

# AGENDA DE ACOLHIMENTO PARA ESCOLAS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL



**Analéia Maraschin da Costa**

**Ana Carla Hollweg Powaczuk**



## APRESENTAÇÃO

O período pós pandêmico em que vivemos requer uma ressignificação dos modos de fazer e ser escola. As escolas em contextos de vulnerabilidade social já sofriam o impacto das desigualdades sociais, as quais foram intensificadas, ainda mais, no período pandêmico.

Apresentamos aqui uma Agenda de Acolhimento para as escolas em contextos vulneráveis com o objetivo de inspirar e impulsionar processos mais inclusivos no contexto escolar promovendo o acolhimento às crianças, professores, famílias e comunidade.

O material caracteriza-se como um produto educacional elaborado por Analéia Maraschin da Costa, sob orientação da Prof Dra Ana Carla Hollweg Powaczuk decorrente da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional vinculado ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (MP/PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria.

A problemática norteadora deste estudo pautava-se na busca por inferências propositivas sobre o desenvolvimento de um trabalho escolar de acolhimento às crianças e a visibilidade das infâncias em situação de vulnerabilidade social.

Desta forma, a investigação foi desenvolvida a partir da abordagem metodológica Laboratório de Mudanças (LM), que é uma abordagem de intervenção formativa, inspirada na Teoria da Atividade Histórico Cultural e pautada nos estudos de Vygotsky (1984), Leontiev (1984), Engestrom (2013), Virkunen e Nenham (2015). Foram desenvolvidas 5 sessões na EMEF São João Batista que resultaram na produção desta Agenda.

A proposta de estudo compõe a dinâmica de estudos vinculados ao Grupo de pesquisa GPDOC a partir do projeto guarda-chuva: Contextos emergentes a gestão pedagógica: Desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social, este projeto por sua vez, articula-se ao Programa de Pós Graduação Políticas Públicas e Gestão Educacional, a partir da linha LP2 Gestão Pedagógica e Contextos Educativos.

## SUMÁRIO

<b>CARTA AOS GESTORES .....</b>	<b>4</b>
<b>1. UMA PROPOSTA PARA INSPIRAR GESTORES</b>	
1.1 O que são Agendas de Acolhimento? .....	5
<b>2. PRESSUPOSTOS PARA PENSAR O TRABALHO</b>	
2.1 A gestão escolar em comunidade em situação de vulnerabilidade social....	5
2.2 A visibilidade das infâncias: Um caminho possível para a gestão do trabalho pedagógico nos contextos de vulnerabilidade social .....	9
2.3 Agenda de acolhimento e o trabalho pedagógico com crianças em situação de vulnerabilidade social .....	12
<b>3. Delineando uma Agenda de Acolhimento: Pilares principais .....</b>	<b>16</b>
3.1 Ações de acolhimento já desenvolvidas e projeções futuras .....	22
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>34</b>

## **CARO GESTOR**

A gestão escolar em comunidades de vulnerabilidade social certamente apresenta desafios e especificidades, especialmente devido às dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelas famílias. A escola, neste contexto, acaba se tornando a instituição de referência para as mais diferentes demandas, sendo procurada pelas famílias para auxílio desde o acesso aos serviços básicos de saúde e assistência, como para documentação, vestimenta e alimentação.

Desta forma, a gestão escolar precisa estar atenta a estas especificidades do contexto em que está inserida, não ignorando estas demandas sociais características das comunidades vulneráveis, mas ao mesmo tempo, precisa ter clareza de sua intencionalidade pedagógica, avançando também para o entendimento da educação como um direito das crianças, e por isso buscar também a qualificação do trabalho pedagógico.

Segue neste material, pressupostos para se pensar o trabalho, na perspectiva de uma proposta para inspirar nossos fazeres promovendo o Acolhimento às crianças, professores, famílias e comunidade.

### **Uma proposta para inspirar gestores...**

⇒ O que são Agendas de Acolhimento?

### **Pressupostos para pensar o trabalho...**

⇒ A gestão escolar em comunidade em situação de vulnerabilidade social

⇒ A visibilidade das infâncias: Um caminho possível para a gestão do trabalho pedagógico nos contextos de vulnerabilidade social

⇒ Agenda de acolhimento e o trabalho pedagógico com crianças em situação de vulnerabilidade social

⇒ **Delineando uma Agenda de Acolhimento: Pilares principais**

⇒ Ações de acolhimento já desenvolvidas e projeções futuras

## **1. O QUE SÃO AGENDAS DE ACOLHIMENTO?**

A agenda de acolhimento é uma política institucional, própria, autoral, traz o jeito próprio de fazer de determinado cotidiano, que acolhe uma comunidade específica operando ações de transformação, por mínimas que sejam, retomando assim, os estudos de Gallo (2002)

A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. (GALLO, 2002, p.175)

Desta forma, a agenda de acolhimento pode ser compreendida como uma ferramenta potente de escuta e visibilidade que se atenta respeitosamente para as especificidades do território a que se destina apostando em suas potencialidades.

