

Cadê a educação infantil que estava aqui? Crianças acolhidas e exclusão

Lua Maria Bacellar Cal¹ 

Isabella Regina Gomes de Queiroz² 

Silvanne Ribeiro-Velázquez³ 

Resumo

O artigo tece considerações sobre o acesso de crianças pequenas em situação de acolhimento à escola. Objetivou refletir sobre indicadores a partir de relatórios gerados nas inspeções realizadas pelo Ministério Público do Estado da Bahia, na pandemia. A metodologia consistiu em um estudo quantitativo e qualitativo, de caráter exploratório, baseado na análise de documentos. Os resultados indicam que um número significativo de crianças acolhidas não possuía vínculo escolar em 2020. Os dados referentes às crianças da pré-escola mostraram-se incipientes e havia uma invisibilização das crianças da creche. Conclui-se que o instrumento de registro sobre a situação da criança acolhida precisa ser revisto para incluir elementos sobre sua escolarização e a garantia dos seus direitos.

Palavras-chave: Crianças acolhidas; Educação infantil; Pandemia.

Abstract

Where is the early childhood education that was here? Children in care and exclusion

The article discusses the access of young children in care to school. It aimed to reflect on indicators based on reports generated from inspections carried out by the Public Prosecutor's Office of the State of Bahia during the pandemic. The methodology consisted of a quantitative and qualitative exploratory study based on document analysis. The results indicate that a significant number of children in care had no school enrollment in 2020. Data on preschool children were scarce, in addition to an invisibilization of daycare children. It is concluded that the registration instrument regarding the situation of children in care needs to be revised in order to include elements about their schooling and the guarantee of their rights.

Keywords: Children in care; Early childhood education; Pandemic.

Resumen

¿Dónde queda la educación infantil que estaba aquí? Niños acogidos y exclusión

El artículo analiza el acceso a la escuela de los niños pequeños en acogimiento. Su objetivo fue reflexionar sobre los indicadores basados en informes generados a partir de inspecciones realizadas

¹ Ministério Público do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

² Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), Salvador, BA, Brasil.

³ Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA) Salvador, BA, Brasil.

por el Ministerio Público del Estado de Bahía durante la pandemia. La metodología consistió en un estudio exploratorio cuantitativo y cualitativo basado en el análisis de documentos. Los resultados indican que un número significativo de niños en acogimiento no presentaba vínculo con la escuela en 2020. Los datos sobre los niños de preescolar fueron escasos, además de una invisibilización de los niños de guardería. Se concluye que el instrumento de registro sobre la situación de los niños en acogimiento necesita ser revisado para incluir elementos sobre su escolarización y la garantía de sus derechos.

Palabras clave: Niños acogidos; Educación infantil; Pandemia.

A educação infantil (EI), primeira etapa da educação básica, constitui-se importante espaço formal e coletivo para crianças, promotor de vivências que lhes possibilitam construir experiências diversas, baseado no princípio fundante do cuidar e do educar. A escola de EI deve ser de acesso democrático e proporcionar experiências plurais, em seus princípios éticos, políticos e estéticos, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, 2009).

Assegurar o processo de escolarização para as crianças é crucial na garantia do direito à educação, conforme instituído pela Constituição Federal de 1988, e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, 1990), Lei nº 8.069, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 (1996). Contudo, no Brasil, há 2,3 milhões de crianças (44%) de zero a três anos fora da EI e a Bahia destaca-se entre os cinco estados que concentram esse perfil. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023⁴, o segundo motivo mais citado para a ausência de crianças na EI, no Brasil, foi a inexistência de escola (pré-escola e/ou creche) e a falta de vagas ou a recusa da matrícula devido à idade da criança (30,7% para crianças de zero a um ano e 38,5% para aquelas de dois a três anos).

Dentre as crianças com dificuldade de acesso à educação, estão aquelas em situação de acolhimento. Salienta-se que o cumprimento das diretrizes estabelecidas para o funcionamento dos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes é fiscalizado regularmente, conforme o estabelecido pelo ECA. No que diz respeito às inspeções pelo Ministério Público do Estado da Bahia (MP-BA), a norma estabelece visitas no primeiro e no segundo semestres de cada ano. Essas visitas devem ser conduzidas pelo promotor de justiça responsável pela comarca em que se localiza o serviço de acolhimento, de acordo com a Resolução nº 293 do Conselho Nacional do Ministério

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023).

Público (CNMP), de 2024. O parecer da equipe técnica, de caráter intersetorial, deve ser elaborado por assistente social, psicólogo(a) e pedagogo(a). Além disso, o formulário de inspeção deve incluir um campo aberto denominado “Parecer Técnico”.

