 04/2022 não apresentaram diferenças significativas, exceto pela retirada completa da exigência de um funcionário “TNS (preferencialmente pedagogo)” (Juiz de Fora, 2022a, p. 36) extra. Os editais ainda em vigência, o Edital nº 16/2022 e Edital nº 14/2023, dispõe que por unidade de acolhimento deve ter no mínimo 1 (um) coordenador, 1 (um) assistente social, 1 (um) psicólogo, dois cozinheiros, 1 (um) auxiliar administrativo e dois funcionários de serviços gerais. A diferença no quadro de funcionários está na quantidade de educadores sociais: enquanto o Edital nº 16/2022 prevê 8 educadores sociais plantonistas (12/36h) e mais 1 (um) educador social trabalhando 40 horas semanais, o Edital nº 14/2023 prevê 12 educadores sociais plantonistas.

Diante desse histórico de editais, observa-se que houve uma mudança significativa entre 2017 e 2023 na forma como o governo municipal exige a execução do Serviço de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes por parte das OSCs. Apesar desse trabalho não ter traçado a origem da exigência do pedagogo no ambiente institucional, nota-se uma descontinuidade na política entre as gestões da secretaria municipal passadas e a atual gestão (2021-2026). Essas mudanças revelam: (i) a progressiva desprofissionalização do trabalho pedagógico com a retirada do pedagogo, para inserção do “TNS (preferencialmente pedagogo)” (Juiz de Fora, 2022a, p. 36), para *ninguém*; (ii) a precarização do trabalho da equipe técnica — não só pela retirada do pedagogo, o que contribui para sobrecarga dos outros dois profissionais, mas também pela falta de reconhecimento dos atributos específicos da formação do psicólogo e do assistente social; (iii) a redução dos serviços assistenciais para o mínimo respaldo efetivo; (iv) a fragmentação das políticas sociais, principalmente considerando que a comunicação direta entre instituição de acolhimento, escolas e famílias ficou fragilizada; e (v) a desresponsabilização do Estado, deixando a cargo da OSC executora a realização das condições materiais e institucionais

para plena efetivação (ou não) dos direitos do acolhido. Todas essas características são expressões da contrarreforma neoliberal no Estado Brasileiro, tal como foi apresentado na seção quatro.

6.3 A EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DO ACOLHIMENTO

Segundo as *Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes* (CONANDA/CNAS, 2009), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento de planejamento e gestão da unidade de acolhimento que orienta o funcionamento do serviço como um todo. A construção do PPP deve ser feita de maneira coletiva, envolvendo toda a equipe de acolhimento, às crianças e os adolescentes e suas famílias (CONANDA, 2009). Como um documento orientador da prática, nele devem estar refletidos os relacionamentos da instituição com a rede local, as famílias e a comunidade que atende (CONANDA, 2009).

O PPP, resumidamente, é um documento que, segundo o manual, apresenta a OSC, em seus valores e princípios, trazendo seu contexto de criação e eventuais mudanças com o tempo. Além disso, apresenta a unidade de acolhimento e seu histórico, reafirma os valores e as diretrizes do serviço em conformidade ao preconizado pela lei e pelos instrumentos normativos, justifica e determina os objetivos da instituição. Dessa maneira, o PPP fundamenta a organização do acolhimento considerando as designações de cada cargo, os fluxos de atendimento, as articulações realizadas no SGD, as regras de convivência e as atividades psicossociais, realizadas com os acolhidos ou com os acolhidos junto às suas famílias visando o fortalecimento de vínculos. Assim, o PPP é um documento que normatiza as práticas cotidianas e traz à luz estratégias operacionais de acolhimento.

Para a análise que se segue, os seguintes dados foram coletados: OSC executora, tempo de atuação da unidade, capacidade e público atendido, forma de articulação com o Sistema de Educação, descrição das instalações em busca de ambientes de estudo, biblioteca e/ou brinquedoteca e descrição das funções da equipe de acolhimento, a fim de identificar desvios de função derivado da falta do pedagogo. A exposição dos dados ficou organizada pelo conjunto da OSC.