## **2. PRESSUPOSTOS PARA PENSAR O TRABALHO...**

### **2.1 A GESTÃO ESCOLAR EM COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

A gestão escolar em comunidades de vulnerabilidade social certamente apresenta desafios e especificidades, especialmente devido às dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelas famílias. Tal perspectiva exige-nos a compreensão sobre o conceito de gestão escolar. A concepção de gestão escolar que tomamos por base é:

Falar em gestão escolar, portanto, é acima de tudo falar em educação, o fim último da escola. Por isso, por mais que se cuide das atividades-meio, elas de nada servem se não estão a serviço da atividade-fim que é o ato educativo. (...) Isso exige provimento de condições adequadas de trabalho (cuidado e dedicação aos educandos e oferecimento de condições de exercício profissional qualificado e digno aos educadores) e utilização de métodos didáticos avançados (pautados no desenvolvimento recente da Pedagogia). (PARO, 2020, s.p)

Neste mesmo sentido, de acordo com Powaczuk (2008)

A organização do trabalho escolar caracteriza-se como uma atividade realizada coletivamente, destinada à realização de um propósito comum, o qual se configura como desencadeador de ações diversificadas pelos agentes educacionais, ou seja, o professor em seu fazer pedagógico desenvolve estratégias que possibilitem e favoreçam a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Os profissionais atuantes na equipe administrativo-pedagógica desenvolvem ações, que embora se referindo ao processo de ensino aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadores de um ambiente organizado e estruturado para o desenvolvimento do ato educativo. Neste sentido, a forma de organização e mediação em que se processa esta atividade coletiva é o que entendemos por gestão escolar. (POWACZUK, 2006, p.28)

Para que ocorra a qualificação do trabalho pedagógico, é preciso condições para o exercício profissional qualificado e digno aos professores. O trabalho com os professores, desta forma, é fundamental, pois são eles, dentro da sala de aula que estão com as crianças, produzindo suas aulas e o conhecimento, realizando a gestão do trabalho pedagógico, conforme Ferreira (2011):

É desse modo, produzindo a aula, seu trabalho, que os professores não somente realizam a gestão do pedagógico, mas dão continuidade à história, uma história absolutamente social, posto que é a convergência de interesses e desejos. A gestão do pedagógico, essa expressão que tenho utilizado para referir-me ao real trabalho dos professores: a produção da aula e, nesse espaço e tempo, a produção do conhecimento sua e dos estudantes, com base em um projeto pedagógico individual, mas dialeticamente elaborado em movimentos individual/coletivo, é, em si, a perspectiva de superação do estado de desumanização do trabalho dos professores. (FERREIRA, 2011, p.80)

A gestão escolar precisa dar sustentação à gestão do trabalho pedagógico de sala de aula, precisa instigar os professores a refletirem sobre suas práticas, oferecendo meios possíveis para tal. Investigar os sentidos atribuídos às ações produzidas no cotidiano escolar é uma tarefa complexa, pois desafia a intervir em processos, muitas vezes, naturalizados pelos docentes (POWACZUK, 2012).

O cotidiano das escolas situadas em comunidades de vulnerabilidade social envolvem questões que ultrapassam o processo de aprendizagem. A pandemia mundial do Covid 19 tornou mais evidente as particularidades

vivenciadas, no que tange às desigualdades sociais, que sempre foram parte da comunidade escolar. Nesse mesmo sentido, Carvalho (2020) diz que “nesse tempo, evidenciam-se as falhas no sistema por parte do Estado, que não tem políticas públicas eficazes voltadas a garantir direitos de acesso e de permanência das crianças e suas famílias” (p. 137).

Neste momento histórico atípico, é oportuno refletir sobre o papel da escola nestes contextos vulneráveis, que têm se delineado cada vez mais como o de protagonista na busca dos direitos sociais básicos. De acordo Carvalho (2020) “o vírus deixou evidente a doença que mais mata os sonhos da população brasileira: a desigualdade, a qual tem como sintomas a fome, a falta de oportunidade, de perspectiva, de possibilidade de estudo, de lazer e de saúde”. ( p. 139)

A gestão escolar, desta forma, não pode fechar os olhos para esta realidade que vive, tão pouco negligenciar seu papel social, como o Estado faz, mas buscar a efetivação dos direitos das crianças, pois a criança é um ser integral e precisa ter todos seus direitos garantidos, sendo também nosso dever assegurar-lhe isso.

O pedagógico deve ser o propósito principal da escola, concordando-se plenamente, porém não o único. Direito estruturante, proeminente no espaço escolar, porém não excludente dos demais direitos a serem garantidos a todas as crianças em todos os momentos. Ele deve ser o grande organizador das atividades de ensino no espaço e no tempo escolar, mas os demais direitos não podem ser descuidados ou negligenciados, pois, caso contrário, o processo educativo não acontece, não tem lugar, acontece de maneira parcial e às vezes até contraproducente. (YANNOULAS, ASSIS, FERREIRA, 2012, p.349)

A gestão escolar deve constituir-se de forma acolhedora às demandas das crianças, das famílias, dos professores, enfim, da comunidade escolar, exercendo uma gestão democrática. É importante que a comunidade sinta -se como parte integrante da escola, conforme Paro:

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. (PARO, 2016, p.22)

Neste mesmo sentido, a escola não pode ser pensada apenas “do portão para dentro”, visto que são inúmeras as relações externas que incidem sobre as internas, conforme Spozati:

Proponho que considere a escola como múltiplo de relações e não só como processo pedagógico/sala de aula e relação professor/aluno. Proponho pensar a escola como polo dinâmico em suas relações de externalidade. Isso não significa que a escola não gere processos de exclusão/inclusão social em seu interior, mas que se deva considerar que esse processo envolve tanto relações internas como externas à escola. (SPOZATI, 2000, p.22)