A escolarização é um dos itens avaliados durante as inspeções realizadas pelo MP-BA, e a manutenção na escola em que estivera matriculada antes da retirada da família é um dos itens considerado na avaliação. Nesse sentido, reiteramos a necessidade urgente de essas crianças estarem matriculadas em escolas regulares, destacando o direito de cada uma delas a frequentar, preferencialmente, a instituição de ensino em que estavam antes do acolhimento, mitigando os efeitos das experiências de perdas vivenciadas. Contudo, verifica-se que, por vezes, quando são extraídas do convívio familiar, sofrem mudanças de escola. A ruptura com a história contraria o preconizado na normativa que estabelece o acolhimento como medida excepcional e transitória, por se fazer necessário preservar o contato com a família e com a comunidade de origem, desde que isso não confronte a proteção da criança (Lei nº 8.069, 1990).

O número de crianças acolhidas em nosso país é grande. Segundo o Relatório Estatístico do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA; Brasil, 2020), no ano de 2020 havia 30.929 crianças e adolescentes acolhidos nos 4.579 serviços de acolhimento para crianças e adolescentes em todo território nacional. Especificamente na Bahia, local de interesse para esse estudo, esse total era de 834 crianças e adolescentes no ano de 2021.

Todas essas questões foram ainda mais adensadas pelos desafios impostos pela pandemia de covid-19. Remontamo-nos ao ano de 2020, quando grande parte da humanidade foi surpreendida pelo avanço do vírus Sars-CoV-2 e precisou adotar medidas emergenciais para o enfrentamento da pandemia como o isolamento social e o uso de máscaras em todos os continentes, conforme orientado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesse contexto, as escolas – *locus* essencial para o desenvolvimento humano individual e coletivo das crianças – foram fechadas como medida necessária para conter a propagação do vírus, que avançava em escala geométrica. Em resposta ao drama humanitário, o Ministério da Educação (MEC) divulgou documentos orientativos. No que diz respeito ao funcionamento de creches e pré-escolas, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Profissional e Tecnológica (CP) nº 5 (2020) destacou que: “[...] dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se

cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com crianças pequenas” (p. 9). Dessa forma, o documento indicava que as escolas procurassem possibilidades de acercamento virtual com as crianças e suas famílias, objetivando a manutenção do vínculo e “melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças. [...]” (p. 9). No referido documento, o MEC reafirma que não seria recomendável atribuir às famílias o papel de professor(a) ou mediador(a). No entanto, deixa claro que essa parceria se tornara necessária, sobretudo para atender às aprendizagens específicas das crianças pequenas. Sabe-se que os cuidadores e demais funcionários dos serviços de acolhimento são os responsáveis pelas crianças acolhidas e, por conseguinte, o acompanhamento das atividades escolares, também, recaíram sobre eles/as. Essa situação nos leva a questionar: Como ficaram os laços escolares dessas crianças, já privadas dos vínculos familiares, em tempo de pandemia? Seus direitos no que concerne à manutenção do vínculo escolar foram garantidos?

Visando adentrar nesse universo, tomamos como problemática a investigação dos indicadores de acesso à escolarização de crianças pequenas da EI, acolhidas nos diversos serviços do estado da Bahia. A análise foca no período após um ano de pandemia – período correspondente ao primeiro semestre de 2021 –, baseando-se nos relatórios gerados a partir das inspeções realizadas pelo MP-BA em entidades de acolhimento para crianças e adolescentes. Destaca-se que esses dados foram construídos pelas equipes técnicas – composta por psicóloga, assistente social e pedagoga – que assessoraram os promotores de justiça, responsáveis pelas inspeções, além dos próprios formulários preenchidos por esses promotores – únicos documentos utilizados para acompanhamento das instituições de acolhimento, assumindo, assim, papel relevante. Será ponderada, então, a observância desses elementos a partir dos dados coletados, balizadores do cumprimento das normativas estabelecidas para esses serviços. Ressalta-se que o roteiro das inspeções foi gerado pela primeira vez em 2011 e que não há indícios da existência de estudos prévios que tenham abordado esses dados no estado da Bahia.

Esta pesquisa se justifica pela importância de refletir sobre a disponibilização dos dados e sobre os próprios indicadores referentes ao cumprimento do direito ao acesso à escolarização para crianças acolhidas, conforme preconizado pelo ECA e pela LDB. Além disso, evidenciar esses dados é necessário para alertar sobre riscos de agravos ao desenvolvimento integral dessas crianças, decorrentes da precarização

de interações e assistências, em razão da privação desse direito. Nesta direção, destaca-se o papel crucial da escola como *lócus* transformador e humanizador (Freire, 1987) para a criança acolhida, constituindo-se, inclusive, como peça fundamental na manutenção do elo entre sua história prévia ao acolhimento e sua história subsequente a esse período.

Sendo assim, o estudo tem por objetivo refletir sobre os indicadores de escolarização de crianças pequenas, em idade correspondente à EI (zero a cinco anos), em situação de acolhimento no estado da Bahia, com base nos relatórios gerados a partir das inspeções realizadas pelo MP-BA. O período de análise dos documentos refere-se ao ano pandêmico de 2021. Nosso interesse se centraliza em um olhar crítico sobre os dados relacionados à etapa da EI, presentes nos relatórios dessas inspeções, por se tratar de crianças pequenas em plena construção de sua identidade e psiquismo.