Segundo o PPP, última vez atualizado em maio de 2022, da Unidade de Acolhimento Institucional Instância Juvenil, refundada em agosto de 2013 e desativada em 2022, a unidade atendia a até 20 crianças e adolescentes advindos de várias regiões do município. Esta unidade faz parte daquelas que tiveram os termos renovados com no Edital nº 12/2017 e, portanto, o pedagogo compunha, oficialmente, a equipe técnica. As atribuições dadas pelo documento a este cargo eram semelhantes aos colocados no Edital nº12 e transcrito na página 60, porém com a diferença que a atividade descrita no inciso XVII foi atribuída ao psicólogo. A descrição das instalações físicas da casa incluía uma sala destinada à atividades pedagógicas.

O PPP categorizava as atividades como pedagógicas ou psicossociais, que, apesar de terem diferenças, eram articuladas entre si e ambas se utilizavam de recursos artísticos e eram desenvolvidas quinzenalmente. As atividades psicossociais focavam no desenvolvimento emocional do sujeito, da sua forma de integração na sociedade, enquanto as atividades pedagógicas trabalhavam o lado da autoexpressão, identidade e trabalho ativo com conhecimentos diversos, muito focados na cultura e na criação de vínculos no acolhimento. O PPP trazia como metodologia central a Pedagogia de Projetos, que incorporava tanto atividades psicossociais, voltadas para o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, quanto pedagógicas, voltadas para a convivência e exploração com a cultura.

Segundo os PPPs das instituições da Colmeia - Educação e Profissionalização, a OSC fundou as suas quatro unidades de acolhimento em maio de 2023, sendo que uma foi desativada em agosto de 2025 por indicação da prefeitura, sem expressar os motivos da decisão, e três permanecem ativas. Dessas três casas, as quais obtive acesso ao PPP, oferecem atendimento de até 15 crianças de 0 a 13 anos incompletos e apenas duas unidades contam com espaço para brinquedoteca. Num geral, os três PPPs da Colmeia apresentam estruturas, diretrizes, fundamentos, valores e práticas semelhantes.

A respeito da articulação com o Sistema de Educação, os PPPs não trazem nenhum protocolo específico, ficando a cargo da previsão geral de realizar articulações o SGD de acordo com as necessidades dos acolhidos, uma tarefa de responsabilidade do coordenador e em conjunto com a equipe técnica. Textualmente, a proposta e estímulos de discussões com o SGD por parte do coordenador devem acontecer principalmente em relação aos assuntos que

tangem a saúde, esporte, lazer e cultura, *esquecendo-se* que a educação também compõem o quadro de direitos fundamentais dos acolhidos. Apesar disso, o coordenador também tem a tarefa de “garantir e supervisionar a realização das atividades pedagógicas educacionais e de aprendizado, reforço escolar, junto às educadoras” (Colmeia, PPP1, p. 23; Colmeia, PPP2, p. 23; Colmeia, PPP3, p. 23).

Quanto aos psicólogos e assistentes sociais, o texto do PPP atribui à equipe técnica, composta pelo assistente social e psicólogo, a responsabilidade por "questões relacionadas à matrícula, frequência e aproveitamento das crianças/adolescentes na escola", além de "providenciar junto à coordenação o encaminhamento da criança à rede de atendimento, de acordo com as especificidades das demandas" (Colmeia, PPP1, p. 26; Colmeia, PPP2, p. 26-27; Colmeia, PPP3, p. 27). Essa atribuição indica que a equipe técnica atua como interface com as escolas no que se refere à garantia do acesso e permanência, mas não menciona a participação em reuniões pedagógicas, conselhos de classe ou outras instâncias de discussão do projeto educativo da escola. Ademais, os PPPs não trazem estratégias de inserção da família de origem ou da família extensa nos assuntos escolares nem mesmo explicita como as informações coletadas do ambiente formal de educação são incluídas no PIA, tal como preconiza o manual de orientações técnicas (CONANDA, 2009).

Aos educadores sociais, nas atividades relativas à educação, cabe selecionar de materiais atrativos que combinem com a faixa etária, “acompanhar dos acolhidos a serviços de saúde, educação e outros”, e “fazer acompanhamento escolar, determinando o horário de estudo, auxiliando nas tarefas diárias e trabalhos, checando resultados e trabalhando a motivação das crianças”, “planejar atividades diárias adequadas aos interesses dos acolhidos conforme a orientações” (Colmeia, PPP1, p. 31-32; Colmeia, PPP2, p. 32; Colmeia, PPP3, p. 31). Ao educador social líder cabe monitorar as atividades realizadas pelos educadores sociais, acompanhar a agente de atividades junto com a coordenação, acompanhar os acolhidos em consultas especializadas, entre outras funções.