Spozati (2000) problematiza um ponto que acreditamos ser crucial para reflexão, a relação entre Escola e Cidadania. Para além da garantia da vaga na escola, outros aspectos precisam ser considerados, entre eles o distanciamento da escola, mesmo que inserida na comunidade em que o aluno vive, com a sua realidade pessoal. Concordamos com o autor quando diz “ A relação entre a cultura da escola e a cultura local é fundamental para fazer da escola um espaço de articulação de mentes e não só de corpos (dos alunos), das emoções e desejos das crianças. Essa valorização é que permite uma nova via de inclusão e cidadania” (SPOZATI, 2000, p.29)

Muitas vezes, a relação entre a escola e a dinâmica do território onde ela se situa é inexistente, embora a escola seja pertencente a uma comunidade, especialmente falando, em contextos de vulnerabilidade social, ela acaba por ignorar as vivências e o cotidiano daquele lugar, pouco se fala, pensa e/ou propõe práticas que estejam relacionadas ao contexto real de vida dos alunos. Faz-se importante trazer aqui que quando se fala de Vulnerabilidade Social, refere-se que

Vulnerabilidade social é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e a mobilidade social dos atores (VIGNOLI e FILGUEIRAS, 2001, apud ABRAMOVAY et al., 2002, p. 13).

A gestão escolar precisa mobilizar-se na busca por caminhos e propostas para a efetivação de perspectivas e processos emancipatórios destes contextos vulneráveis que possam dar conta de produzir mais dignidade às crianças em situação de vulnerabilidade social. Como destaque das



perspectivas emancipatórias encontramos a luta pela efetivação de políticas públicas, o papel da gestão escolar, a educação integral e a intersetorialidade como alguns dos caminhos possíveis.

Entendemos, dessa forma, a intersetorialidade como uma articulação potente entre sujeitos de variados setores, com diferentes saberes e poderes, para colaborativamente agirem em prol das infâncias. Os diferentes segmentos como assistência social, conselho tutelar, saúde, entre outros, precisam de uma organização em rede para o atendimento, pois “a criança é uma só, não é ora educando, ora filho, ora doente, ora vulnerável”. (YANNOULAS, ASSIS, FERREIRA, 2012, p. 349)

Esta criança aqui referenciada, é a criança aluna da escola pública em territórios de vulnerabilidade social, uma criança que tem uma família que encontra dificuldades econômicas e sociais para sua sobrevivência, uma criança que encontra em seu território precárias condições de moradia e segregação, que convive com a criminalidade ao lado, que desde muito cedo assume responsabilidades do mundo adulto, entretanto estas infâncias parecem ser invisibilizadas.

Assim, acreditamos que a visibilidade das infâncias surge como alternativa potente e um caminho possível para se pensar a gestão do trabalho pedagógico em comunidades de vulnerabilidade social, que desenvolvemos no próximo capítulo.

## **2.2 A VISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

A partir das discussões apresentadas no tópico anterior, podemos inferir que as infâncias das crianças em contexto de vulnerabilidade social são invisibilizadas. Estas infâncias são marcadas pelo descaso com seus direitos básicos de moradia e alimentação, exposição ao trabalho infantil, exploração sexual, tráfico de drogas, falta de acesso a serviços básicos como saúde e documentações legais. Como ser integral que é, ao entrar na escola, a criança traz toda essa bagagem de invisibilidade que repercute influenciando diretamente nos seus processos de aprendizagem.

A visibilidade das infâncias emerge como uma alternativa potente para a ressignificação do trabalho pedagógico desenvolvido. Há de se ponderar, entretanto, que a Visibilidade é uma alternativa pois combate o seu oposto: a Invisibilidade.

As Crianças Invisíveis, como já trazido anteriormente, são aquelas oriundas de contextos de vulnerabilidade social, que percorrem espaços onde sua materialidade parece despercebida. É preciso desenvolver um trabalho em que esta invisibilidade seja desfeita, em uma perspectiva de pensar a pluralidade, as culturas infantis e como nos relacionamos com as mesmas, de acordo com Corsino, 2009:

Falar de crianças e adultos remete-nos a pensar a pluralidade, ou seja, lidar com as diferenças e percebê-las como marcas na nossa condição humana. Nesse sentido, as diferenças marcam a heterogeneidade dos modos de vida; a pluralidade nas expressões, nas relações sociais; a multiplicidade de culturas; o encontro de diversas formas de ver possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico. Dentro dessa perspectiva, é importante nos perguntarmos como entendemos a criança e as culturas infantis e como nos relacionamos com essas culturas. (CORSINO, 2009, p.41)

Acreditamos ser emergente dar luz e foco às experiências e vivências destas crianças em uma perspectiva de trabalho coletivo e colaborativo, no qual se possa também, a partir da visibilidade, abrir para novas possibilidades de trabalho, especialmente pensado para as infâncias em contextos de vulnerabilidade social, e tudo àquilo que interfere, culturalmente, no seu processo de escolarização, incluindo o seu acesso e permanência na escola.

