

A visibilidade das infâncias e a gestão escolar: um estudo a partir do Laboratório de Mudanças

The visibility of childhoods and school management: a study based on the Laboratory of Changes

La visibilidad de las infancias y la gestión escolar: un estudio a partir del Laboratorio de Cambios

La visibilité des enfances et la gestion scolaire : une étude basée sur le Laboratoire des changements

Analéia Maraschin da Costa ⁱ

Ana Carla Hollweg Powaczuk ⁱ

ⁱ Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

Neste trabalho aborda-se a relação da visibilidade das infâncias e a gestão escolar em instituições inseridas em contextos de vulnerabilidade social. Parte-se de um estudo que teve por objetivo construir uma Agenda de Acolhimento às Infâncias impulsionando processos mais inclusivos no contexto escolar. Fundamentado numa pesquisa de abordagem qualitativa, a partir do Laboratório de Mudança, foram realizadas sete sessões em uma escola da periferia da região Sul do Brasil, direcionadas à elaboração e transformação do objeto da atividade compartilhada: a visibilidade e o acolhimento das infâncias. Neste sentido, o estudo permitiu ativar a agência transformadora no coletivo da escola, a partir da análise e problematização sobre o modo como os professores e gestores compreendem as infâncias vividas pelas crianças, culminando na construção de perspectivas para uma Agenda de Acolhimento, caracterizada como uma política institucional e autoral empenhada no fortalecimento dos atos cotidianos capazes de operar ações de transformação na gestão escolar.

Palavras-chave: Acolhimento, Laboratório de Mudanças, Vulnerabilidade Social.

Abstract

In this work, the relationship between the visibility of childhood and school management in institutions located in contexts of social vulnerability is addressed. The study aimed to construct a Childhood Welcome Agenda to drive more inclusive processes within the school context. Based on qualitative research, using the Change Laboratory approach, seven sessions were conducted in a school on the outskirts of the Southern region of Brazil, focusing on the development and transformation of the shared activity's object: the visibility and welcoming of childhood. In this sense, the study activated transformative agency within the school collective by analyzing and problematizing how teachers and administrators perceive the childhood experiences of the children. This culminated in the development of perspectives for a Welcome Agenda, characterized as an institutional and authorial policy committed to strengthening everyday actions capable of effecting transformative actions in school management.

Keywords: Reception, Change Lab, Social vulnerability.

Resumen

En este trabajo se aborda la relación entre la visibilidad de la infancia y la gestión escolar en instituciones ubicadas en contextos de vulnerabilidad social. El estudio tuvo como objetivo construir una Agenda de Acogida a la Infancia para impulsar procesos más inclusivos en el contexto escolar. Basándose en una investigación cualitativa, utilizando el enfoque del Laboratorio de Cambio, se llevaron a cabo siete sesiones en una escuela en las afueras de la región sur de Brasil, centrándose en el desarrollo y transformación del objeto de la actividad compartida: la visibilidad y acogida de la infancia. En este sentido, el estudio activó la agencia transformadora dentro del colectivo escolar mediante el análisis y problematización de cómo los profesores y administradores perciben las experiencias infantiles de los niños. Esto culminó en el desarrollo de perspectivas para una Agenda de Acogida, caracterizada como una política

institucional y autoral comprometida con el fortalecimiento de las acciones cotidianas capaces de llevar a cabo acciones transformadoras en la gestión escolar.

Palabras clave: Recepción, Cambiar de laboratorio, Vulnerabilidad social.

Résumé

Ce travail aborde la relation entre la visibilité de l'enfance et la gestion scolaire dans des institutions situées dans des contextes de vulnérabilité sociale. L'étude visait à construire un Agenda d'Accueil de l'Enfance pour stimuler des processus plus inclusifs dans le contexte scolaire. Fondée sur une recherche qualitative, en utilisant l'approche du Laboratoire du Changement, sept séances ont été menées dans une école en périphérie de la région sud du Brésil, en se concentrant sur le développement et la transformation de l'objet de l'activité partagée : la visibilité et l'accueil de l'enfance. Dans ce sens, l'étude a activé l'agence transformative au sein du collectif scolaire en analysant et problématisant la manière dont les enseignants et les administrateurs perçoivent les expériences de l'enfance vécues par les enfants. Cela a abouti au développement de perspectives pour un Agenda d'Accueil, caractérisé comme une politique institutionnelle et autoriale engagée dans le renforcement des actions quotidiennes capables d'opérer des actions de transformation dans la gestion scolaire.

Mots-clés: Réception, Changer de laboratoire, Vulnérabilité sociale.

Introdução

A gestão escolar em comunidades de vulnerabilidade social apresenta desafios e especificidades, considerando as condições econômicas, sociais e culturais das famílias e estudantes que constituem a escola nestes contextos marcadamente caracterizados pela privação social. Assim, o cotidiano da gestão escolar exige o desenvolvimento de ações, por parte dos gestores e professores, que potencializam sua função educativa.

Tal circunstância foi intensificada pelo contexto pandêmico, que tornou mais evidente a desigualdade social e sua implicação nas condições de acesso e permanência efetiva nos processos educativos¹. O retorno às aulas presenciais em 2021/2022 escancarou o impacto da vulnerabilidade social² a que as crianças estavam submetidas e seu agravamento no período pós-pandêmico.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças, famílias e comunidade recaíram sobre a escola como instituição social que precisou desenvolver um trabalho de escuta e acolhimento das demandas emergentes. Tal circunstância impulsionou o desenvolvimento de um estudo pautado na visibilidade das infâncias, a partir de um trabalho de conscientização coletiva e colaborativo de toda a equipe escolar.

