

EM MEIO AOS CENÁRIOS DE DIFICULDADES: EXEMPLOS QUE INSPIRAM A SALA DE AULA VULNERÁVEL

Kelly Barros²¹(UFRB)
Otto Henrique Ferreira²² (UEL)

Resumo

Este artigo, que se propõe a partilha, não objetiva metodologizar ou apresentar uma revisão bibliográfica que justifique a natureza dessa ou daquela pesquisa. Isto porque, a intenção deste texto é citar exemplos que nos façam olhar a sala de aula para além de suas fissuras e fragilidades que constituem a(s) identidade(s) de muitos(as) alunos(as) da escola pública. Para tanto, iremos mencionar o impacto das questões sociais (ZICK, 2010) na aprendizagem de crianças que, apesar de alguns projetos políticos-pedagógicos, ainda estão sob a condição vulnerável de aprender. A respeito desse aprendizado, uma vez que é necessário compreendermos o valor das interações do(a) aluno(a) com o ambiente escolar, fizemos a escolha por localizá-lo dentro dos espaços que Vygotsky (1991) dividiu em nível de desenvolvimento real (ZDR), nível de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Durante a escrita, acreditamos ser válido lembrar que o Estado, por muitas vezes, tem sido responsável pela implantação de uma necropolítica de abusos e de ignorância da existência de corpos infantis que desejam estudar. Dito isto, concordamos que os modelos apresentados no texto servem para nos encher de possibilidades e de esperança (FERIRE, 1997) de que esses corpos podem e devem ter acesso a escola como um ambiente inclusivo na prática. Por essa razão, concluímos com a apresentação de ações, de iniciativas e de coletivos que estão empenhados na busca por mudanças de representações e desconstrução do arquétipo do(a) menor incapaz de realizar e de saber.

Palavras Chave - Vulnerabilidade Social. Criança. Esperança.

Abstract

This article, which we propose to share, does not aim to methodologize or present a literature review that justifies the nature of this or that research. This is because the intention of this text is to cite examples that make us look at the classroom beyond its cracks and fragilities that constitute the identity(ies) of many public-school students. To this end, we will mention the impact of social issues (ZICK, 2010) on the learning of children who, despite some political-pedagogical projects, are still under the vulnerable condition of learning. Regarding this learning, since it is necessary to understand the value of the student's interactions with the school environment, we chose to locate it within the spaces that Vygotsky (1991) divided in

²¹ Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). (kbsantos@ufrb.edu.br)

²² Mestrando do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL). (otto.letras@gmail.com)

zone of actual development (ZDR), zone of potential development, and zone of proximal development (ZDP). While writing, we believe it is valid to remember that the state, for many times, has been responsible for implementing a necropolitical policy of abuse and of ignoring the existence of child bodies that wish to study. That said, we agree that the models presented in the text serve to fill us with possibilities and hope (FERIRE, 1997) that these bodies can and should have access to school as an inclusive environment in practice. For this reason, we conclude with the presentation of actions, initiatives, and collectives that are engaged in the search for changes in representations and deconstruction of the archetype of the minor incapable of performing and knowing.

Keywords - Social vulnerability. Child. Hope.

INTRODUÇÃO

Pedro²³ tem dez anos e está na terceira série do fundamental I. Na reunião pedagógica de hoje, ele é um dos assuntos mais comentados, devido ao fato de Pedro estar na faixa de distorção idade-série²⁴ e por apresentar dificuldades em acompanhar o conteúdo programado. Ademais, como se não bastasse, o aluno também tem um comportamento que oscila entre momentos de agressividade e total demonstração de afeto.

Essa cena é corriqueira e familiar para muitos de nós, professores(as) da rede pública de ensino, assim como, fazer circular a ficha cadastral de Pedro entre as mãos daqueles(as) que estão interessados(as) em resolver os problemas acadêmicos do aluno, torna uma ação inerente ao rito da reunião pedagógica.²⁵ A circulação desse documento, ainda que não existam registros de ocorrências, deve-se ao fato de o cadastro funcionar como uma ferramenta preenchida com signos e elementos que possam vir a ajudar professores(as) a fazer leituras outras, sobre o processo de aprendizagem de Pedro e de alunos(as) na mesma condição. Por exemplo, guardada as devidas proporções, sem fazer pré-julgamentos, a ficha de Júlia²⁶, oito anos, cuja mãe está desempregada, o padrasto é autônomo e mantém a menina e seus três irmãos em uma residência improvisada de dois cômodos; deveria dizer algo sobre a circunstância da aluna ainda não estar reconhecendo as letras.