O contexto de infância das crianças invisíveis é um contexto em que faltam-lhe os direitos básicos de alimentação e moradia bem como são comprometidas as condições e estruturas familiares, de acordo com Arroyo (2012):

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descaso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram. (ARROYO, 2012, p.34)

Nesse sentido é emergente que olhemos para a criança na sua integralidade. Olhar efetivamente para esta criança e sua infância: que infância

é essa onde seus direitos básicos são negados em detrimento da necessidade de sobrevivência? Que infância é essa onde os Artigos 3º e 4º do Estatuto da Criança e Adolescente são totalmente ignorados, a saber

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Neste cenário de omissão, *as crianças invisíveis* ficam à deriva lutando sozinhas pela sua sobrevivência. Uma infância em que o direito de “liberdade e dignidade” lhes é tirado e parece não haver ninguém que perceba. Uma infância onde a efetivação dos direitos não acontece, e pelo contrário lhes são atribuídos deveres do adulto. As meninas e meninos de periferia trocam suas bonecas pela responsabilidade de cuidar dos irmãos menores e seus carrinhos por carrocinhas de catar material reciclável. De acordo com Miguel Arroyo (2012) “A infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos.” p.34.

Santin e Cancian (2017) inferem sobre os desafios do social em escolas situadas em comunidades de vulnerabilidade social na prática pedagógica com crianças para que as crianças sejam de fato sujeitos históricos e de direitos. De acordo com autoras, muitos atravessamentos fazem parte do cotidiano nessas instituições, sendo preciso um olhar para essas crianças e para suas infâncias, para seus respectivos modos de ser e viver.

Dar visibilidade a estas diferentes infâncias é um caminho possível para um trabalho pedagógico de qualidade, pois é dando visibilidade às singularidades que se olha para a criança em suas especificidades e necessidades emergentes e se enfrenta as barreiras numa perspectiva de acolhimento.

Uma educação que respeite os direitos das crianças, portanto, diz respeito a um currículo que atenda as necessidades do momento, do agora, e trata de enfrentar barreiras que as crianças sofrem, independentemente de sua natureza, seja ela social, econômica ou

emocional. Assim sendo, cabe a nós, educadoras, identificá-las, entendê-las e, incansavelmente combatê-las. (SANTIN E CANCIAN, 2017, pág. 189)

Estas reflexões precisam ser ampliadas e alcançar a formação inicial e a formação continuada de professores, e principalmente agora, na educação pós pandemia precisamos lutar pela implementação de leis e programas que atendam estas crianças, que as vejam em sua integralidade, que ajudem a suprir as lacunas que as desigualdades sociais tornaram ainda mais aparentes.

Precisamos entender a escola pública na sua complexa trama atual, envolvendo questões econômicas, políticas, culturais e educacionais. O reconhecimento das múltiplas funções e expectativas colocadas na escola pública deveria alentar um trabalho interdisciplinar (educação e serviço social entre as principais) e um olhar dos diversos saberes situados (professoras, gestoras, estudantes, pais, funcionários, entre outros), para que se recupere o sentido do direito à educação como direito social, para além da denúncia indignada da lamentável situação. A educação formal não pode o todo, não é condição suficiente para a mudança radical da sociedade, mas é condição necessária para o exercício da cidadania. (YANNOULAS, ASSIS, FERREIRA, 2012)

Percebendo a educação como um direito social e condição necessária para o exercício da cidadania, evidencia-se a necessidade de perspectivas emancipatórias à gestão escolar, através de ações propositivas que impulsionem processos mais inclusivos no ambiente escolar. Segue no próximo subcapítulo referências para subsidiar uma proposta de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade social.

### **2.3 AGENDAS DE ACOLHIMENTO E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

O período pós pandêmico em que vivemos requer uma ressignificação dos modos de fazer e ser escola, pois não se pode simplesmente ignorar um fato que impactou o mundo todo e continuar a agir da mesma forma. As escolas em contextos de vulnerabilidade social já tinham especificidades diferenciadas e já sofriam o impacto das desigualdades sociais que foram, no entanto, ainda mais intensificadas no período pandêmico.

Conforme Sarmiento (2022) “Em primeiro lugar, a pandemia agravou as desigualdades sociais e, com elas, as desigualdades entre as crianças.” (p. 9).

Cabe aqui pensar nestes impactos sobre as crianças e suas consequências sobre as infâncias vividas por elas, ainda conforme Sarmiento, 2022

Se a infância é uma categoria social própria e se existem elementos comuns a todas as crianças que as irmanam numa mesma ordem geracional, a verdade é que há diferenças entre elas e que essas diferenças, de classe social, de gênero, de etnia, de inserção local e regional, de ability, de orientação sexual, se exprimem com muita frequência em desigualdades no acesso a uma condição de usufruto dos seus direitos. (SARMENTO, 2022, p. 9)

As condições de acesso aos direitos das crianças são precárias, visto que as famílias também não usufruem dos seus direitos por desconhecimento dos mesmos e a dificuldade ao acesso deles. Promover Agendas de Acolhimento na escola se apresenta como uma alternativa de possibilidade de acesso e/ou busca de caminhos possíveis para sua efetivação.

Após as problematizações já iniciadas cabe refletir de modo a se pensar ações práticas e palpáveis para transcender apenas um diagnóstico da realidade mas que não contribui efetivamente com ações para sua transformação. Acreditamos que é preciso constituir um espaço de escuta das crianças e de sua comunidade e avançar intencionalmente no trabalho pedagógico levando em consideração essas demandas.