Acolhimento: quando as infâncias foram violadas

O acolhimento institucional ocorre em situações em que os direitos da criança e do adolescente foram violados, constituindo-se como uma medida extrema e transitória quando a família representa um risco para eles. Essa questão está no centro de uma problemática complexa, permeada por fatores sociais, econômicos e políticos historicamente construídos, evidenciando a ineficácia do Estado na garantia dos direitos dos cidadãos e no acesso democrático aos serviços. Assim denunciam Henick e Faria (2015):

A trajetória da criança e do adolescente no Brasil é marcada por diversas privações e dificuldades. Ao estudá-la evidenciam-se diversos problemas enfrentados por elas, tais como, maus tratos, abusos sexuais, mortalidade infantil, miséria, fome, crianças sem teto, sem família, escrava do trabalho, isso tudo sendo causado por negligência do Estado, da família e da sociedade em geral (p. 5).

Ressalta-se que os desafios enfrentados por crianças em situação de acolhimento institucional se assemelham àqueles vivenciados por crianças de baixa renda no Brasil, por se constituírem em um grupo social no qual se interseccionam históricos desafios relacionados a questões étnico-raciais e de classe social – ainda que tragam especificidades como a ruptura com a família.

Assis e Farias (2013) destacam dados do Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar, apontando que, naquele

período, 58% dos(as) acolhidos(as) no país foram identificados(as) como pretos(as) e pardos(as). Dessa forma, os autores já indicavam, à época, a questão racial como um fator estruturante de vulnerabilidade na institucionalização. Como consideram Moura e Silva:

[...] A invisibilidade dos(as) acolhidos(as) está interseccional e cumulativamente atrelada aos diversos marcadores sociais que os(as) acompanham, sendo necessário ponderarmos sobre os locais de onde os sujeitos arrazoam os desdobramentos relacionados às suas identidades, em uma sociedade desigual, segregadora, machista, patriarcal, racista, classista, elitista, adultocêntrica. Por essa razão, é preciso considerar as sobreposições de subalternização em que se encontram (2023, p. 54).

A criança em situação de acolhimento, mais do que vulnerabilizada, é vulnerada por esses elementos que se inter cruzam. Comumente, a retirada da criança de sua família decorre dessa série de questões citadas, nas quais estão entrelaçadas a violência intrafamiliar. A respeito da realidade dessas famílias, Mendes e Conceição (2018, p. 360) advertem que:

As famílias que vivem em condições limite de vida e sobrevivência, muitas vezes inseridas em situações de uso/abuso de drogas, desemprego/subemprego, expostas às diversas manifestações de violência, fragilidade dos vínculos familiares, entre outros desdobramentos da “questão social”, frequentemente são questionadas acerca da sua capacidade protetiva em relação às suas crianças e adolescentes, ocupando assim um lugar de completa responsabilização pela oferta de cuidados e serviços aos mesmos, sem trazer para o debate a grande desigualdade social presente no Brasil [...].

Apesar da complexidade da situação, garantir os direitos dessas crianças por meio do cumprimento de normativas para o cuidado durante o acolhimento deve ser uma prioridade. No Brasil, os serviços de acolhimento estão inseridos no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), instituído pela Política Nacional de Assistência Social (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2005) e regulamentado pela Lei n. 12.435 (2011). Dessa forma, essas entidades, além de seguirem diretrizes próprias para seu funcionamento, devem obedecer às normas estabelecidas para os serviços do SUAS, como a oferta de proteção integral e atendimento personalizado ou em pequenos grupos, respeitando as diversidades, incluindo ciclos de vida, arranjos familiares, raça/etnia, religião, gênero e orientação sexual (MDS, 2004).

Um dos itens preconizados é que a criança, ao ser retirada da sua família, seja mantida em sua escola de origem, visando o contato com a sua família, história pregressa e comunidade de origem, desde que seja preservada a sua integridade. Dessa

maneira, a garantia do direito à inserção em uma instituição escolar deve ser potencializada para a criança em situação de acolhimento, considerando que esses indivíduos vivenciaram rupturas em relação às figuras parentais, agravadas por toda a trajetória que levou à sua retirada do convívio familiar. No plano afetivo, essa experiência os coloca em uma condição de necessidade de suplências e novas referências para a construção de sua identidade.

Henick e Faria (2015) salientam que a escola pode ser promovida a um espaço privilegiado no sentido de poder constituir-se em um território de abertura para o seguimento de cada caso, agenciando um cuidado valoroso por manter o acesso da criança com parte de sua história, de maneira protegida. Contudo, a história que antecede a chegada de uma criança ao serviço de acolhimento segue, muitas vezes, silenciada dificultando a construção de uma narrativa em torno do porquê foi acolhida, acarretando fragilidades de apropriação dos seus desejos, passíveis de serem invisibilizados pelo entorno, sendo a retirada da escola de origem um dos elementos que agrava essa realidade. O exercício do poder outorgado aos responsáveis pelas entidades de acolhimento desempenha um papel fundamental no destino dessas crianças, pois as condutas adotadas em relação a cada uma delas resultam em desdobramentos que impactam sua integridade física e psíquica. Isso se deve ao fato de estarem em uma relação direta de dependência desses responsáveis. As inspeções, por sua vez, visam regular essa autoridade.