²³ Aluno fictício, personagem do cotidiano escolar.

²⁴ A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade deles (<https://academia.edu.org.br/>).

²⁵ As reuniões pedagógicas ou encontros pedagógicos têm como objetivo de provocar nos docentes a reflexão acerca da prática pedagógica que desenvolvem nas salas de aula. Entende-se que o encontro pedagógico é um momento oportuno para envolvimento dos docentes nas tomadas de decisões no cotidiano educacional da escola.

²⁶ Aluna fictícia, personagem do cotidiano escolar.

Isso posto, serão desses caminhos que as crianças trilham antes de chegar à porta da sala de aula, que se ocuparão as discussões deste artigo. De maneira mais específica, pretendemos tratar das questões que impactam no aprendizado de meninos e meninas que vivem em situação de pobreza e estão à mercê da total ausência de políticas públicas que poderiam promover a construção de ambientes domésticos saudáveis para daí, então, a criança passar a ter condições de adquirir conhecimentos. Nós, a autora e o autor do texto, reconhecemos que a situação de abandono (familiar e educacional) do(a) aluno(a) da escola pública, já foi por algumas vezes, tratada com maestria por outros pesquisadores como: Bee (1997), Smith; Strick (2001), Zick (2010), Adorno (2001), Gontijo; Marques; Alves (2012), entre outros. Por essa razão, temos a intenção de iniciar reflexões a respeito do estado de vulnerabilidade, a partir da perspectiva dos estudos no tocante a associação entre o espaço social e o processo cognitivo do(a) aluno(a) (SOUZA, *et al.*, 2019; ZICK, 2010). Logo após, iremos fazer uma breve relação entre a natureza frágil da capacidade de aprender e as possibilidades de abordagens e/ou pedagogias de ensinar o(s) Pedro(s) e a(s) Júlia(s), que por enquanto, estão lá nos corredores da escola, esperando essa reunião finalizar.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1 O aprendizado de uma criança em situação de vulnerabilidade: uma questão de espaço social saudável

Diante da hipótese de tratarmos sobre as circunstâncias que mitigam as capacidades de apreensão de uma criança em situação de vulnerabilidade (doravante SVS), parece razoável buscarmos compreender o que vem a ser e estar na posição de vulnerável. Para Prati, Couto e Koller (2009, *apud* CARARA, 2012)²⁷ por exemplo, o termo SVS é utilizado para referir-se a famílias debilitadas e suscetíveis a fatores de riscos. Aparentemente, o conceito apresentado parece rudimentar ante todos os infortúnios que os indivíduos, nesse estado, são submetidos. Além disso, ao tomar as famílias como referência, os autores colocam as vulnerabilidades e os respectivos membros em pé de igualdade, quando na verdade, diferente dos adultos, as crianças precisam enfrentar adversidades inerentes a menores incapazes, como por exemplo: o abuso

²⁷ Mariane Lemos Carrara apresentou esse artigo como trabalho de conclusão de curso de Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos: Escola, Violência e Garantia de Direitos, da Universidade do Sul de Santa Catarina, em 2017, como requisito parcial para obtenção do título de especialista.

sexual doméstico; o alto nível de exposição à violência; discriminação racial e de gênero, exploração de mão-de-obra, entre outros.