Para além da sensibilização com o contexto de vida das crianças, é preciso também avançar na qualificação do fazer docente para que a escola seja um espaço de acolhimento, aprendizagem e transformação social.

Desta forma, é imprescindível um diálogo formativo com as professoras com vistas a identificar suas concepções docentes no que se refere às particularidades do trabalho pedagógico com crianças em vulnerabilidade social.

Assim, uma postura reflexiva dos professores, na qual as questões principais da escola são pensadas coletivamente e os encaminhamentos se dão colaborativamente, resulta em um trabalho em que o sentido, prazer e interesse de todos os envolvidos no processo educativo pode ser realmente alcançado.

As concepções docentes são, neste contexto, fundamentais para a qualificação das práticas. Freire (1996), elenca diferentes exigências para o fazer docente, dos quais destaco três, como contribuição para este projeto: Ensinar exige apreensão da realidade (p.76), Ensinar exige a convicção de que

a mudança é possível (p.85), Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (p.110).

O professor apropriado destes saberes descritos por Freire (1996) possui ferramentas potentes para ser um agente de transformação, pois conhecedor da realidade em que está inserido, convicto da possibilidade de mudança e apostando na educação como forma de intervenção no mundo um novo jeito de fazer a educação das crianças em contextos vulneráveis passa a ser produzido.

Nesse mesmo sentido, Gallo (2002) realiza um paralelo de conceitos da Literatura transpondo-os para a área da educação, problematiza assim a importância de uma Educação Menor, segundo o autor, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários”. Esse estudo apresenta o professor como um militante, agindo na coletividade, onde é no fazer cotidiano que emergem as possibilidades para um novo fazer, que diz respeito às especificidades próprias daquele lugar, o professor assim, é um agente de transformação.

Desta forma, o professor assume sua agência no processo educativo, entendida aqui sob a perspectiva da Teoria da Atividade Histórico Cultural, de acordo com Engestrom (2013) como a capacidade dos seres humanos de encontrar seu próprio caminho e influenciar suas circunstâncias, ainda segundo o autor:

(...) Agência Transformativa: agência na qual os seres humanos estão ganhando a capacidade em suas atividades coletivas. Então, atualmente, nós acrescentamos a palavra transformativa para indicar que não queremos apenas um sentido banal, qualquer coisa que o ser humano faça, mas particularmente os potenciais dos seres humanos de se tornarem fazedores de história, ou transformadores de suas próprias atividades. (ENGESTROM, 2013, p.724)

Neste sentido, os professores empoderados de sua agência transformativa podem refletir sobre sua prática no sentido de transformar suas próprias atividades. Assim, propor agendas de acolhimento na escola é a primeira ação a ser proposta. Buscando no dicionário online da Língua Portuguesa, encontramos acolhimento como: *Ação ou efeito de acolher; acolhida. Modo de receber ou maneira de ser recebido; consideração. Boa acolhida; hospitalidade. Lugar em que há segurança; proteção; abrigo.*

A partir desse significado encontrado, vale ressaltar o quanto se aplica às discussões feitas até aqui, no que tange ao papel e as especificidades das escolas em contextos de vulnerabilidade social.

As agendas de acolhimento trazem o jeito próprio de fazer daquele cotidiano, é uma política institucional, própria, autoral, que acolhe uma comunidade específica operando ações de transformação, por mínimas que sejam, retomando assim, os estudos de Gallo (2002)

A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. (GALLO, 2002, p.175)

Para além de apenas mais um diagnóstico triste da realidade, acreditamos que a partir da Agenda de Acolhimento seja possível se ampliar o trabalho formativo com os professores que efetivamente estão com estas crianças em sala de aula, avançando para além da sensibilidade com as histórias de vida, mas qualificando suas práticas e impulsionando processos mais inclusivos no contexto escolar.

Busca-se desta forma, o protagonismo dos professores e alunos para ressignificar e renovar as realidades, espaços e contextos em que estão inseridos. Nesse sentido Petry (2019) nos trás a partir dos estudos de Arendt (1991, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013) que

Se as crianças vêm ao mundo com a capacidade de começar, em suma, de agir, a escola não deve tolhê-las, mas criar as condições para a apropriação do mundo e para o “começar outra vez”, pois o mundo necessita, constantemente, ser renovado, reapropriado e, especialmente, protegido. Assim, a ação educativa não é contraditória ao fato de que, na escola, os adultos precisam proteger e cuidar das crianças e jovens, assumindo sua responsabilidade, como educadores, pelo mundo e pela formação dos novos. (PETRY, 2019, p. 20)

Acreditamos que os questionamentos e discussões acerca da gestão escolar e a partir da visibilidade das infâncias, emergem como uma alternativa para a ressignificação do trabalho pedagógico com a perspectiva da Agenda de Acolhimento para estas crianças, famílias, professores e comunidades, constituindo uma política institucional potente para os contextos de vulnerabilidade social.

### 3. DELINEANDO UMA AGENDA DE ACOLHIMENTO: PILARES PRINCIPAIS

O estudo desenvolvido nos permite destacar pelo menos quatro grandes categorias que envolvem pensar numa agenda de acolhimento para as escolas inseridas em contexto de vulnerabilidade social, são elas: Escuta, Comunidade, Políticas Públicas e Aprendizagem.