A criança acolhida, a pandemia e o acesso à escola

A Constituição Federal de 1988, o ECA e outros documentos (Lei nº 9.394, 1996) atribuem às crianças e aos adolescentes a condição de sujeitos de direitos.

As diretrizes, metas, estratégias e objetivos estruturados para nortear a EI no Brasil estão descritos no documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação”, criado no ano de 1994. O documento aborda a premente importância da educação como direito de todos/as, assinalando o grave fosso que se estabelece no que diz respeito à exclusão social, quando essa garantia não é efetivada em todos os níveis.

Sabe-se que o acesso à escola é basilar na construção de uma sociedade democrática, constituindo-se como o primeiro espaço formal e coletivo que a criança frequenta. Para além do ambiente familiar, a escola de EI desempenha um papel

significativo na construção de princípios éticos e políticos para a vida em sociedade, favorecendo a formação da identidade da criança como um ser inserido no mundo. Esse processo é permeado por expectativas, incertezas, medos e outros sentimentos que atravessam seu desenvolvimento (Borsa, 2007).

Dessa forma, assegurar a escolarização desse grupo, conforme as prerrogativas legais, é uma medida urgente para garantir experiências que promovam o desenvolvimento e o convívio social. Adotamos aqui a concepção de experiência defendida por Larrosa (2002), não como algo externo ao indivíduo, mas como aquilo que o toca, comove e atravessa. Nesse sentido, a escola de EI, por meio das interações e brincadeira, deve estruturar currículos que considerem as especificidades do atendimento a bebês e crianças pequenas, ampliando suas experiências com o mundo (Resolução nº 5, 2009). Ressalta-se que a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, 2014) estabelece a necessidade de atingir a oferta mínima de 50% de vagas para bebês e crianças de zero a três anos, além da universalização da pré-escola para crianças de quatro a cinco anos.

Como mencionado anteriormente, 2,3 milhões de crianças de zero a três anos (44%) encontram-se fora da EI no Brasil, em razão das dificuldades de acesso escolar (PNAD, 2023). A Bahia está entre os cinco estados que concentram esse perfil. Rosemberg (1987) já denunciava a falta de prioridade das esferas governamentais no atendimento a crianças pequenas, destacando como a intervenção estatal nessa faixa etária era historicamente deficitária: “[...] insuficiente, assistencialista, emergencial, fragmentada, centralizada (burocrática e financeiramente), privilegiando repasse de recursos em detrimento de uma ação direta, oferecendo serviços de baixa qualidade [...]” (Rosemberg, 1987, p. 2). Assim, apesar dos avanços no atendimento à EI a partir da década de 1990, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma escola democrática, de qualidade e acessível a todas as crianças, com atenção especial às especificidades das crianças acolhidas. Destaca-se que a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos e os esforços para universalizar a pré-escola têm, de forma equivocada, levado ao descaso do poder público com as crianças de zero a três anos, além de não demonstrar comprometimento com estratégias que assegurem a qualidade da EI (Lira & Drewinski, 2020).

No que se refere ao dever da escola para com a criança acolhida, Sudario e Moreno (2022) destacam que:

[...] socializar a criança com os seus pares, ajudá-la a se perceber como indivíduo parte de uma sociedade; é desmistificar a visão de acolhimento como algo pejorativo e de criança como coitada; e dar importância à socialização e à construção da identidade. [...] É necessário que ela seja um espaço de inclusão, que proteja as crianças [...] (p. 39).

Na contramão dessa ideia, esse grupo de crianças enfrenta obstáculos, conforme apontam Buffa, Teixeira e Rossetti-Ferreira (2010), tais como preconceitos que perpetuam estigmas e rotulam-nas como marginais, reforçando a continuidade de estereótipos sociais, a despeito de uma série de discursos sobre essas crianças, vendo-as como afetadas por questões psíquicas situadas na base de sua existência – incompatível com a posição de um “estudante ideal”. Corroborando essa visão, Sudario e Moreno (2022) denunciam o rebaixamento das expectativas em relação ao aprendizado delas. No imaginário de grande parte da sociedade, crianças acolhidas ainda são vistas sob a ótica de um período histórico em que eram classificadas como “menores” abandonados, pobres, órfãos ou delinquentes, perpetuando estigmas.