Haja vista termos citado algumas das complicações que afetam diretamente o bem-estar de qualquer criança que necessite viver em um ambiente sombrio e de desamparo, optamos por ampliar a concepção de SVS através do estudo das terapeutas Larissa Barros de Souza, Maria Paula Panúncio-Pinto e Regina Célia Fiorati²⁸:

situações iníquas, desnecessárias e evitáveis, não sendo imputadas por agentes naturais/biológicos, tampouco por agentes tecnológicos que impeçam seu enfrentamento: na verdade são desigualdades que resultam das ações de outros agentes humanos, através das relações de poder econômico, político e sociocultural. (SOUZA; PANUNCIO-PINTO; FIORATI, 2019)

Nesse sentido, as autoras acrescentam à descrição anterior que, provavelmente para a população em situação de vulnerabilidade social, o sofrimento psicológico atinge em maior amplitude em decorrência dos efeitos da falta de condições socioeconômicas na qualidade de vida e bem-estar de pessoas e grupos com menores recursos (SOUZA; PANUNCIO-PINTO; FIORATI, 2019). Deveras, esse quadro não é difícil de imaginar, se pensarmos quando nós mesmos (gozando de benefícios primários) estamos com fome e dizemos não conseguir raciocinar muito bem. Ou ainda, quando eu no momento da escrita deste texto, permiti-me desconcentrar com o barulho da casa em quarentena. Esses exemplos parecem tão rudimentares quanto ao conceito de SVS dado anteriormente, no entanto, esse é um esforço que estamos fazendo para o leitor e nós compreendermos que “eventos de vida potencialmente adversos, originados da precariedade social e econômica em que muitas famílias vivem, têm impacto direto em diferentes domínios – físico, cognitivo, emocional, ocupacional” (SOUZA; PANUNCIO-PINTO; FIORATI, 2019).

A esse respeito, de acordo com Giffoni e Ribeiro (2015), baseado em pesquisas realizadas com adultos humanos, o amadurecimento cerebral acontece a partir de componentes ambientais favoráveis, principalmente os estímulos recebidos na infância e das questões nutricionais tratadas nos primeiros anos de vida, essenciais para o neurodesenvolvimento e na qualidade do aprendizado desse adulto. Diante desse argumento, é possível compreender a importância de os pequenos aprendizes terem acesso a espaços educacionais que supram as ausências deixadas pelos ambientes e pelos problemas da falta de alimentação. Por exemplo,

²⁸ As pesquisadoras realizaram um estudo em um dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Secretaria Municipal de Assistência Social do município de Ribeirão Preto. Participaram do trabalho, as crianças e adolescentes que frequentam o serviço, seus professores, familiares e a coordenadora do local da coleta.

projetos escolares que permitem a ida de crianças da periferia de Salvador ao espetáculo do *Cirque du Soleil*. Ou ainda, quando escolas municipais do Rio de Janeiro se organizam para que meninos e meninas visitem a Biblioteca Nacional. Borba e Lima (2011) salientam que crianças em situações de vulnerabilidade social que não estejam inseridas em sítios educacionais, cujas ações promovem oportunidades de contato social e cultural, elas podem vir a tornar-se sujeitos que tiveram seus processos de desenvolvimentos dissipados pelo próprio sistema escolar.

Dito isso, embora não haja aqui o desejo de encontrar uma abstração encapsulada do termo SVS, gostaríamos de encerrar essa sessão com o registro encontrado no Atlas da Vulnerabilidade Social, elaborado através das pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). O órgão construiu uma concepção de SVS como sendo “uma **zona**²⁹ de vulnerabilidade, caracterizada como sendo um espaço social de instabilidade e turbulências, povoado de indivíduos em situação precária em sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção social” (IPEA, 2017). À vista dessa apreciação, poderíamos nos perguntar: qual é o adulto ou criança que consegue administrar o próprio aprendizado diante de turbulências que transformam seu aproveitamento escolar em uma *zona* completa? A propósito, falando em zona, seria coerente, nesse momento, convidar Vygotsky para essa conversa.