## ESCUITA

Quando se fala de escuta se trata de uma diretriz norteadora de todos os fazeres da escola, a escuta enquanto pilar das agendas de acolhimento deve ser entendida sob duas perspectivas, a perspectiva sistematizada, de momentos propostos pelos professores para esta escuta ativa e atenta, mas também os momentos de escuta livre, que se dá nos momentos não direcionados, onde as crianças conversam abertamente com seus pares ou com a professora.

É preciso fortalecer os processos de escuta - escuta desprestenciosa e escuta sistematizada - escuta dos gestores, professores, funcionários, estagiários, famílias, comunidade, crianças, constituindo a escola como local seguro para fala e efetivo para os encaminhamentos necessários.



## POLÍTICAS PÚBLICAS

Da mesma forma, é imprescindível conhecer as Políticas Públicas disponíveis e endossar a luta por aquelas que não são efetivadas ou constituídas, destacando aqui a intersetorialidade na escola e a educação em tempo integral como primordiais.

O trabalho em escolas de contextos vulneráveis evidenciam a necessidade do fortalecimento de uma rede de apoio à criança, pois, é em prol das crianças que deve organizar-se todo o trabalho, assim agregaria que todas as áreas pudessem fazer um trabalho conjunto com a escola

No que tange a políticas públicas pode-se inferir também sobre os benefícios da educação integral para as crianças estudantes de escolas no território de vulnerabilidade social. O plano nacional de educação estabelece na meta 6 a oferta da educação integral nas escolas públicas, esta política pública, se efetivada, traria a possibilidade de uma educação de maior qualidade e oportunidades educacionais diferenciadas para as crianças.



## COMUNIDADE

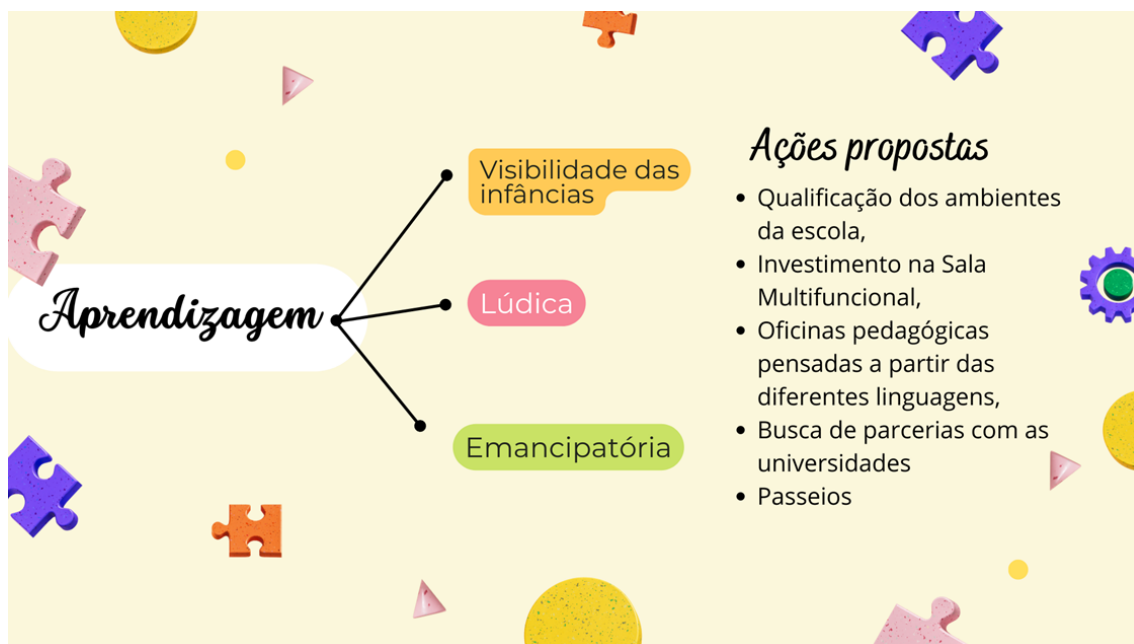
Enfatiza-se também a comunidade como peça fundamental para a constituição de uma escola acolhedora, o sentimento de pertencimento mútuo entre escola e comunidade precisa estabelecer-se para formação de vínculos mais profundos e a criação de uma nova cultura, onde ambas caminham juntas visto que tem o mesmo foco em comum: as crianças.

No que se refere a comunidade trazemos o entendimento de uma relação bilateral, em que as famílias precisam se sentir pertencentes a escola e a escola (professores, estagiários, funcionários) precisa se sentir pertencente a comunidade; este sentimento precisa estar presente para que as infâncias vivenciadas na “vila” sejam validadas e ganhem visibilidade dentro da escola. Acolher a comunidade, suas demandas, estreitar relações com lideranças comunitárias, valorizar seus saberes e culturas, são ações que enriquecem as práticas escolares e precisam cada vez mais fazer parte do cotidiano das escolas.