Contrariando a crença da infância como um período invariavelmente feliz, ou como condição biológica, reconhecemos que este período precisa ser compreendido a partir das relações sociais, culturais e políticas (Vygostki, 1984; Sarmiento e Pinto, 1997; Kuhlmann Jr, 1998).

Nesta perspectiva, neste artigo, abordamos a intervenção formativa desenvolvida a partir do Laboratório de Mudanças em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em um território de vulnerabilidade social de um município do interior do estado da região sul do Brasil³. O estudo, direcionou-se ao desenvolvimento de uma gestão escolar de acolhimento às infâncias da comunidade, culminando em uma Agenda de Acolhimento⁴. Para tanto, o estudo buscou reconhecer os desafios do trabalho escolar com

¹ De acordo com Nota técnica, IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS, em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021. “Esse impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Os percentuais crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever chegaram a 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que, em 2019, eram de 28,8% e 28,2%. Entre as crianças brancas, o percentual passou de 20,3% para 35,1% no mesmo período” (2021). Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-de-6-e-7-anos-que-nao-sabem-ler-e-escrever/>>. Acesso em: 20 de setembro 2023.

² 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).

³ De acordo com os estudos de Faria, Savian e Vargas (2018), a região de localização da escola investigada é um território de Privação Social conforme um indicador composto de privação social, chamado Índice de Privação Social (IPS), proposto originalmente por Carstairs e Morris (1990).

⁴ Estudo dissertativo vinculado ao Curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, a Linha de Pesquisa P2 Gestão Pedagógica e Contextos Educativos da Universidade Federal de Santa Maria/ RS/Brasil.

crianças em vulnerabilidade social; aspectos que vulnerabilizam as infâncias em comunidades em situações de vulnerabilidade social; Identificar dimensões de acolhimento necessárias para serem desenvolvidas pela escola. Tais dimensões ao serem analisadas coletivamente resultaram na construção de uma Agenda de acolhimento a ser instaurada na gestão escolar.

A Agenda de Acolhimento caracteriza-se como uma política institucional e autoral, empenhada no fortalecimento dos atos cotidianos desenvolvidos pelos professores e demais agentes educacionais. Neste sentido, busca identificar e desenvolver coletivamente proposições cotidianas para o trabalho escolar de acolhimento às crianças a partir da promoção da visibilidade das infâncias em situação de vulnerabilidade social.

Assim, apresentamos neste artigo, um recorte da investigação desenvolvida, destacando o percurso investigativo de uma escola, inserida em um contexto de vulnerabilidade social, em direção à construção de uma política institucional de acolhimento das infâncias.

A visibilidade das infâncias e a Gestão escolar

O período pós pandêmico requer uma ressignificação dos modos de fazer e pensar a escola, tendo em vista a intensificação das vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais das crianças, decorrentes do período pandêmico. Conforme Sarmiento (2022) “Em primeiro lugar, a pandemia agravou as desigualdades sociais e, com elas, as desigualdades entre as crianças.” (p. 9).

É premente o desenvolvimento de ações da gestão escolar que permitam compreender e mitigar os impactos da pandemia sobre as crianças e suas consequências sobre as infâncias vividas por elas, considerando que há diferenças entre as infâncias vividas e que

Essas diferenças, de classe social, de gênero, de etnia, de inserção local e regional, de habilidades, e de orientação sexual, frequentemente resultam em desigualdades no acesso ao usufruto de seus direitos

(Sarmiento, 2022, p. 9).

A gestão escolar precisa estar atenta às especificidades do contexto em que está inserida, não ignorando as demandas sociais características das comunidades vulneráveis. Ao mesmo tempo, ter clareza de sua intencionalidade pedagógica, a qual exige transpor propostas meramente assistencialistas, avançando para o entendimento da educação como um direito das crianças.

Importa considerar que a gestão escolar caracteriza-se como um sistema de atividade, a qual envolve diferentes protagonistas os quais precisam convergir para as atividades fim que representam a finalidade da escola. De acordo com Paro (2016) a gestão escolar caracteriza-se como uma atividade realizada coletivamente, o qual se configura como desencadeador de ações diversificadas pelos agentes educacionais, ou seja, o professor em seu fazer pedagógico desenvolve estratégias que possibilitam 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, é fundamental que a atividade educacional desenvolvida seja refletida continuamente e coletivamente de forma a favorecer a identificação, por parte de todos envolvidos, sobre como podem obter formas mais avançadas de desenvolver a atividade educacional. (Virkkunen e Newnham, 2015, p. 91).

Importa destacar que o estudo proposto surgiu da necessidade de qualificar as ações pedagógicas na escola investigada, na qual uma das pesquisadoras atua como coordenadora pedagógica. O trabalho com as crianças em situação de vulnerabilidade social é desafiador, exige um olhar atento e sensível. É preciso perceber suas especificidades e fragilidades, conhecer sua história de vida para além dos muros da escola. Dentre tantas histórias invisibilizadas trazemos a de T. que pode ser indicada com um dos muitos casos que impulsionou o estudo desenvolvido:

T., 9 anos, chega na escola com olhar de estranhamento

no 1º ano, fora da idade, após anteriores tentativas frustradas de escolarização. Adaptou-se facilmente, sentiu-se acolhida na escola. Problemas graves em sua aprendizagem apontavam para uma possível deficiência intelectual. A escola já no primeiro mês articulou os profissionais da escola e a educadora especial passou a atendê-la. T., concebida por mãe dependente química e pai desconhecido, fruto talvez de uma relação não consentida, um abuso, um programa... Nasceu na rua até morar com uma avó que tinha muitos outros filhos, também crianças. T. estava na escola, acolhida, atendida, até chegar a pandemia e tudo se perder. Sem escola, fez da rua o seu lugar. As escolas retornaram... inicia sem êxito as tentativas de trazê-la para a escola. Em março de 2022 a família pede transferência, diz que se mudaram, que a nossa escola agora é muito longe. Passado cerca de um mês, em uma reunião de rede vem a notícia: T. nas ruas... pedindo alimentos... atenção... amparo... com apenas 11 anos... é violentada e está grávida. T., filha de mãe invisível, criança invisível, e agora, gerando um bebê invisível (Costa, 2022, diário das invisibilidades).

A escola investigada vem de uma caminhada intensa, que busca na organização de seu trabalho, conhecer e construir um trabalho de acolhida às infâncias invisibilizadas. Todavia, ainda, há de se avançar na perspectiva de qualificar as práticas para que sejam impulsionados processos mais inclusivos no contexto escolar.

Consideramos que a visibilidade das infâncias é uma necessidade premente para emergência de um trabalho pedagógico de maior qualidade, pois é a partir da visibilidade das singularidades das infâncias vividas que se constrói uma educação que respeite os direitos das crianças, e que trate 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, p. 189).

Desta forma, é imprescindível que estas reflexões sejam foco do trabalho desenvolvido pela gestão escolar impulsionando processos mais inclusivos no cotidiano escolar. Concordamos com Gallo (2002) sobre a importância de darmos atenção às ações realizadas no cotidiano pelos professores e a forma como dialogam com as diferentes infâncias vividas pelas crianças. Segundo este autor é no fazer cotidiano que emergem as possibilidades para um novo fazer, a partir de ações coletivas que contemplem as especificidades próprias de cada lugar. A partir da análise e transformação dos atos cotidianos é possível avançar enquanto instituição educadora. Para tanto, é necessário intensificar os esforços no intuito de construir possibilidades emancipatórias para a vida das crianças.

Assim, inspiramo-nos nas palavras de Arendt (2014) quando diz que as crianças estão na escola para intensificar suas experiências sobre a vida social e política. É nosso dever e nossa responsabilidade como representante dos habitantes adultos do mundo, dizer-lhes: é importante que você aprenda tudo o que puder sobre esse mundo e possa transformá-lo.

Os professores são agentes fundamentais das transformações necessárias. Contudo, tal empreendimento precisa ser assumido coletivo, remetendo-nos à necessária ativação da agência transformativa “processo coletivamente instaurado que permite que os sujeitos(...) se tornarem fazedores de história, ou transformadores de suas próprias atividades” (Engestrom, 2013, p.724).

Assim, o estudo desenvolvido apostou no repensar coletivamente da gestão escolar tendo como foco a visibilidade das infâncias como peça chave para que a escola seja um lugar de acolhimento e de garantia de uma educação de qualidade capaz de ser fator determinante para a transformação social.

O Laboratório de Mudança e a agência transformativa

O Laboratório de Mudança (LM) constitui uma abordagem de intervenção formativa que visa promover a agência transformativa a partir de processos colaborativos geridos sistematicamente em contextos de trabalho.

Caracteriza-se como um método inovador e um conjunto de instrumentos para a intervenção de desenvolvimento, com a finalidade de contribuir para a aprendizagem colaborativa nas atividades de trabalho e para a transformação dessas atividades. (Virkkunen e Newnham, 2015)

Neste sentido, o Laboratório de Mudanças prevê a abertura de uma perspectiva de trabalho coletivo e colaborativo, levando os participantes a enfrentarem e articularem as demandas e contradições inerentes às suas atividades de trabalho. Desse modo, objetiva a criação de capacidade de desenvolvimento e de mudança entre um grupo de pessoas que estão trabalhando juntas.

Virkkunen (2015) ao propor o laboratório de Mudanças, o indica como resultante da terceira geração da teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC), envolvendo as elaborações e incorporações dos estudos da primeira geração (Vygotski, 1982), bem como da segunda geração (Leontiev; 1984, Wertsch, 1988, Bakhtin, 1981; 1986), para explicar os elementos sociais e coletivos, acrescenta os elementos de comunidade, regras e divisão do trabalho. Neste sentido, a terceira geração é responsável por sistematizar a ideia de sistema de atividades, permitindo a elaboração acerca dos conceitos de sistemas de atividade orientados a um objeto, que são coletivos e têm uma duração de longo prazo.

O conceito de sistema de atividade refere-se “à formação relativamente estável de um grupo de pessoas inseridas em um sistema que possua seus próprios instrumentos, regras e divisão de trabalho, tendo como objetivo dar forma a um objeto compartilhado” (Engeström, 2013, p. 242).

Desta forma, o Laboratório de Mudanças se propõe a uma análise coletiva

capaz de levar os indivíduos a visualizarem, a partir do sistema de atividades, um diagnóstico da realidade, identificando as incompatibilidades e contradições de forma a evidenciar as forças opostas dentro da atividade, possibilitando a construção de ferramentas conceituais para entender a problemática a que se dirige.