Em conclusão, a ação das equipes de acolhimento das casas da Colmeia, expressas nos PPPs, se esforça para garantir alguma efetivação nas três dimensões educativas. No nível formal, as atribuições da equipe técnica com a

matrícula, frequência e aproveitamento exige a interação direta com a escola, mas não há previsão de participação nas reuniões pedagógicas ou articulação direta entre o acolhimento e escola. No nível não-formal, os educadores sociais realizam o acompanhamento cotidiano das tarefas escolares, organizam o horário de estudos e oferecem reforço escolar, atividades em que a mediação pedagógica é necessária, contudo é realizada por profissionais com formação de nível médio com apoio da coordenação, sem a devida profissionalização. No nível informal, a rotina da unidade prevê organização da casa e do tempo, atividades lúdicas e passeios, que compõem o processo formativo dos acolhidos.

As três casas de ADRA apresentam PPPs independentes, refletindo as particularidades do seu território.

A unidade de acolhimento que executa o PPP1 foi fundada em julho de 2018 e é a unidade mais antiga em execução da ADRA em Juiz de Fora. A versão disponibilizada do documento é a atualização feita em 2025. A unidade atende até 15 crianças e adolescentes de 0 a 18 anos incompletos e dispõe, em sua infraestrutura, de uma brinquedoteca em sala específica, que pode ser readequada para dormitório, se necessário. O documento lista instituições parceiras da rede de apoio no entorno, incluindo dispositivos públicos de saúde e educação, como escolas municipais e creches.

Sendo uma unidade que começou a atuar por meio do Edital nº 12/2017, é provável que tenha contado, em sua composição inicial, com um pedagogo na equipe técnica e seu legado desse profissional permanece dentro do PPP. Esse legado se manifesta na concepção teórica do documento, fundamentado na pedagogia de Célestin Freinet, pedagogo francês, cuja abordagem enfatiza a criança como ser autônomo, racional e capaz de opinar e fazer escolhas desde cedo, o que foi incorporado à metodologia do acolhimento. Além disso, também há vestígios dos dispositivos operacionais utilizados pela unidade, como o Cronograma de atividades pedagógicas. Entretanto, observa-se que houve uma redistribuição de funções, na qual a elaboração de planejamento de atividades lúdico-pedagógicas foram atribuídas ao psicólogo, enquanto a execução desse planejamento e das atividades de apoio escolar foram destinadas aos educadores sociais. O acompanhamento da escola, matrícula e frequência ficaram como tarefas gerais da equipe técnica, porém sem previsão de acompanhamento e comunicação sistematizada com a instituição escolar. Houve, também, um

desaparecimento completo do trabalho de curadoria antes executado pelo pedagogo e não há menção da finalidade das atividades elaboradas estarem correlacionadas a projetos de incentivo à cultura, mesmo que esse seja um tema abordado no PPP.

A unidade a qual pertence o PPP2 iniciou suas atividades em janeiro de 2024 com capacidade para 15 atendidos entre 13 e 18 anos incompletos. A versão disponibilizada do PPP foi elaborada em 2024, no ano de sua fundação. Na descrição da unidade, há a designação de uma sala multiuso para fins pedagógicos, descrita como um espaço dedicado à prática de leitura, trabalhos e demais tarefas escolares. O auxílio aos estudos e o reforço escolar são responsabilidade dos educadores sociais.

Em relação à articulação intersetorial, o PPP consta a articulação com os Sistema de Educação, porém também busca incentivar o acesso dos acolhidos à outras formas de educação e convivência comunitária, como pelo esporte e cultura “visando promover conhecimento, lazer e socialização, além de estimular o desenvolvimento cultural e crítico.” (ADRA, PPP2, p. 12). Além disso, o PPP preconiza a participação dos adolescentes na manutenção da casa, no cuidado com os dormitórios e objetos pessoais e a colaboração no preparo dos alimentos como atividades de construtoras da autonomia e mediadas pelos educadores sociais. Essa formulação revela uma concepção ampla de educação, que não se restringe à escolarização formal.