Em meio aos percalços enfrentados por crianças em situação de acolhimento, o mundo se vê perplexo diante da pandemia da covid-19. Nesse contexto, as desigualdades se aprofundam de forma perversa e o processo de escolarização são ainda mais impactados entre aquelas crianças em situação de vulnerabilidade social. Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (INEP, 2023) apontam que houve um registro de 47,3 milhões de estudantes matriculados nas três etapas que compõem o sistema de ensino, distribuídos em 178,5 mil escolas brasileiras. Esse número representa uma queda de 0,2% em relação às matrículas de 2022. No entanto, naquele ano, observou-se um incremento de matrículas na educação básica, apesar dos impactos deixados pela pandemia da covid-19. Mais especificamente, o Censo indicava um aumento de 714 mil matrículas em relação a 2019, correspondendo a um crescimento de 1,5%.

Porém, retornando ao início de 2021, período de coleta de dados deste estudo, constata-se que aquele ano foi marcado pelas consequências da crise pandêmica, que se iniciou no Brasil em 2020. Os impactos foram sentidos não apenas nas matrículas, mas também na reestruturação curricular e no acesso às escolas. Os efeitos do fechamento dessas instituições começaram a ser observados com o retorno presencial, quando emergiram as dificuldades das crianças. O Brasil foi um dos países que mais demorou a reabrir as escolas e, além disso, enfrentou desafios na implementação do ensino remoto devido à falta de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos nas

instituições públicas (Bartholo, Koslinski, Tymms, & Castro, 2023). Ainda segundo dados do Censo Escolar de 2021, citados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime (2024, p. 1), houve significativo decréscimo nas taxas de matrículas:

entre 2019 e 2020, essa taxa caiu de 9,6% para 7,6%, nos anos iniciais, e de 9,3% para 6,9%, nos anos finais. Já em 2021, as linhas do gráfico voltaram a subir e registraram 8,5% e 9,2%, nos anos iniciais e finais, respectivamente [...].

Reconhecendo que os efeitos da pandemia foram mais devastadores para grupos sociais em que raça e classe social se interseccionam – e considerando que a maior parte das crianças que frequentam escolas públicas está inserida nesse contexto, aliado ao fator idade –, observa-se um desdobramento ainda mais complexo no processo de aprendizagem. Estudos da sociologia da educação apontam que, em diversos países, os grupos historicamente vulnerabilizados sofreram maiores prejuízos escolares (Koslinski et al., 2022), o que incide no exercício desse direito para todas as crianças, especialmente para aquelas em situação de acolhimento.

Preservar a função escolar como locus de proteção às crianças acolhidas e espaço de desenvolvimento é fundamental, uma vez que esse ambiente pode favorecer um elo entre a criança e sua história prévia ao acolhimento. No entanto, essas crianças não puderam contar com essa possibilidade, tendo sua situação agravada pelas rupturas de vínculos e pelo silenciamento de suas próprias histórias, em um período já marcado por inúmeras perdas decorrentes da pandemia, além daquelas historicamente vivenciadas.

A análise dessas questões pode contribuir para a formulação de estratégias que atenuem os impactos da pandemia, a qual intensificou os desafios enfrentados pela criança acolhidas. Seu processo de escolarização, já marcado por múltiplas interseccionalidades e pela herança de preconceitos, tornou-se ainda mais desafiador com o fechamento das escolas, aprofundando a vulnerabilidade desse grupo.

Metodologia

O estudo tem caráter quantitativo e qualitativo, do tipo documental, descritivo-exploratório e retrospectivo, cujas fontes primárias dos dados foram três tipos de documentos alimentados nas 95 inspeções realizadas em serviços de acolhimentos para crianças e adolescentes, regulamentadas à época pela Resolução nº 71

(2011) do CNMP, que atualmente foi revogada pela Resolução CNMP nº 293, de 18 de maio de 2024. Tais documentos se referem ao primeiro semestre do ano de 2021.

No que tange aos aspectos quantitativos, os dados coletados abarcaram a totalidade dos documentos gerados nas inspeções durante o período delimitado, totalizando 95 relatórios. Os dados qualitativos seguiram os seguintes critérios: 1) foram incluídas as observações técnicas de cada uma das sete microrregiões do estado da Bahia (Extremo-Oeste, Vale São Franciscano, Centro Norte, Nordeste, Região Metropolitana de Salvador, Centro Sul e Sul); 2) quando havia mais de um serviço na mesma cidade, foram extraídos os dados do serviço com maior número de acolhidos. Ressalta-se que os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva. Com relação aos dados qualitativos, foram extraídos excertos dos documentos com base nas informações sobre a escolarização das crianças acolhidas.

Resultados e discussão

A partir dos dados quantitativos extraídos de documentos oriundos das inspeções do MP-BA às unidades de acolhimento baianas no primeiro semestre de 2021, verificou-se que o número de acolhidos variou de acordo com cada macrorregião sanitária do estado, apresentando o seguinte cenário: Extremo-Oeste baiano 38 (4,6%); Vale São-franciscano da Bahia 32 (3,8%), Centro-norte baiano 84 (10,1%); Nordeste baiano 64 (7,7%); Metropolitana de Salvador 273 (32,8%); Centro-Sul baiano 155 (18,5%) e Sul baiano 188 (22,5%).