O princípio da multivocalidade emerge como ponto nodal do LM, pois um sistema de atividade é sempre agenciado por uma comunidade com múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. De acordo com Engeström (2013)

Você não pode reduzir uma atividade a uma única perspectiva, a um único sujeito, pois as atividades são formações coletivas, e isso significa que nenhum indivíduo, nenhum participante, nenhum sujeito compartilha exatamente a mesma visão, a mesma perspectiva, os mesmos interesses com os outros. Engestrom, 2013, p. 720)

A perspectiva da multivocalidade tem na escuta e no acolhimento a possibilidade de descortinar as diferentes histórias e compreensões acerca do trabalho desenvolvido. Conhecer as diferentes perspectivas do trabalho, a partir de seus protagonistas, é compreender a partir de múltiplos pontos de vista, considerando a variedade de papéis assumidas na comunidade, bem como de tempos e de espaços que configuram os modos de concretização da atividade. Neste sentido, Engestrom (2021) destaca a importância de se considerar a historicidade como processo intrínseco a dimensão de multivocalidade, o qual revela os diferentes percursos e os processos que permeiam os sistemas de atividade, considerando que “os sistemas de atividades tomam forma e se transformam durante longos períodos de tempo. Seus problemas e potenciais só podem ser compreendidos por meio de sua própria história.” (Engestrom, 2001, p.7).

Assim, a retomada dos dados históricos que perpassam a atividade é fundamental para elucidar de forma clara os problemas e as potências que constituem a atividade. Isso implica conhecer o modo como o trabalho vem sendo desenvolvido, suas características e transformações ao longo dos tempos. No caso do trabalho escolar, implica conhecer e problematizar as

trajetórias formativas dos professores que são peças-chaves no contexto escolar, as histórias das crianças e suas infâncias, as condições históricas e culturais da comunidade e especialmente o modo como a gestão escolar vem ao longo dos tempos tecendo as relações a partir desta multiplicidade de dimensões.

Neste sentido, a análise dos percursos históricos favorecem a identificação das potencialidades, bem como das contradições em curso no sistema de atividades. Para Engeström (2001) as contradições se caracterizam como as tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade. Podem gerar perturbações e conflitos, mas também fontes de mudança e de desenvolvimento. A partir da reflexão compartilhada é possível revelar contradições e conflitos internos do sistema de atividade e gerar uma zona de desenvolvimento iminente no qual novos conceitos e práticas possam emergir (Augustsson, 2021).

Tal processo se encaminha para a possibilidade de aprendizagens expansivas em um sistema de atividade, a qual entendida como um processo coletivo no qual os participantes, por meio de ações de aprendizagem, mudam e criam novas atividades, indo além das práticas já conhecidas e relativamente estáveis dentro do sistema de atividades. Como etapas da Aprendizagem Expansiva estão o questionamento, a análise, a modelagem de soluções, a testagem de novos modelos, a partir da análise sistemática sobre condições e transformações em curso. Processos paulatinos e sistematicamente construídos por um coletivo que deseja provocar mudanças.

Assim, o Laboratório de Mudança é uma ferramenta potente para envolver todos os participantes no processo educativo na busca de qualificar as suas práticas de forma reflexiva, coletiva e colaborativa.

Objetivos do estudo e o percurso metodológico

A busca pela construção de uma Agenda de acolhimento a ser instaurada na gestão escolar, apontou para uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter intervencionista, que permitisse avançar de um estudo diagnóstico da

realidade, em direção à possibilidade de intervir e promover transformações no contexto investigado.

Assim, desenvolvemos uma intervenção formativa a partir do Laboratório de Mudança (LM), utilizando um conjunto de ferramentas que operacionalizam princípios da TAHC, a saber: (1) ter um Sistema de atividade como unidade de análise e desenvolvimento; (2) reconhecer a multivocalidade e heterogeneidade de um SA e garanti-la na intervenção; (3) ter uma compreensão histórica do SA; (4) compreender as contradições como origem dos problemas e da fonte do desenvolvimento; e (5) promover o aprendizado pela criação de um novo conceito e motivo da atividade (Engeström et al., 1996; Virkkunen e Newnham, 2015). A intervenção formativa teve como problemática central a ser analisada pelo coletivo de professores na escola: como desenvolver um trabalho escolar de acolhimento às infâncias de comunidades em situação de vulnerabilidade social?

Como objetivo geral definiu-se construir uma agenda de acolhimento de forma colaborativa para as infâncias em contextos de vulnerabilidade social impulsionando processos mais inclusivos no ambiente escolar. Como objetivos específicos elencou-se: reconhecer os desafios do trabalho escolar com crianças em vulnerabilidade social; conhecer os aspectos que vulnerabilizam as infâncias em comunidades em situações de vulnerabilidade social; Identificar as dimensões de acolhimento já realizadas pela escola.

Os objetivos definidos no estudo primaram pela perspectiva de contribuir para a aprendizagem colaborativa entre os participantes da escola investigada, uma vez que o Laboratório de Mudanças prevê a abertura de uma nova perspectiva e a ênfase no desenvolvimento do trabalho coletivo e colaborativo, pois leva os participantes a enfrentarem e articularem as demandas emergentes.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, que atende aproximadamente 140 alunos. Localizada em região periférica do

município de Santa Maria⁵/ RS/ Brasil. A referida escola é uma das 80 escolas que fazem parte da rede municipal de ensino da cidade. Insere-se em uma zona de vulnerabilidade social, próximo a um loteamento popular, que foi criado na periferia da cidade no ano de 2011 com intuito de beneficiar com moradias, as famílias carentes que viviam em áreas de risco ou em rota de obras, e que precisavam ser removidas.