1.2 A zona do desenvolvimento: compreender para saber

Vygotsky (1998), postula que as crianças iniciam seu processo de desenvolvimento a partir do instante em que elas interagem com objetos e pessoas no mundo e, por meio dessas interações, passa a ser estabelecida um nível de desenvolvimento real - espaço reservado para guardar os conhecimentos que a criança utiliza, de forma autônoma, na resolução de problemas. Nesse sentido, no início da sua trajetória pedagógica, a criança (de Vygotsky³⁰) parece trazer para a sala de aula, vivências prévias do contexto social e marcas da educação doméstica. Sendo assim, possuindo capacidades e experiências prévias que não devem ser desconsideradas, esse (a) menino(a), ao entrar em contato com seu nível de desenvolvimento potencial, executará atividades, onde será necessário o auxílio de um par mais experiente como, por exemplo, o(a) professor(a).

²⁹ Grifo nosso.

³⁰ Entendemos que existem infâncias no plural. E é preciso evitar algumas generalizações científicas que não reconhecem a diversidade de interseccional de gênero, classe e raça.

A respeito do corte que separa esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky (1998) denominou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que por sua vez vem a ser “a distância existente entre o que a criança consegue fazer de forma independente e o que ela consegue realizar de forma assistida ou com o auxílio do professor, pais ou outra criança em um nível de desenvolvimento mais avançado.” (Vygotsky. 1998, p. 97). Destarte, a partir dessa definição, acreditamos que a ZDP diz respeito à constante evolução das capacidades do indivíduo, conforme interage e adquire novos conhecimentos, aumentando as suas capacidades. Tais atividades ocorrem e se constituem de forma constante e não necessariamente linear, o que implica na necessidade de um ensino socialmente dinâmico e adaptado à uma aprendizagem em espiral (VYGOTSKY, 1991).

Passando pela compreensão inicial desses conceitos, gostaríamos de retornar às narrativas apresentadas no início deste artigo. Lembra-se do Pedro e da Júlia? O processo de aprendizado e os resultados que constam em seus registros, refletem ausências de acompanhamento quanto as potencialidades de aprender, guardar informações e transformá-las em realizações tangíveis. Porém, para além disso, faz-se necessário a observação da realidade desses(as) alunos(as) enquanto sujeitos de espaços sociais que não contribuem para uma progressão acadêmica continuada.

Para tanto, acreditamos que não é somente uma questão de localizar a zona ou de determinar os níveis de aprendizado, mas, acima de tudo, é fundamental conhecer a humanidade da criança e os elementos físicos e emocionais que tornam as atividades pedagógicas em mais um desafio a ser encarado no duro cotidiano infantil. À vista disso, para enfrentarmos as zonas de conflito, seria ideal que encontrássemos uma faixa de esperança.

No tocante a ter esperança, a escolha pela ‘metodologia’ a ser utilizada neste artigo parte de um inconformismo sincero com a realidade educacional no Brasil e com as práticas de desistência do(a) aprendiz que está em condição de vulnerabilidade. Acreditamos que as muitas histórias de professores(as) e educadores que fazem a diferença na vida de alunos em SVS devem ser mencionadas e discutidas, a fim de que possamos elaborar mais estratégias e incentivar novos projetos que contemplem as necessidades de crianças e adolescentes que se encontram atualmente à margem da sociedade, muitas vezes não sendo alcançados por algumas propostas educacionais.

Portanto, os relatos e projetos que serão mencionados, foram selecionados sob o critério de serem ações pensadas para a superação de dificuldades consequentes das situações

de vulnerabilidade social, de modo que será possível ilustrarmos esses contextos como sendo espaços que cuidam e proporcionam as potencialidades de sujeitos e, por sua vez serão narrativas de esperança para alunos(as), professores(as), responsáveis legais e afetivos.

1.3 Vulnerabilidade *versus* Possibilidades

Apesar de termos tomado por empréstimo, os argumentos valiosos relativos ao processo de ensino e aprendizagem da criança de Vygotsky (1991; 1998; 2001; 2003), para esta discussão, compreendemos que é preciso levar em consideração as especificidades do mesmo percurso para alunos(as) em situação de abandono e falta de elementos essenciais ao seu desenvolvimento acadêmico. Por essa razão, coadunamos com Zick (2010, p. 18) quando este elencou os seguintes fatores sociais que interferem na aprendizagem infantil: 1) carências afetivas; 2) deficientes condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição; 3) pobreza da estimulação precoce; 4) privações lúdicas, psicomotoras, simbólicas e cultural; 5) ambientes repressivos; 6) nível elevado de ansiedade; 7) Relações interfamiliares; 8) hospitalismo e 8) métodos de ensino impróprios e inadequados.