O PPP3 não traz a data da fundação da unidade de acolhimento, e a versão disponibilizada é de fevereiro de 2025. O documento apresenta o espaço com capacidade para 15 atendidos de 0 à 18 anos incompletos. Na descrição do imóvel há a designação de espaço para o funcionamento de uma brinquedoteca. O PPP3 também apresenta uma compreensão de infância com elaborações semelhantes às contidas no PPP1, apesar de não fazer referências explícitas a Freinet.

O PPP traz estratégias e objetivos para a articulação intersetorial, incluindo com o Sistema de Educação, na qual se afirma o compromisso da instituição com o direito formal à educação do acolhido e designa a responsabilidade de matrícula à coordenação. Além disso, o PPP traz uma seção específica para falar da rotina pedagógica da unidade, focando no auxílio às tarefas da escola, executado pelos educadores sociais e execução de atividades extras elaboradas

pela equipe técnica e conduzidas pelos educadores sociais. As brincadeiras também aparecem como as atividades lúdico-pedagógicas, que auxiliam na formação do sujeito e, assim como as demais atividades, desenvolvem a autonomia dos sujeitos.

De modo geral, as três casas de acolhimento apresentam práticas educativas que buscam extrapolar a noção da educação como direito unicamente formal e buscam incorporar atividades pedagógicas, intencionais, em seus cotidianos, visando a formação do sujeito na sua integridade. Contudo, o planejamento dessas atividades, na maior parte das vezes feitas pela equipe técnica composta por duas pessoas, podem representar uma sobrecarga no trabalho realizado por esses profissionais, além de perpetuar o amadorismo nas formulações educacionais. Já na divisão de tarefas com a articulação com o sistema educacional, os documentos não conseguem atribuir responsabilidade ao acompanhamento qualificado do aluno na escola ou comunicação direta entre os gestores da escola e os professores do acolhido e, quando tem, é somente quando é estritamente necessário. Além disso, os PPPs também não prevêm estratégias de incentivo à família de origem ou extensa na participação da vida escolar, o que é recomendado pelo manual (CONANDA, 2009).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, diversas evidências foram aparecendo de que o Direito à Educação não pode ser efetivado só pela garantia da escolarização, mesmo em condições de permanência ideais. A educação, enquanto prática social orientada a um propósito, orientada a transformação das relações das pessoas para com a natureza e entre si, é um processo muito mais amplo que compreende dimensões afetivas, comunitárias, familiares e psíquicas que não podem ser todas contidas na escola, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes que estão com seus vínculos fragilizados. Essa sensibilidade, ainda que expressa em linguagem formal e burocrática, está presente nos Projetos Político-Pedagógicos analisados e nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (CONANDA, 2009), que reconhecem a dimensão educativa do acolhimento para além da escolarização. Portanto, não só corrobora-se a primeira hipótese, como se demonstra que ela é presente dentro dos documentos analisados.

A análise da segunda hipótese, de que a inserção do pedagogo na equipe técnica de acolhimento seria estratégica na garantia dos direitos dos acolhidos, revelou a complexidade do trabalho pedagógico dentro desses espaços. Primeiro, evidenciou-se, pela análise do PPP da AMAC e dos editais de chamamento público de 2017 (Juiz de Fora, 2017a; Juiz de Fora, 2017b), uma série de atribuições específicas dos pedagogos que extrapolam as exigências mínimas requeridas pelo manual de orientações técnicas (CONANDA, 2009) e qualifica o potencial do acolhimento como um espaço educativo e de formação integral da pessoa humana. Portanto, a ênfase no pedagogo dá novas dinâmicas à organização do trabalho de garantia de direito do acolhimento.