A escola localiza-se a aproximadamente 3 km do centro da cidade.

O contexto territorial da comunidade atendida é demarcado pela precariedade nos serviços prestados, tais como saneamento básico, iluminação pública, serviço de correios, transporte público, entre outros.

Muitas das famílias dos alunos são trabalhadores informais, que trabalham como diaristas e recicladores, os pais em sua maioria possuem pouca escolaridade e, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola, cerca de 60% dos estudantes recebem a bolsa família⁶.

O bairro em que a escola está inserido, de acordo com o estudo de Faria, Savian e Vargas (2018), é um território de Privação Social, um processo histórico cumulativo de desigualdades sociais, que segundo os autores é um problema geográfico da maioria das cidades brasileiras. Segundo estes autores a privação social pode ser definida como a ausência ou a escassez, no território, das condições fundamentais para o desenvolvimento da vida (Townsend, 1987), podendo ser caracterizada como uma barreira à vivência da cidadania no lugar onde se (Faria, Savian e Vargas, 2018).

Sujeitos da pesquisa

A escola investigada tem um quadro funcional composto pela gestão (diretora e duas coordenadoras), sete professoras, uma educadora especial, uma monitora da educação especial, uma monitora voluntária, duas funcionárias

⁵ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a cidade de Santa Maria tem uma população estimada no ano de 2021 de 285.159 pessoas, sendo considerada a 5ª cidade mais populosa do estado do Rio Grande do Sul, região sul do Brasil.

⁶ O Programa Bolsa Família é um programa federal de transferência direta e indireta de renda que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego, destinado às famílias em situação de pobreza.

municipais (agente administrativo, auxiliar de serviços gerais) e duas funcionárias terceirizadas. Todo o quadro pessoal da escola, foi convidado para participação na pesquisa. Devido a voluntariedade para participação no LM, participaram 12 sujeitos na investigação: a equipe da gestão escolar composta pela diretora e coordenadora pedagógica, os sete professores regentes de turma, a educadora especial, uma monitora da educação especial e uma agente administrativa.

A fim de preservar o nome dos sujeitos, por questões éticas, os identificamos por letras do alfabeto.

As sessões do Laboratório de Mudança

O desenvolvimento da pesquisa envolveu a organização e realização de sete sessões do Laboratório de Mudanças, as quais contemplaram as etapas indicadas por Virkkunen e Newnham (2015) para promover a Aprendizagem Expansiva. Essas etapas incluíram as fases de questionamento, análise, modelagem de soluções e testagem de novos modelos, a partir da análise sistemática sobre condições e transformações em curso.

Inicialmente realizamos a coleta de um conjunto de dados diagnósticos da escola, os quais contemplaram endereços/moradia dos alunos, cadastro em benefícios sociais, planilhas de controle de doação de alimentação durante a pandemia, cadernos de registros, registros de whatsapp, coleta de reportagens envolvendo o território em que a escola está situada, busca por fotografias do territórios e imagens correspondentes a situações em que as crianças da escola vivenciam.

Os dados evidenciados no diagnóstico foram previamente analisados para serem problematizados no coletivo de modo a evidenciar as demandas do trabalho na escola com as crianças em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, selecionamos questões a serem problematizadas ao longo das sessões, as quais são apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Questões a serem problematizadas nas sessões do LM

FASES DO LM	QUESTÕES NORTEADORAS
O questionamento e a análise da atividade em curso	O que conheço das infâncias vividas pelas crianças na escola? Quais mudanças históricas foram ocorrendo na vida das crianças e que se evidenciam no contexto escolar? Que diferenças existem hoje no trabalho com as infâncias? Quais os desafios de ser professora nesta comunidade?
A modelagem de possíveis soluções	Como acolho as crianças na SJB? Pontos fortes nas perspectivas de acolhimento e possibilidades de qualificá-lo.
Perspectivas para uma Agenda de Acolhimento	O que podemos potencializar na gestão escolar? Quais os compromissos coletivos e individuais que assumimos nas transformações almejadas?

Tal perspectiva, pautou-se na construção de possibilidades de reconfiguração da atividade coletiva, considerando que o

O Laboratório de Mudança é uma caixa de ferramentas vivente que não se pode reproduzir mecanicamente. Cada implementação é um esforço criativo que requer uma compreensão das circunstâncias locais e dos potenciais específicos dos sistemas de atividades envolvidos (Virkkunen e Newnham, 2015, p. XXII).

Assim, cada sessão foi organizada e dinamizada a partir da produção de dados espelhos que pudessem impulsionar o aprendizado expansivo entre todos os

envolvidos no processo. A produção dos dados espelhos exigiu a construção de registros variados e a dinamização de questões a serem problematizadas no coletivo.

No método do Laboratório de Mudanças geralmente é escolhido um relator para as sessões, o qual “deverá anotar, nas superfícies de documentação, os pontos principais da discussão” (Virkkunen e Newnham, 2015 , p. 148). Optamos pela proposta dos Diários das (In)visibilidades. Distribuímos um caderno para cada participante da pesquisa para que ao fim de cada sessão, bem como nos momentos que julgassem pertinentes, pudessem desenvolver uma escrita para cada conteúdo explorado nas sessões, bem como, relatar cenas do cotidiano onde a (In)Visibilidade da Infância estivesse presente.

Todas as sessões foram transcritas e revisitadas, demarcando as recorrências narrativas, as contradições evidenciadas, permitindo identificar as dimensões categoriais expressivas dos resultados atingidos pelo estudo.