É diante desse quadro, que muitas vezes a escola fica paralisada, por se encontrar na multitarefa de ter que construir pontes de diálogos com a comunidade e todas as políticas veladas de convivência que estão em seu entorno; de estabelecer acordos com instituições responsáveis por proteger a criança e o adolescente em SVS; de elaborar um plano pedagógico que atenda as demandas e supra as carências físicas e psicológicas desses indivíduos e, como se não bastasse tantas incumbências, a escola não pode se furtar da sua maior responsabilidade: ensinar. Entendemos, ainda, que dentro desse contexto, estão os(as) professores(as) lotados³¹ em salas de aulas lotadas e, na maioria dos casos, sem estrutura física adequada.

Apesar de estarmos apresentado uma pintura já conhecida, não intencionamos repetir a descrição das mazelas da escola pública. Deveras, o registro feito anteriormente serve para pontuar que estamos inteirados de que qualquer proposta apresentada por este artigo deverá percorrer por entre as realidades de uma sala de aula preenchida por desafios e complexidades. Outrossim, é também cabível fazer essa apresentação, para declararmos que essa escrita não é conversa de *doutô* ou alguma distopia da condição que o Estado brasileiro condenou a educação. No entanto, a vista de todas as mazelas, preferimos nos posicionar ao lado daqueles

³¹ No sentido de “que foi estabelecido num lugar ou posto determinado” (<https://www.dicio.com.br/lotado/>). Exemplo: Os professores lotados no município de Curitiba não participam deste processo, devendo participar do segundo processo para lotação em setores (<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2083>).

que sonham, porque:

[...] São os sonhos, as utopias porque os homens e mulheres lutam que mudam o mundo e eles e elas se assumem como seres transformadores quando se tornam capazes de reconhecer a capacidade de adaptar-se à concretude para melhor operar. (FREIRE, 1997, p. 52)

Entretanto, sabemos que nem só de sonhos vive o homem. É preciso incomodar e desacomodar os construtos da fatalidade que mais se assemelham a herança de um espólio depredado, cujos herdeiros não têm o direito de (re)inventariar sua dívida social ou até mesmo negociar com seu mandatário (o Estado) uma nova condição de utilizar seu legado de infortúnio. Portanto, é preciso acreditar que, se por um lado, há quem insista em limitar a escola pública a um lugar de perdas e ganhos, por outro, é dentro desse mesmo ambiente que têm ocorrido as transformações para assegurar ao estudante vulnerável o direito de aprender, de ser, de falar e de existir. Daí a importância da presença de alguns exemplos neste texto, para legitimar a posição da escola como um agente de possibilidades.

Em Palmas, capital de Tocantins, a Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares³² tem contribuído para retirar as crianças das ruas e de situações de vulnerabilidade. Situada em uma região carente, a escola, da rede pública do município, atende a 1.160 alunos do ensino fundamental. A rotina escolar é dividida em turno e contraturno, em um total de nove horas diárias. Os estudantes devem participar de 20 disciplinas e atividades obrigatórias: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física, artes, língua inglesa, ensino religioso, pesquisa e produção de texto, filosofia, experiência matemática, teatro, dança, práticas corporais e marciais, leitura, tecnologia, música, esporte (natação) e jogos educativos de tabuleiro. “Essa grade foi formada para atender parcela da comunidade em vulnerabilidade, crianças das classes sociais menos favorecidas”, explica a diretora da escola, Cleudemar Abreu Lopes.

As escolas também podem dispor de parcerias e/ou articulações com outras instituições que desejam sonhar o mesmo sonho. O PROJETO SEMENTE³³, realizado por alunos da disciplina Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tinha como propósito ampliar o capital humano

³² Essa manchete, para dar visibilidade ao agenciamento da escola e de seu equipe diretiva, foi retirada na íntegra do Jornal do Professor-MEC (<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/21320-atividades-escolares-afastam-alunos-de-situacoes-de-risco>).