A análise dos PPPs permitiu identificar várias funções do pedagogo dentro das unidades de acolhimento institucional e na articulação intersetorial da rede de garantia de direitos. Os direitos só são de fato efetivados quando há integração da rede de serviços socioassistenciais e demais políticas públicas. Assim, a falta do pedagogo, além de impor o amadorismo, fez com que as suas funções fossem diluídas entre os demais profissionais, sobrecarregando-os, ou simplesmente foram omitidas, afetando diretamente a qualidade do Serviço oferecido e,

conforme o recorte deste trabalho, da efetivação do Direito à Educação. Para exemplificar, a tarefa que antes era “intervir nas dificuldades de aprendizado”, uma colocação que demanda uma atenção mais completa ao acolhido, foi substituída pelo reforço escolar executado pelos educadores sociais.

Diante disso, retorna-se também ao objetivo central deste trabalho: compreender as condições institucionais que impactam a efetivação do Direito à Educação no acolhimento e delinear perspectivas para o trabalho pedagógico. A dinâmica do real para a efetivação (ou não) do Direito à Educação no acolhimento é cheia de contradições próprias da totalidade: as determinações políticas, materiais e institucionais tensionam os espaços de garantia de direitos, que se tornam igualmente suscetíveis à reprodução das exclusões sociais. É diante das determinações políticas que se observa a progressiva exclusão dos pedagogos do acolhimento institucional promovida pela atual gestão da SAS (2021-2026) e, consequentemente, a desvalorização do trabalho pedagógico como tarefa essencial do Serviço de Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes enquanto espaço de formação e cuidado integral do sujeito. A pesquisa constatou, portanto, os avanços neoliberais nas políticas de assistência local.

Por fim, considera-se que esta pesquisa contribuiu para a construção de perspectivas para a função do pedagogo em espaços não escolares, especialmente no âmbito da política dos Serviços de Assistência Social de Alta Complexidade para crianças e Adolescentes. Contudo, para aprofundamento do papel do pedagogo e dos processos de educação não-formal na assistência social, ainda é interessante novas investigações sobre as condições históricas que levaram origem dos pedagogos na política de acolhimento juizforano, bem como a avaliação da presença desse profissional nos serviços de acolhimento institucional voltados aos outros públicos.

REFERÊNCIAS

ADRA. A nossa história. Sem ano. Disponível em:

<https://adra.org/pt/about/our-story>. Acesso em: 13 jun. 2026.

BARROS, Micélio do Amaral. Etnia e proto-industrialização: história e historiografia da participação dos imigrantes alemães no desenvolvimento econômico de Juiz de Fora - 1856/1887 . **Revista Ágora**, Vitória/ES, n. 7, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.ufes.br/agora/article/view/1922>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei nº 3.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRUM, Matheus. **Funcionários da Colmeia estão com salários atrasados**.

Juiz de Fora, 11 nov 2025. Disponível em:

<https://folhajf.com.br/funcionarios-da-colmeia-jf-com-salarios-atrasados/#content>

CARMO, Tiago Marques do. A dicotomia existente na prática dos educadores sociais no âmbito do acolhimento institucional: diferenças entre cuidador social e educador social no serviço de acolhimento institucional. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 23–34, 2019. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.19i1.0002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12768>.

CNE/CP. Conselho Nacional De Educação/ Conselho Pleno. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução nº1 de 15 de maio de 2006. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2006/rcp01_06.pdf

CNAS. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 17 de 20 de junho de 2011**. Disponível em:

<https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/regulacao/visualizar.php?codigo=4038>

CONANDA. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente.

Orientações técnicas: acolhimento institucional para crianças e adolescentes. 2ª edição. Brasília, jun 2009. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf

CONANDA. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente.

Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>

DE ALMEIDA DE MOURA, Mariana; PAULO DA SILVA, Marta Regina. Escola Cidadã e Crianças em Situação de Acolhimento Institucional: um diálogo desde a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–08, 2020. DOI: 10.22476/revcted.v6.id461. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/461>. Acesso em: 28 abr. 2026.

DE MOURA, Mariana de Almeida; PAULO DA SILVA, Marta Regina. ‘Se fosse um passarinho, também iria voar’: a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 46–57, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.64388. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/64388>. Acesso em: 28 abr. 2026.