Resultados e Discussão

A visibilidade das infâncias, quesito considerado indispensável para a gestão escolar, perpassa pelo olhar dos professores e demais envolvidos no processo educativo das crianças, considerando nesta perspectiva a multivocalidade e a historicidade que incide sobre o sistema de atividades desenvolvidas na gestão escolar. Assim, o Laboratório de Mudanças desenvolvido visionou a elaboração e transformação do objeto da atividade compartilhada: o acolhimento das infâncias na escola investigada.

Desta forma, as ações de questionamento e de análise, articularam-se aos objetivos específicos propostos para este estudo. No que tange ao objetivo de reconhecer os desafios do trabalho escolar com crianças em vulnerabilidade social, os professores manifestaram como um dos grandes desafios do trabalho com crianças em vulnerabilidade social o acentuado declínio social da comunidade escolar, como podemos observar nas narrativas abaixo:

Sujeito C (2023), observou o seguinte:

Ao longo desses anos eu vi um declínio social muito grande na comunidade e com isso eu quero dizer para vocês que eu acompanho todas dificuldades junto com esse declínio social das dificuldades da vulnerabilidade. Eu acompanho uma dificuldade enorme de aprendizagem e de interesse, de desenvolvimento da autoestima, afetividade, ela sofre interferência também, a criança como um todo assim sofre interferências muito negativas e o nosso trabalho também, de uma forma ou de outra, as nossas certezas viraram em incertezas.

Sujeito E (2023), compartilhou a seguinte narrativa:

Eu acho que a pandemia maltratou muito as nossas crianças na questão da infância, quantas crianças a gente vivia por aí da nossa escola que tava catando com os pais, tava catando com as famílias em vez de estarem em casa estudando, esse período também que eles ficaram em casa eles ficavam muito na rua, muito em contato com várias coisas que a gente nem tem ideia, nem sabe nomear.

Tal perspectiva ficou evidente e foi agenciada pelos participantes ao retomarem a historicidade do trabalho com a comunidade. Um dos fatores, conforme as reflexões feitas, foi a Pandemia Mundial do COVID19. As professoras relataram o impacto deste declínio na vida das famílias das crianças e por conseguinte refletido nas suas salas de aula.

Os professores ao longo das sessões manifestaram a difícil tarefa de reconhecer as infâncias vividas para além dos muros da escola, especialmente considerando a precariedade em que as crianças vivem. Neste mesmo sentido, com o objetivo de conhecer os aspectos que vulnerabilizam as infâncias em comunidades em situações de vulnerabilidade social, identificamos como recorrência: Adultização/trabalho infantil; Contato com a criminalidade/violência do território; Necessidades básicas negligenciadas, as quais podemos observar nas narrativas que seguem:

Sujeito E (2023), relatou o seguinte:

A nossa comunidade está mais pobre do que eu nunca tinha visto antes, desde que eu entrei na escola parece que estão empobrecendo cada vez mais, só que nunca tinha acontecido isso das crianças em sala de aula me pedirem coisa, por exemplo esses dias o A pediu leite e pediu comida: profe a minha mãe pediu

para ver se tu tem leite para dar?

Sujeito C (2023), compartilha a perspectiva:

Hoje eu escuto histórias que eu me arrepio, de história de vivências de criança que ajudam seus pais para mais da medida em casa, fora de casa no trabalho na rua catando lixo, e isso não é lugar de criança, esse não é o lugar da criança, isso não é viver a infância de uma forma saudável esse não é um direito da criança e elas tem os seus direitos essenciais assim tolhidos.

O diálogo instaurado ao longo das sessões evidenciou *a difícil situação* a que as crianças estão submetidas. Conhecer as infâncias vividas, entretanto não é conformar-se e naturalizar, pelo contrário, ao conhecer e conversarmos sobre, de forma coletiva e colaborativa, desmistificamos e não naturalizamos as situações, mas problematizamos e buscamos juntos alternativas de enfrentamento, trazendo visibilidade ao que parece oculto.

A gestão escolar deve constituir-se de forma acolhedora às demandas das crianças, pois a escola não pode ser pensada apenas “do portão para dentro”. Para além da garantia da vaga na escola, outros aspectos precisam ser considerados, em especial

“a relação entre a cultura da escola e a cultura local. Tal dinâmica 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).

Importa considerar que 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 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.

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.

Sujeito A (2023), relatou o seguinte:

A gente não pode naturalizar isso a gente vê muito a gente ver os meninos pedindo ex alunos pedindo no sinal ex alunos no mercado ali tentando roubar os nossos alunos que ainda são nossos alunos dentro das carrocinhas de reciclagem mas isso tem acontecido, isso é rotineiro mas a gente não pode tornar isso natural.

Ser professor neste contexto de vulnerabilidade social traz especificidades que não podem ser ignoradas. Dar visibilidade a estas infâncias é muitas vezes doloroso, gerando a própria vulnerabilidade da docência. De acordo com Kelchtermans (2009) a vulnerabilidade da docência caracteriza-se como a condição estrutural do ser professor. Importa considerar que a docência exige a capacidade de equilibrar a atribuição interna e externa dos resultados dos estudantes, e o sentimento de não ser capaz de fazer a diferença na vida dos estudantes impacta a motivação dos professores.