³³ Realizadores: Frederico Horie Silva; Thiago Baptistella Cabral; Midori Hijoka Camelo; Sidarta Tollendal Gomes Ribeiro; Nivaldo Antonio Portela de Vasconcelos.

de alunos em situação de vulnerabilidade social. A fim de atingir essa finalidade, os estudantes (extensionistas) desenharam suas ações voltadas para crianças e adolescentes em situação de risco social, que estivessem matriculados na escola regular e, para elas, seriam oferecidas oficinas de educação em ciências, música e capoeira. Na edição do projeto Semente da qual tivemos acesso, foram apresentados os resultados da oficina de ciências, elaborada a partir da proposta de ensino baseada em investigação (ECBI). O objetivo desse trabalho era construir conceitos, atitudes e procedimentos de educação em ciências através do estímulo à curiosidade e à criatividade. Ainda segundo os autores do projeto, alunos(as) das escolas participantes e estudantes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) produziram vídeos de divulgação do conteúdo estudado; criaram um blog científico e escreveram um diário de registro do processo de aprendizagem e montagem desses produtos didáticos.

Ainda no que diz respeito aos vínculos, um bom exemplo de conexões entrelaçadas para promover o aprendizado dos(as) alunos(as) aqui em questão, é o projeto Rede das Marés. Criado em 1997, a partir da iniciativa de moradores e ex-moradores oriundos de algumas das 16 favelas que formam a Maré e de outras partes da cidade do Rio de Janeiro, o projeto tem como Eixo Educacional³⁴:

[...] a ampliação de possibilidades escolares e qualificação profissional dos moradores da Maré. Cursos e preparatórios dão mais chances de acesso a escolas, colégios e universidades, além de abrir novas possibilidades profissionais, oferecendo também mais reflexões sobre o mundo à volta e driblando dificuldades históricas de quem vive em favelas. Uma proposta que extrapola as salas de aula e reflete no dia a dia das comunidades em busca de mudanças estruturantes. Hoje, a dimensão educativa está presente em todos os diferentes projetos da Rede, iniciativas marcadas pelos múltiplos aprendizados entre moradores, tecedores e demais envolvidos no dia a dia da Maré. (REDE DAS MARÉS, 2007)

Possivelmente, assim como os agentes desses exemplos, nem sempre nós professores do ensino público conseguimos manter o *mode* esperança todo o tempo ligado. Principalmente, porque como soldados que também precisam travar suas próprias lutas, às vezes, somos abatidos por um desânimo natural ou consumidos por um pensamento neoliberal, antiprogressista de que não temos a obrigação de tutelar alunos em situação de vulnerabilidade. Contudo, em relação a essa última concepção, é válido lembrar de que esse foi o ponto inicial

³⁴ Visite o site: <https://www.redesdamare.org.br/br/eixos/4/educacao>.

para retirar o sentido de responsabilidade social pelo outro e, dele o Estado se aproveitou, implantando uma necropolítica de abusos e de ignorância da existência de corpos infantis que desejam estudar. Dito isto, concordamos que os modelos apresentados servem para nos encher de possibilidades e esperança de que esses corpos podem e devem aprender, afinal “a esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas”. (FEIRE, 1997, p.16)

É evidente que assim como crianças não se alimentam apenas da merenda escolar, os nossos sonhos não podem ser nutridos somente de esperança. Para além disso, precisamos nos afetar por números de evasão escolar apresentados por uma gestão pedagógica; precisamos nos incomodar com o/a aluno(a) que desaparece por dias e, para além disso, precisamos perturbar a paz do Ministério Público que é bem mais ágil na caça a greve dos professores(as). Esse conjunto de ações, conhecido por ‘indignação’, configura-se como iniciativas que pretendemos tomar em favor do aprendizado da criança e do adolescente em SVS, porque, de maneira muito objetiva, “não se educa sem a capacidade de se indignar diante das injustiças” (FEIRE, 2000, p. 28).