## APRENDIZAGEM

Por fim, o outro pilar de sustentação para as Agendas de Acolhimento, de acordo com a análise da pesquisa, tange pensar sobre a Aprendizagem. Aprendizagem aqui não é referida como o cumprimento de uma listagem de conteúdos específicos, tão pouco com a obtenção de boas notas em avaliações externas. Aprendizagem aqui refere-se todas as experiências vivenciadas no tempo/espaço da escola, no que tange as múltiplas relações que a criança estabelece, o que aprende sobre si, sobre os outros, sobre o mundo, e todas as ferramentas que lhe dão suporte para refletir sobre o social, sobre o seu território e alcançar, através da educação, perspectivas emancipatórias e de transformação social



Consideramos que estes aspectos precisam acompanhar a perspectiva da Agenda de Acolhimento para que ela possa de fato se constituir em uma potente ferramenta. Nossa intenção, com a agenda de acolhimento, é fortalecer as pessoas e ações que são resultado de um processo respeitoso de escuta a fim de qualificar os tempos e espaços na/da escola. É uma ferramenta que se produz na prática, a partir do cotidiano, das boas práticas e também das dores da visibilidade e da identificação do que lhe é próprio no território, o que faz sentido para tal contexto e precisa ser considerado.

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aión e não somente de chrónos. Já escolarizamos suficientemente as crianças. O que precisamos é infantilizar a escola. (KOHAN, 2004, s/p)

Muitos direitos essenciais e básicos das crianças são tolhidos e o direito a uma educação de qualidade não pode lhes ser negado, uma educação que lhe respeite enquanto sujeito subjetivo, histórico e social, que lhe propicie viver sua infância de forma digna e respeitosa.

### 3.1 AÇÕES JÁ DESENVOLVIDAS E PROJEÇÕES FUTURAS



No início de todo ano letivo uma ação importante de ser desenvolvida são entrevistas individuais agendadas com as famílias. Estas entrevistas são pensadas a partir de questões para conversar sobre aspectos pessoais, sociais, econômicos de modo a identificar as demandas em um ambiente de acolhimento.



Durante o ano letivo a realização de caminhadas na comunidade, a fim de aproximar os conteúdos escolares com o contexto de vida dos alunos. Os professores acompanhados da gestão e da turma de alunos aproximam-se da comunidade em que estão inseridos para o desenvolvimento de um trabalho com sentido e significado.



Logo após o horário de aula dos alunos é oferecida aula de ritmos/funcional duas vezes por semana com uma profissional da comunidade. As aulas são destinadas aos professores, bem como são abertas para a comunidade, almeja-se com essas aulas fomentar ações de cuidado com saúde física e mental.



O varal solidário consiste na doação de roupas aos alunos, pais e comunidade. Mensalmente organizamos um varal, onde cada pessoa pode escolher a roupa que lhe serve e agrada para levar. Essas ações são divulgadas amplamente para contemplar todas as famílias que necessitam.



Da mesma forma, temos uma caixinha permanente na entrada da escola a fim de sanar as demandas emergentes, com casacos, meias, calçados, visto que muitas crianças arrumam-se sozinhas para irem à escola, por vezes não adequadas a temperatura.



A secretaria da escola se disponibiliza a auxiliar as famílias e comunidade em diferentes demandas, principalmente naquelas que necessitam a utilização do telefone, internet e impressão. Assim, auxiliamos no agendamento de serviços como carteira de identidade, vacinação, matrículas, consultas, atendimento no Cras, Bolsa família, impressão de CPF e Certidão Civil e criminal para visitação no presídio.





Práticas de Círculos de Construção de Paz: Consistem na realização de reuniões/intervenções, onde os participantes sentam no formato de círculos e o mediador utiliza um bastão de fala que circula entre os participantes e segue um roteiro composto por cerimônia de abertura, check-in, perguntas norteadoras/ atividade principal, check-out e cerimônia de fechamento. Todos os participantes encontram um espaço de acolhimento seguro para a fala, expressam suas necessidades e são escutados de forma respeitosa.



Os horários do lanche são próximos ao horário de entrada dos alunos visto que muitos tem a sua refeição principal realizada na escola, da mesma forma, o cardápio oferecido é de uma refeição diversificada que alimente as crianças.



Oficinas pedagógicas: Mensalmente as professoras organizam Oficinas pedagógicas que consistem em trabalhar um conteúdo ou literatura a partir de diferentes linguagens. As professoras preparam um tempo/espço para desenvolverem a atividade proposta permanecendo nas salas referências e os alunos fazem o rodízio em todas as salas, participando de todas as oficinas ofertadas.



Nesta mesma perspectiva das diferentes linguagens, foi criada a sala multifuncional, uma sala organizada em espaços: Leitura, Jogos, Fantasia, Tecnologias. A sala é utilizada cada dia da semana por uma turma e visa tornar as aprendizagens mais lúdicas em um ambiente afetivo e acolhedor.



Parceria com a UFN: As disciplinas extensionistas dos Cursos de Enfermagem e Odontologia realizam suas atividades com os alunos da escola, promovendo uma interação potente entre universidade e escola.



Da mesma forma, temos uma parceria com UFSM/GPDOC – Projeto de Extensão: A alfabetização em contextos de vulnerabilidade social: perspectivas colaborativas no trabalho com a leitura e a escrita no contexto escolar, em que atendemos semanalmente crianças de 3º e 4º ano no contraturno.



Outra forma de qualificar o trabalho, foi a vinculação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os acadêmicos do curso de Pedagogia UFSM desenvolvem suas atividades no turno da manhã, ofertando apoio pedagógico e promovendo propostas de leitura, brincadeira e movimento para os alunos.