A grande maioria dos casos de crianças acolhidas estava em serviços caracterizados como abrigo institucional, configurando um total de 594 (71,3%) casos. Em seguida, vêm os acolhidos na modalidade casa lar, com 225 (26,9%), e, por fim, aqueles que se encontravam em família acolhedora, totalizando 15 casos (1,8%).

Dentre todos os acolhidos, 405 pertenciam ao sexo masculino e 418 ao feminino, somando 823 crianças e adolescentes. Esta distribuição pode ser apreciada na Tabela, na qual destacamos em negrito as crianças de 0 a 5 anos, público de reflexão deste estudo.

Tabela – Distribuição por grupo de faixa-etária de crianças e adolescentes acolhidos no estado da Bahia no ano de 2020.

Idade/gênero	Valor	Porcentagem
16 a 18 anos/feminino	72	9
12 a 15 anos/feminino	134	16
6 a 11 anos/feminino	117	14
0 a 5 anos/feminino	95	11
16 a 18 anos/masculino	48	6
12 a 15 anos/masculino	99	12
6 a 11 anos/masculino	146	18
0 a 5 anos/masculino	112	14

Fonte: Elaboração das autoras.

Salienta-se uma inconsistência entre o número total de acolhidos (834) e a soma resultante da divisão por idade e gênero (823), possivelmente decorrente de equívocos nas informações fornecidas pelas entidades de acolhimento durante as inspeções ou de falhas no preenchimento dos documentos pelos responsáveis. Além disso, os relatórios não apresentavam dados sobre raça/cor, uma informação essencial para a análise das desigualdades em suas diversas facetas.

Em relação aos dados destacados nas observações técnicas sobre educação, verificou-se dificuldade de inserção escolar; entre as crianças acima de quatro anos – idade escolar obrigatória – apenas 61% estavam matriculados em instituições de ensino. Desses, somente 29% permaneciam na mesma escola em que já estavam matriculados antes de sua retirada do convívio familiar. Referente aos dados qualitativos, também extraídos das observações técnicas, verificou-se a recusa da instituição de ensino em matricular a criança que foi encaminhada para um serviço de acolhimento, após o início do ano letivo: “A instituição informou que os acolhimentos ocorreram com o ano letivo de 2020 em curso e que as escolas do município recusaram-se a realizar a matrícula dos mesmos” (Relatório CN, PD1 e AS6, 2021). O relatório não apresenta o motivo da recusa. Ressalta-se a importância de que os dados reflitam com precisão a realidade vivenciada pela criança, a fim de viabilizar intervenções adequadas para promover seu bem-estar.

Ainda que o acesso à escola no Brasil seja uma questão político-social complexa, algumas medidas – além da preservação da criança em sua escola de origem

– poderiam minimizar desafios, especialmente quando a matrícula já estivesse efetivada. Nesse sentido, o cumprimento da legislação teria uma função protetiva e promotora, não apenas no que se refere aos direitos, mas também à saúde mental das crianças.

A análise dessa questão é essencial para compreender os impactos da ausência de inserção das crianças nas escolas, que devem garantir interações adequadas ao seu desenvolvimento. Assim, a escola precisa cumprir seu princípio básico de cuidar e educar, proporcionando um espaço singular de experiências diversas.

Além disso, identificaram-se dificuldades impostas pela própria pandemia, destacando-se a necessidade de as escolas enviarem as orientações de atividades para os serviços de acolhimento, considerando as especificidades da EI. Ademais, os responsáveis pelas crianças acolhidas foram convocados a assumir um papel mais ativo na escolarização dessas crianças, conforme documento orientativo do MEC (Estrella & Lima, 2020), o que gerou uma sobrecarga adicional em suas funções.

Em contrapartida, algumas unidades conseguiram manter a presença de pedagogas e voluntários para prestarem esse serviço:

De acordo com a coordenadora, as escolas não estão enviando atividades ou realizando aulas virtuais. A instituição dispõe do trabalho voluntário de uma pedagoga e uma psicopedagoga que realizam atividades semanais com os acolhidos (Relatório CN, PD1 e AS6, 2021).

Segundo a coordenadora da instituição, na situação atual de Pandemia, as escolas estão enviando atividades e também ofertando aulas pelos canais de TV aberta. Segundo as propostas da unidade, todas as atividades de aprendizagem são acompanhadas pela Pedagoga (Relatório CS, AS1 e AS7, 2021).

Nos documentos estudados, verificaram-se inúmeras limitações com relação ao cumprimento do que propõe o arcabouço legal garantidor do direito à educação da criança, a exemplo da Lei Federal nº 12.796, (Brasil, 2013), que prevê a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro anos em instituições escolares, além da sua frequência em, ao menos, 60%. Apenas 61% do total de crianças acima de quatro anos encontrava-se matriculada em instituição escolar; somente 29% continuaram frequentando a escola de origem, antes da retirada de suas famílias.