Contudo, se nos faltar esperança, sonhos e indignação; que nunca nos falte o exercício da cidadania, conforme preconiza a Declaração dos Direitos da Criança, em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral³⁵ e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (UNICEF, 1959, art. 4, grifo nosso)

Apesar de parecer apelativo, esse é um pedido legítimo, principalmente se consideramos o relato pessoal da professora Ione da Silva Jovino, sobre os inúmeros ataques racistas sofridos por sua filha adolescente, na escola em que estudava. A mãe Ione, por muitas vezes procurou os/as professores(as) para que eles/elas intervissem de maneira efetiva contra tal ato criminoso. Diante da situação de vulnerabilidade de sua filha e na ausência de um posicionamento político-social dos docentes, Ione confrontou a escola com base nos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 2012, no que diz respeito à omissão por parte de adultos responsáveis.

³⁵ Grifo nosso

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas essas narrativas foram feitas para aproximar nossas teorias de práticas subversivas que transformam o menino Thiago Soares³⁶, da comunidade de São Gonçalo-Rio de Janeiro, em primeiro bailarino do Royal Ballet; que faz do aluno Lívio Pereira Rodrigues³⁷, morador da periferia de Salvador, o primeiro lugar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2018 e, essa é a mesma educação reacionária que fez os membros da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2018 na Suíça, pararem para ouvir Gabriel Genivaldo dos Santos³⁸, aluno de escola pública do Paraná.

Por conseguinte, diante dessas amostras de ações, de iniciativas e de coletivos que estão empenhados na busca por mudanças de representações e desconstrução do arquétipo do menor incapaz de realizar e de aprender, nós nos permitimos concluir que a criança pode até estar vulnerável, mas abandonada, nunca.

³⁶ Thiago Soares ingressou no corpo de baile da companhia inglesa em 2002, depois que suas atuações internacionais impressionaram os membros do Royal Ballet.

³⁷ Lívio Pereira Rodrigues Trindade, 18 anos, tirou 920 pontos na redação e 702 pontos na média geral do Enem-2018. O jovem, atualmente, estuda no curso de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

³⁸ Na época, Gabriel era aluno do 2º ano do ensino técnico do Colégio Estadual Hildebrando de Araújo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, F. C. R. **Capacitação solidária**: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária - AAPCS, 2001.
- BEE, H. **O ciclo Vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BORBA, Andreilcy Alvino; LIMA, Herlander Mata. **Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas**: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. Serviço Social e Sociedade, São Paulo. v. 1, n. 106. p. 219-240, abr/jun. 2011.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GIFFONI S.D.; RIBEIRO, M.V.M. Avaliação Neurológica nas dificuldades de Aprendizagem. In. **Transtornos de Aprendizagem Neurociência e interdisciplinaridade**. Book Toy. Ribeirão Preto, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONTIJO, D. T.; MARQUES, E.; ALVES, H. C. **Hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade**: contribuições da terapia ocupacional no processo de formação continuada de professores/ “These days, in school, we are talking about vulnerability”: contributions of occupational therapy for the con. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, v. 20, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/628/383>> Acesso em: 23 ago. 2020.
- IPEA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: < http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/rawData/publicacao_atlas_ivs.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paula; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias em Vulnerabilidade Social: Rastreamento de Termos Utilizados por Terapeutas de Família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Porto Alegre, v.25, n.3, p. 403-408, 2009.
- REDE DAS MARÉS. **Eixo Educação**. Disponível em <<https://www.redesdamare.org.br/br/eixos/4/educacao>> Acesso em 10 jul.de 2020.
- SMITH; STRICK. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. São Paulo: Artes Médicas, 2001.
- SOUZA, Larissa Barros de; PANUNCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cad. Bras. Ter. Ocup.** São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251-269, 2019.
- UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Disponível em <http://www.mprs.mp.br/infancia/documentos_internacionais/id90.htm> Acesso em 19 jul.de 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. ed. 3, São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A formação social da mente**. ed. 6, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. Ciclo da Aprendizagem. **Revista Escola**, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.
- ZICK, Greicimára S. Os fatores ambientais no desenvolvimento infantil. REI - **Revista da Educação Ideau**, v. 5, 2010, p. 64-81.