Projeto Travessias: Promovendo a integração entre escolas do mesmo território.

No ano de 2022 recebemos os alunos do Pré B da Emei Glaci para conhecer a escola, pois muitos manifestam o desejo de ingressar no ensino fundamental na nossa escola, da mesma forma nosso 1º ano visitou a Emei onde a maioria frequentou a educação infantil. Também os alunos do 5º ano trocaram cartas com os alunos do 6º ano na EMEF Menna Barreto com o intuito de conhecerem um pouco da escola da continuidade (anos finais), visto que nossa escola atende apenas os anos iniciais.



Atividades integradas entre as turmas da escola, utilizando os diferentes espaços da escola, buscando práticas que integrem as crianças de forma lúdica, para que cada vez mais a escola possa ser sentida pelas crianças como um espaço de aprendizagem com acolhimento, leveza e alegria .

### *Passeios*



*Teatro*



*Cinema*



*UFSC*



*Canela - RS*

Estamos buscando proporcionar diferentes passeios para os alunos para que possam ampliar suas experiências para além do contexto do território que vivem, a fim de que possam ampliando seu repertório, também perceberem as diferentes possibilidades de futuro.

Outras parcerias:



Unidade Básica de Saúde Kennedy: Campanha de vacinação dentro da escola, aberta à comunidade. Busca-se intensificar as ações em parceria com a Unidade Básica de Saúde que atende a comunidade, fortalecendo também o Programa Saúde na Escola.



Horta da PESH: Doação de alface para a merenda das crianças e para distribuição à comunidade.



Arrecadação e doação de absorventes da PREDUC/SM, Grupo de Estudos das Práticas Restaurativas, para as mulheres da comunidade.



**Delas** AÇÃO SOCIAL  
MÃOS QUE MULTIPLICAM



Parceria com a Ação Social Delas: Distribuição de sopa e risoto no inverno para as famílias escola e aberto a comunidade, intensificação do varal solidário no inverno, festividades nas datas comemorativas (Páscoa, dia das mães, dia da criança, natal) com distribuição de presentes no Loteamento Brenner.



## Projeções: Ações futuras

Promover um espaço de escuta na escola

Retomar os Círculos de Construção de paz com as famílias

Promover atividades integradas entre escolas do mesmo território

Investir nas continuidades das aprendizagens: Feira de Ciências, Semana Artística e Literária...

Proporcionar mais atividades de integração entre as turmas.

Qualificar os ambientes da escola, para que sejam mais lúdicos e acolhedores.

Buscar parcerias para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares

Intensificar os encaminhamentos (saúde, projetos, apoio pedagógico)

Fortalecer o fluxo de atendimento das redes intersetoriais

Fortalecer a presença de ações sociais

Fazer um trabalho com a liderança comunitária

Espaço Mulher: Espaço de empoderamento para as mulheres, investindo na sua autoestima a fim de romper o ciclo de violência a que submetem-se. Oferta de cursos (maquiagem, manicure, culinária...) para auxiliar na renda familiar

Valorizar o conhecimento das mães: Feirinha de vendas

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, et al. **Juventude, violência e Vulnerabilidade Social na América Latina; desafios para políticas públicas**. Brasília. UNESCO. BID. 2002.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 13 ago. 2020

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ENGESTRÖM, Yrjö. **A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação: entrevista com Yrjö Engeström**. Entrevistadores: Monica Lemos, Marco Antonio Pereira-Querol e Ildeberto Muniz de Almeida. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.17, n.46, p.715-727, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2013.v17n46/715-727/pt/>.

FERREIRA, Liliana. **Gestão do pedagógico na escola: possibilidades para o trabalho dos professores**, Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 11 - n. 1 - p. 70-82 / jan-abr 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e realidade, v. 27, p.169-178, jul/dez 2002.

KOHAN, W. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf) Acesso em 30/12/2022

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. / 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020.

PARO, Vitor. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_ **O que é gestão escolar?** Disponível em <https://www.vitorparo.com.br/27-o-que-e-gestao-escolar/> Acesso em 11/02/2022

PETRY, Cleriston. A “ação educativa” em Hannah Arendt. Conjectura: Filos. Educ, Caxias do Sul, RS, v.24, 2019

POWACZUCK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade alfabetizadora** (2008). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria/ RS.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária**, 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SANTIN, D, CANCIAN, V. **Prática pedagógica com crianças em uma escola municipal de educação infantil da região central do RS: Os desafios do social**. EdiPUCRS, Porto Alegre, 179-196, 2017.

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão Social e Fracasso Escolar**. Em Aberto, Brasília v.17, n71, p. 21-32, jan 2000

VIRKKUNEN, Jaakko; NEWNHAM, Denise S. **O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação**. Belo Horizonte: Fabrefactum, v. 424, 2015. Disponível em: [https://www.forumat.net.br/at/sites/default//arq-paginas/laboratorio\\_de\\_mudanca-miolocapa\\_2\\_reduzido.pdf](https://www.forumat.net.br/at/sites/default//arq-paginas/laboratorio_de_mudanca-miolocapa_2_reduzido.pdf).

VYGOTSKY, Lev S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YANNOULAS, S.C.; ASSIS, SG; FERREIRA, K.M. **Educação e pobreza: limiares de um campo em re(definição)**. Revista Brasileira de Educação, v17 n50 maio/agosto2012