A criação desses e de outros documentos relacionados à EI consolidou um salto significativo no âmbito jurídico. Todavia, ainda é preciso estar em consonância com investimentos e políticas públicas de formação e estruturas que visem ações efetivas, práticas e implementações pedagógicas que, ademais, considerem os estudos

de diferentes aportes científicos no atendimento aos bebês e às crianças pequenas (Alves & Ribeiro-Velázquez, 2021).

A razão mencionada, juntamente às dificuldades relacionadas à efetivação de matrículas das crianças pelos serviços de acolhimento, contribui para o descumprimento das adaptações necessárias, durante a pandemia, por parte das instituições de ensino para esse público.

Sabendo-se que as escolas de EI devem elaborar seus currículos considerando as especificidades do atendimento a bebês e crianças (Resolução nº 5, 2009), torna-se preocupante a dificuldade de acesso das crianças acolhidas a esses espaços. Essa limitação pode privá-las de experiências únicas com as múltiplas linguagens na promoção do desenvolvimento pleno, além de dificultar um acompanhamento longitudinal e o suporte à saúde mental na primeira infância.

Considerando que a matrícula a partir dos quatro anos é obrigatória, conforme legislação regulamentada por alteração na LDB, entendemos que, para as crianças acolhidas, a garantia do acesso e da permanência na pré-escola deve ser também um ponto de atenção nas inspeções realizadas pelo MP.

Ainda com relação aos dados específicos da EI, verificou-se que estão diluídos em conjuntos maiores, organizados por faixas etárias amplas (zero a cinco anos). Além disso, as crianças de seis anos são agrupadas junto às de seis a 11 anos, o que pode comprometer a precisão das análises. Essa configuração é preocupante, pois inviabiliza uma avaliação detalhada das especificidades dos subgrupos que compõem a EI, especialmente dos bebês e das crianças muito pequenas (zero a três anos), bem como das crianças de seis anos, que, dependendo da data de nascimento no ato da matrícula, ainda podem estar inseridas na EI.

Dessa forma, os documentos evidenciam a ausência de dados que retratem a realidade de bebês e crianças muito pequenas. Nos formulários das inspeções realizadas pelo MP-BA não há informações sobre o acompanhamento do público de zero a três anos. Embora a legislação determine a oferta de cobertura de pelo menos 50% de vagas para essas crianças, a exigência de acompanhamento não pode ser plenamente fiscalizada pelo órgão competente, uma vez que, do ponto de vista legal, a matrícula nesta etapa não é obrigatória. Ressalta-se, contudo, que, apesar de facultativa para as famílias, a oferta de vagas em creches é uma obrigação do Estado como destacado anteriormente (Lei nº 13.005, 2014).

Ainda assim, dados do Censo Escolar (INEP, 2023) indicam que mais de 2 milhões de crianças de zero a três anos estão sem acesso à creche, apesar de seus responsáveis desejarem que sejam cuidadas e educadas em uma instituição de EI. Nesse contexto, a compreensão expressa no documento (formulário de avaliação) de que não se pode exigir das instituições de acolhimento a matrícula dessas crianças em uma escola parece resultar na negação de um direito fundamental. Isso as priva da participação em práticas pedagógicas intencionais, estruturadas a partir das interações e da brincadeira (Resolução nº 5, 2009). Diante desse cenário, torna-se essencial avançar no âmbito legislativo, promovendo debates e construindo marcos específicos que garantam a efetivação do direito de acesso à escola nos municípios, em regime de colaboração entre as esferas governamentais.

Considerações Finais

Destacamos que o acesso à escola desempenha um papel fundamental no cuidado, na educação, na interação e na promoção do desenvolvimento integral. Neste estudo, ressaltamos, em especial, a importância do acesso à escola para crianças na primeira infância em situação de acolhimento. Considerando que o cumprimento das normativas para as instituições de acolhimento é verificado nas inspeções do MP, que geram relatórios padronizados nos quais devem ser registrados fatores violadores e protetivos da criança acolhida, torna-se necessário revisar pontos frágeis dos registros e do próprio instrumento, sobretudo no que se refere à condição de acesso à creche de bebês e crianças pequenas.

Nesse sentido, foram identificadas significativas lacunas de informação, apesar do número de crianças matriculadas nessa etapa educacional, além de dificuldades no acompanhamento do próprio processo de escolarização durante a pandemia. No caso das crianças menores de quatro anos, essas informações não constam nos formulários de inspeção, o que abre espaço para discussões acerca do acompanhamento desse grupo.

Reiteramos que a ausência dos quesitos raça, etnia e classe social nos documentos gerados pelo MP-BA impossibilitou uma análise interseccional dos dados coletados, que poderiam contribuir para uma reflexão crítica sobre a dimensão sócio-histórica subjacente às exclusões e desigualdades no contexto brasileiro.