Tal elemento foi manifestado fortemente pelas professoras evidenciando-se como elemento de contradição, ou seja, a visibilidade da infância condição necessária para o acolhimento das crianças e consequente qualificação do trabalho pedagógico, é a mesma condição que tem gerado o adoecimento dos professores, tendo em vista o sentimento de impotência gerado. Cabe ressaltar, contudo, que a experiência de vulnerabilidade docente é mediada pelo contexto e está diretamente relacionada à compreensão dos professores sobre o trabalho que realizam e especialmente as possibilidades de transformá-lo. A vulnerabilidade docente não é uma condição a ser suportada, mas reconhecida como incidente crítico nas biografias profissionais, os quais exigem a reflexão colaborativa e a construção de inéditos viáveis ao trabalho desenvolvido.

Neste sentido, as sessões do LM dirigiram-se à problematização das contradições evidenciadas, analisando seus múltiplos direcionamentos. Como fonte de fortalecimento dos professores, o trabalho dirigiu-se a analisar coletivamente possíveis formas de acolhimento já desenvolvidas, reconhecendo sua potência como célula germinativa para visionar dimensões que poderiam ser impulsionadas. Tal perspectiva, pautou-se na ativação da zona de desenvolvimento proximal, reconhecendo formas embrionárias de

acolhimento e que apresentam possibilidades de amadurecimento (Vygotsky, 1978).

Identificamos como células germinativas de acolhimento, nomeadamente: o acolhimento às famílias e o acolhimento mútuo entre os professores.

Referente ao acolhimento às famílias, a título de exemplo como os casos de auxílio com documentação de pais e crianças para acesso de serviços públicos, bem como adequação do horário da merenda escolar, o varal solidário e a caixinha permanente com doação de roupas, cobertores e calçados para os alunos.

No que tange ao acolhimento mútuo, os professores manifestaram que o ambiente proporcionado na escola, sustenta o acolhimento que os professores precisam realizar com as crianças. O acolhimento das diferenças e das singularidades de cada uma das professoras é destacado, assim como a união do grupo e apoio mútuo entre os pares.

Sujeito C (2023), dialoga:

Eu me sinto muita acolhida na escola, eu professora, então acho que é importante pontuar isso, que a professora que se sente acolhida...porque nas nossas diferenças a gente sempre tem os nossos pontos fracos e os nossos pontos fortes, então acho que acaba sendo em cadeia tu consegue se sentir acolhida na escola enquanto profissional e tu acaba acolhendo os seus alunos.

E neste ambiente de acolhimento aos profissionais da escola, a visibilidade da infância vai sendo potencializada fortalecendo as possibilidades de mudanças

Sujeito L (2023), compartilha a narrativa:

E eu só passei a enxergar essas crianças depois que eu comecei a trabalhar ali na escola (...) as profes são sensíveis a causa, vocês me inspiraram a querer estudar e continuar na área da educação.

No que se refere ao acolhimento às famílias, evidenciamos que a escola é referência na comunidade para sanar as mais diferentes dúvidas e orientar quanto aos mais diferentes encaminhamentos. A escola pública de periferia acaba por ser uma escola onde as demandas são urgentes e não podem esperar, exigindo da escola desenvolver ações que ultrapassam a perspectiva

das aprendizagens dos conteúdos escolares. Há um conjunto de demandas que se apresentam e que repercutem na permanência das crianças na escola, especialmente ao considerar a criança como ser integral em suas diferentes dimensões. Assim a escola desenvolve ações buscando suprir suas necessidades imediatas, tais como a adequação do horário da merenda escolar, o varal solidário e a caixinha permanente com doação de roupas, cobertores e calçados para os alunos.

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

O varal solidário consiste na doação de roupas aos alunos, pais e comunidade. Mensalmente os professores organizam 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.

A caixinha de doação 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, as quais são apresentadas na Figura 1:

Figura 1: Quadro de fotos/ Outras ações desenvolvidas na escola



Famílias explorando o Varal solidário, caixinha de doações permanente e crianças lanchando.

Outra ação de acolhimento identificadas pelas professoras foi uma Sala Multifuncional que é um espaço pensado coletivamente para atender as demandas das crianças e das professoras, a fim de impulsionar as aprendizagens das crianças através das diferentes linguagens, da ludicidade e da afetividade e é vista como um ganho importante do último ano.

Figura 2: Quadro de fotos/Sala Multifuncional



Crianças explorando os espaços da sala multifuncional: Fantasias, Computadores, jogos e livros.

As sessões do LM possibilitaram para além da reflexão sobre a prática a identificação e sistematização das ações de acolhimento já desenvolvidas pela escola. Assim, o grupo foi desafiado a elencar dimensões para incrementar e consolidar uma Agenda de acolhimento para a escola, considerando-a como uma política institucional capaz de impulsionar o trabalho realizado na escola com vista à visibilidade das demandas vividas nas infâncias. A construção colaborativa direcionou-se para as dimensões: Escuta, Comunidade, Políticas Públicas e Aprendizagem como basilares para o trabalho.

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

Outro pilar importante apontado tange a necessidade da luta por políticas

públicas e efetivação das existentes. Por mais esforço empreendido pela escola, muitas situações fogem do seu alcance, pois esbarram em questões estruturais, políticas e sociais. O trabalho em escolas de contextos vulneráveis evidencia 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. Também previsto no artigo 227 da Constituição Federal Brasileira, o princípio da prioridade absoluta determina que crianças e adolescentes sejam tratados pela sociedade; e em especial, pelo Poder Público, com total prioridade pelas políticas públicas e ações do governo, assegurando que, em qualquer situação, procure-se a alternativa que garanta que os interesses da criança e do adolescente estejam sempre em primeiro lugar.