DEFILIPPO, Antoniana Dias. **Estado e organizações da sociedade civil na política de assistência social: particulares de Juiz de Fora**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1743>

DIARIO DE PERNAMBUCO. **Abuso brutal de menino na prisão, em 1926, estabeleceu a maioridade penal em 18 anos** História. 2015. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2015/07/abuso-brutal-de-menino-na-prisao-em-1926-estabeleceu-a-maioridade-penal-em-18-anos.html>

HADDAD, Sérgio; BAYS, Ingrid. Pedagogia social: epistemologia da esperança no território institucional. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 51, p. e11486, 2019. DOI: 10.5585/eccos.n51.11486. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11486>. Acesso em: 28 abr. 2026.

HILLESHEIM, Luana; SOARES WUO, Andreia. A inclusão de crianças em situação de acolhimento na educação infantil: revisão de literatura. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2023.v28.40588. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/40588>. Acesso em: 28 abr. 2026.

IBGE. **Juiz de Fora**, 2025. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 06 jun 2026.

JUIZ DE FORA. **História da Cidade**, s. d. Portal da Prefeitura de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/cidade/historia.php>. Acesso: em 06 jun 2026.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Edital de Chamamento Público nº 11/2017 SDS – Serviço de Acolhimento Institucional – Abrigo Institucional (Criança e Adolescente)**. Juiz de Fora, MG, 11 nov. 2017a. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/16-2022sas_-_retificacao_174714.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Edital de Chamamento Público nº 12/2017 SDS – Serviço de Acolhimento Institucional – Casa Lar (Criança e Adolescente)**. Juiz de Fora, MG, 10 nov. 2017b. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/12sds_162226.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

JUIZ DE FORA. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. **Resolução CMAS/JF nº 17/2018**. Juiz de Fora, MG, 08 jun 2018a. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=61808.

JUIZ DE FORA. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. **Extrato de termo de colaboração - Chamamento Público 11/2017**. Juiz de Fora, MG, 21 jul 2018b. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=62790.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Assistência Social. **Edital de Chamamento Público nº 04/2022 – SAS: Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional**. Juiz de Fora, 30 ago. 2022a. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sas/editais/chamamento_publico/arquivos/editais/edital-00422.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Assistência Social. **Chamamento Público N.º 04/2022 - Sas – Impugnação Ao Edital N.º 04/2022 - SAS – Serviço De Acolhimento Institucional Para Crianças e Adolescentes**. Juiz de Fora, 29 de out 2022b. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=99356

JUIZ DE FORA. Secretaria de Assistência Social. **Edital de Chamamento Público nº 16/2022 – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional – 01 (uma) Unidade**. Versão retificada. Juiz de Fora, 28 dez 2022c. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/16-2022sas_-_retificacao_174714.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Assistência Social. **Edital de Chamamento Público nº 15/2022 – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional – Blocos**. Versão retificada. Juiz de Fora, 13 jan. 2023a. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/15-2022sas_-_retificacao_173942.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Assistência Social. **Chamamento Público N.º 16/2022 - Sas – Serviço De Acolhimento Institucional Para Crianças E Adolescentes Modalidade Abrigo Institucional - 01 (Uma) Unidade – Aviso**. 3 mar 2023b. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=104067

JUIZ DE FORA. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. **Resolução CMAS/JF nº 16/2023**. Juiz de Fora, 15 abr 2023c. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=105456.

JUIZ DE FORA. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. **Chamamento Público nº15/2022 - Decisão de habilitação**. Juiz de Fora, 19 abr 2023d. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=105559.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Assistência Social. **Edital de Chamamento Público nº 04/2023 – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional**. Juiz de Fora, 20 abr. 2023e. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/04-2023-sas_171906.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

JUIZ DE FORA. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. **Resolução CMAS/JF nº 43/2023**. Juiz de Fora, 11 ago 2023f. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=109182

JUIZ DE FORA. Secretaria de Assistência Social. **Edital de Chamamento Público nº 14/2023 – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – Modalidade Abrigo Institucional – 02 (duas) Unidades**. Juiz de Fora, 8 nov. 2023g. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/chp14-2023sas_153403.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Assistência Social. **Chamamento Público N.º 014/2023 – Sas – Processo N.º 15.093/2023 – Objeto: Decisão de habilitação**. Juiz de Fora, 15 dez 2023h Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=113356

LIMA, João Francisco Ferraz de. O processo de escolarização dos adolescentes em acolhimento institucional da região metropolitana de Londrina. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

LIRA, Dione Oliveira de Souza. O papel do pedagogo em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: do assistencialismo ao direito à educação. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2018.