Diante desses achados, recomenda-se a abertura de debates para repensar o papel da EI na vida de bebês e crianças pequenas em acolhimento, bem como a revisão dos formulários de inspeção utilizados no acompanhamento das instituições de acolhimento no estado investigado, com atenção especial a esses aspectos para o rompimento de escolas e crianças que ainda vivem sob marcas profundas de exclusão.

Referências

- Alves, K. L., & Ribeiro-Velázquez, S. (2021). Reflexões sobre concepções de crianças e infâncias, e a escola de educação infantil como reduto e resistência das infâncias. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(32), 1-15.
- Assis, S. G., & Farias, L. O. P. (Orgs.) (2013). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. São Paulo: Hucitec.
- Bartholo, T., Koslinski, M., Tymms, P., & Castro, D. (2023). Perda de aprendizagem e desigualdade de aprendizagem durante a pandemia de Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(119), 574-597. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776>
- Borsa, J. C. (2007, julho). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Psicologia.pt*. Recuperado em: https://www.researchgate.net/publication/264785876_O_PAPEL_DA_ESCOLA_NO_PROCESSO_DE_SOCIALIZACAO_INFANTIL
- Buffa, C. G., Teixeira, S. C. P., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2010). Vivências de exclusão em crianças abrigadas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(2), 17-34.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Estrella, B., & Lima, L. (2020, abril 28). CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. *Portal MEC*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Henick, A. C. & Faria, P. M. F. de. (2015) História da infância no Brasil. *Anais do EDUCERE Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 12.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2023). *Censo da Educação Básica de 2023: Notas estatísticas*. Brasília: O autor. Recuperado de: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

Koslinski, M. C., Gomes, R. C., Rodrigues, B. L. C., Andrade, F. M., & Bartholo, T. L. (2022). AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM CASA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Educação & Sociedade*, 43, 1-24. <https://doi.org/10.1590/ES.249592>

Larrosa, J. B. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

Lei n. 12.435, de 6 de julho de 2011, Altera a lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da assistência social. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lira, A. C. M., & Drewinski, J. M. A. (2020). A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. *Roteiro*, 45, 1-20. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.20487>

Mendes, J. T. N., & Conceição, C. A. J. (2018). Pobreza e acolhimento institucional de crianças e adolescentes. *Vértices*, 20(3), 352-361. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v20n32018p352-361>

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. (2004). *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília: o autor. Recuperado de: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. (2005). *Política nacional de assistência social – PNAS/2004; Norma operacional básica – NOB/SUAS*. Brasília: o autor. Recuperado de: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf

Moura, M. A., & Silva, M. R. P. (2023). “Se fosse um passarinho, também iria voar”: A escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional. *Revista Teias*, 24, 46-57. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.64388>

Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>

Resolução CNMP n. 293, de 28 de maio de 2024. Dispõe sobre a atuação dos membros do Ministério Público na defesa do direito fundamental à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <https://www.cnmp.mp.br/portal/atos-e-normas/norma/11031/#:~:text=Conselho%20Nacional%20do%20Minist%C3%A9rio%20P%C3%BAblico%20%2D%20CNMP>

Resolução CNMP n. 71, de 15 de junho de 2011. Dispõe sobre a atuação dos membros do Ministério Público na defesa do direito fundamental à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em acolhimento e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <https://www.cnmp.mp.br/portal/atos-e-normas/norma/723>

Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

Rosemberg, F. (1987). A educação da criança pequena, a produção do conhecimento e a Universidade. *Revista de Psicologia*, 5(2), 3-12.

Sudario, M. V. B., & Moreno, G. L. (2022). Criança, escola e acolhimento institucional: A escola como espaço de socialização. *Revista Teias*, 23(68), 29-41. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.60916>

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. (2022, fevereiro 1). Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021. *Notícias*. Recuperado de: <https://undime.org.br/noticia/01-02-2022-09-09-inep-divulga-dados-da-1-etapa-do-censo-escolar-2021>

Submetido em: 14 de fevereiro de 2025

Aceito em: 15 de setembro de 2025

Sobre as autoras

Lua Maria Bacellar Cal

Psicóloga e Psicanalista, Mestra em Psicologia e Intervenções em Saúde na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP).

Analista Técnico – Psicologia no Ministério Público do Estado da Bahia (MPBA)

E-mail: lua.cal@mpba.mp.br

Isabella Regina Gomes de Queiroz

Psicóloga e Psicanalista. Doutora em Medicina e Saúde Humana pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP).

Professora adjunta da graduação em Psicologia e do Mestrado Profissional de Psicologia e Intervenções em Saúde na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP).

E-mail: isabellaqueiroz@bahiana.edu.br

Silvanne Ribeiro-Velázquez

Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universitat de Barcelona (UB/Espanha). Pós-doutora em Estudos de Letramentos na Primeira Infância pela Universidad Autónoma de Puebla (BUAP/México).

Professora da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDu/UFBA).

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Formação Docente, Linguagens e Infâncias - FLEI (Cnpq/PGEDu/UFBA).

E-mail: silvanneribeiro@gmail.com