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.

No que se refere à comunidade foi destacado o entendimento de uma relação bilateral, em que as famílias precisam se sentir pertencentes à escola e a escola (professores, estagiários, funcionários) precisa se sentir pertencente à 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.

Assim, neste processo coletivo e colaborativo, definiu-se perspectivas para a constituição de uma Agenda de Acolhimento própria da Escola pensada a partir dos enfrentamentos e das potencialidades vislumbradas no decorrer do percurso. Processo, ainda, em construção, exigindo o compromisso coletivo, respaldado pelas ações de cada um dos atores que atuam na instituição. As narrativas docentes assim expressam seus compromissos

Sujeito A (2023), discorre sua narrativa:

Meu compromisso para concretização dessa agenda, como gestora, primeiramente é de organizar e buscar os recursos necessários para por as propostas da agenda, construída colaborativamente, se concretize. Mediar com os conhecimentos que tenho e buscar por novos conhecimentos para que sejam suporte na concretização das ações da agenda. Além disso, é um compromisso social, de pensar o entorno micro da nossa escola, para que as ações propostas na agenda sejam para qualificar a educação das nossas crianças.

Sujeito C (2023), compartilha a perspectiva:

Enquanto educadora meu compromisso é buscar estar cada vez mais atenta às evidências que definem as maiores necessidades de nossos alunos, compartilhar com os colegas minhas dúvidas, projetos, buscar oferecer um ambiente desafiador no qual a leitura e a escrita esteja presente de forma mais realista possível sendo contemplada a sua função social.

Assim, a agência transformadora em direção de uma Agenda de Acolhimento foi ativada, tendo a força do coletivo como peça chave das ações individuais dos professores, as quais exigirão a revisão e avaliação contínua acerca das possibilidades de ampliação contínua sobre a visibilidade das infâncias vividas e presentes nos bancos escolares.

Considerações Finais

O estudo desenvolvido, nos permite indicar para a ativação da agência transformadora no coletivo da escola. As sessões do LM permitiram analisar e problematizar o modo como os professores e gestores compreendem as infâncias vividas, culminando na construção de perspectivas para uma Agenda de Acolhimento da escola. Um elemento importante a ser considerado na efetivação da Agenda de Acolhimento é a necessidade de fortalecimento dos professores tendo em vista a dura realidade das infâncias que os professores precisam lidar cotidianamente. Consideramos que estes aspectos precisam

acompanhar a perspectiva da Agenda de Acolhimento para que ela possa de fato se constituir em uma potente ferramenta para fortalecer as pessoas e ações em direção a um trabalho educativo de maior acolhida às infâncias vividas pelas crianças. As crianças merecem uma escola que as respeite, que lute por elas, que acredite e invista em suas potencialidades. Portanto, o acolhimento é imperativo que se manifeste a partir de uma escuta respeitosa e mobilizadora da qualificação contínua dos tempos e espaços na/da escola por elas, para elas e especialmente com elas. Assim, consideramos que a perspectiva da Agenda de acolhimento construída na escola caracteriza-se como uma política autoral, uma vez que foi pensada e refletida pelos atores educacionais a partir do que se produz no cotidiano, nos diferentes encontros entre as infâncias vividas agenciando a abertura da escola ao que ela ainda não é. A aposta é que ela se constitua em proposições que potencializam as experiências vivenciadas no tempo/espaço da escola, no que tange às múltiplas relações que a criança estabelece, o que aprende sobre si, sobre os outros, sobre o mundo, constituindo-se como suporte à gestão refletir sobre o seu território e as infâncias vividas de forma a alcançar, através da educação, perspectivas emancipatórias e de transformação social.

Referências bibliográficas

- Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil. (2001). Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. Acesso em: 10 jan. 2022.
- Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.
- Engeström, Yrjö. (2013). A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação: entrevista com Yrjö Engeström.. Interface: comunicação, Saúde, Educação, Botucatu,

17(46), p.715-727, jul./set. Disponível em:
<https://www.scielo.org/article/icse/2013.v17n46/715-727/pt/>.

Faria, R. M., Savian, P., & Vargas, D. (2019). Territórios da Privação Social da cidade de Santa Maria, Rio Grande Do Sul. *Bol. geogr., Maringá*, 37(1), p. 234-250.

Gallo, Silvio. (2022). Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, 27, p.169-178.

Kelchtermans, G. (2009). In: Flores, M. A., & Simao, A. M. V. (Eds.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Edições Pedagogo. Lda.

Kohan, W. (2022). 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 Acesso em 30/12/2022.

Kuhlmann Jr, M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Santin, D., & Cancian, V. (2017). *Prática pedagógica com crianças em uma escola municipal de educação infantil da região central do RS*. N EdPU CRS, p. 179-196.

Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (Eds.). *As crianças, contextos e identidades*. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra.

Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2015). *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 424, 2015. Disponível em: https://www.forumat.net.br/at/sites/default//arq-paginas/laboratorio_de_mudanca-miolocapa_2_reduzido.pdf.

Vygotsky, L. S. (1984). *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Notas Biográficas

Analéia Maraschin da Costa

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)

 <https://orcid.org/0009-0004-0284-1230>

Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336/B, 97105-970 - Santa Maria - RS / analeia.costa@acad.ufsm.br

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Mestre (2008) e Doutora (2012) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

 <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>

Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336/B, 97105-970 - Santa Maria - RS / ana.powaczuk@ufsm.br

Datas de recepção e de aceitação (29/05/23) (10/04/24)