LUPION MORENO, Gilmar; BARBOZA SANTOS ROSSINI DE MATOS, Maressa. Acolhimento institucional, adoção e formação de professores: uma reflexão necessária. **Cadernos de Comunicação**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2023. DOI: 10.5902/2316882X74551. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/74551>. Acesso em: 28 abr. 2026.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar. 2020. 222 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 f.

MULLER, Andressa Coelho; DALMASO, Alice Copetti; RIGUE, Fernanda Monteiro. Do acolhimento à disciplina: um olhar para as instituições de reeducação. **Vitruvian Cogitationes**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. e024005, 2024. DOI: 10.4025/rvc.e024005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/vitruvian/index.php/revisvitruscogitationes/article/view/71411>. Acesso em: 29 abr. 2026.

MULLER, Verônica Regina; NATALI, Paula Marçal; SANTOS, Karine dos. Educação social e saberes necessários: análises a partir de experiências em acolhimento institucional. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 99–113, 2022. DOI: [10.17058/rea.v30i2.15910](https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.15910). Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/15910>. Acesso em: 28 abr. 2026.

NOGUEIRA, Keziah Pollyanna de Paula. **Escola, lugar de proteção?** Políticas Públicas educacionais para as infâncias em acolhimento institucional no município de BH-MG. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2024.

OLIVEIRA, Hélio Ferraz de. Acolhimento institucional. In: OLIVEIRA, Hélio Ferraz de. **Adoção: aspectos jurídicos, práticos e efetivos**. 2. ed. Leme (SP): Mundo Jurídico, 2017. p. 69–70.

OLIVEIRA, Thiago Rosa Assis de. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: os desafios da equipe técnica na reinserção familiar. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

PORFIRIO, Mayara da Silva. **Acolhimento institucional e o Direito à Educação**: um mapeamento das produções científicas na Pós-Graduação em Educação (1996-2021). 2022. 68 f. Orientador: Monica de Carvalho Magalhães Kassar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2022

RAMALHAIS, Taíza Fernanda; NUNES, Luanna Flávia Lourenço; SILVA, Gislaine de Fátima Brunieri da. A importância da estimulação precoce na primeira infância com crianças institucionalizadas / The importance of early stimulation in early childhood with institutionalized children. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 55083–55096, 2020. DOI: [10.34117/bjdv6n8-068](https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-068). Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/14541>. Acesso em: 28 apr. 2026.

RIBEIRO, E. C. dos S.; SOBRAL, K.; M.; MORAES, B. M. de. O método em Marx e a pesquisa em educação: determinações ontológicas da realidade. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 23, p. 1-15, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8669151.

SALES, Rubeilton Guilherme. Práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes: “eu acho que ensinei ... pra alguém que não sabia”. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

SANTOS, Francisca Ferreira dos. De filhas e filhos da mãe e filhas e filhos do estado: a educação social no contexto do acolhimento. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2020.

SAVIANI, Demerval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. IN: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stella; MELLO, Suely Amaral Mello (org). **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a Educação Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 77-101. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf#page=77

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 34, núm. 124, jul set, 2013, pp. 743-760.

SELMO, Jacqueline Tumitan. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: desvelando o serviço de atendimento em Presidente Prudente/SP. Orientador: Rosiane de Fátima Ponce. 2024. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

SILVA, Renato Ferreira. **ADRA Brasil**. 23 nov 2021. Disponível em: <https://encyclopedia.adventist.org/article?id=AIFF&lang=pt> Acesso em: 13 jun. 2026.

SILVA NETO, Pedro Moreira da; DIAS, Maria Sara de Lima; SOUSA, Estevão Antonio de. Pedagogia do Trabalho de Makarenko na República Mossunguê e sua aproximação com o campo CTS. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 228–239, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i1.309. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/309>. Acesso em: 28 abr. 2026.

VALENTE, Educado. **Adra é habilitada em edital de R\$ 8,2 milhões na área de assistência social**. Juiz de Fora: Tribuna de Minas, 06 fev 2018. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/06-02-2018/adra-e-habilitada-em-edital-de-r-82-milhoes-na-area-de-assistencia-social.html> Acesso em: 13 jun. 2026.