



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RENATA APARECIDA OLIVEIRA DO NASCIMENTO

PRIMEIRAS INFÂNCIAS EM ABRIGO/ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: O
PROFESSOR COMO FERRAMENTA DE RECONSTRUÇÃO DA DOR AO
PERTENCIMENTO

BOA VISTA – RR

2026

RENATA APARECIDA OLIVEIRA DO NASCIMENTO

**PRIMEIRAS INFÂNCIAS EM ABRIGO/ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: O
PROFESSOR COMO FERRAMENTA DE RECONSTRUÇÃO DA DOR AO
PERTENCIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de artigo científico, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marnilde Silva de Farias

BOA VISTA – RR

2026

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Declaro, para os devidos fins, que sou autora deste Trabalho de Conclusão de Curso, o qual foi por mim integralmente elaborado e redigido, não tendo sido copiado ou extraído, parcial ou integralmente, de forma ilícita, de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho.

Declaro, ainda, estar plenamente conscientes dos efeitos civis, penais e administrativos decorrentes desta declaração, assumindo total responsabilidade caso se configure plágio ou violação de direitos autorais.

Boa Vista - RR, 2026.

Renata Aparecida Oliveira do Nascimento

PRIMEIRAS INFÂNCIAS EM ABRIGO/ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: O PROFESSOR COMO FERRAMENTA DE RECONSTRUÇÃO DA DOR AO PERTENCIMENTO

Renata Aparecida Oliveira do Nascimento¹

Marnilde Silva de Farias²

RESUMO

O presente artigo caracteriza-se como um relato de experiência sobre a atuação docente junto a crianças das primeiras infâncias em situação de acolhimento institucional, no Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA) de 0 a 17 anos e 11 meses. A experiência decorre da atuação da autora como professora nesse ambiente há mais de dois anos e tem como objetivo relatar como a presença do professor devidamente qualificado contribui para a reconstrução emocional, o pertencimento e o desenvolvimento integral de crianças que vivenciaram rupturas afetivas e vulnerabilidade social. As ações desenvolvidas envolveram práticas pedagógicas voltadas à leitura, à escrita e à ampliação do vocabulário, por meio de brincadeiras simbólicas, jogos educativos, atividades artísticas e escuta protegida, em consonância com os campos de experiências previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados observados apontam avanços consideráveis na leitura, na escrita e na ampliação do vocabulário, bem como no fortalecimento dos vínculos, do pertencimento e da expressão subjetiva das crianças acolhidas, evidenciando a necessidade de formação específica do docente para atuar nesse espaço de cuidado e transformação.

Palavras-chave: Primeira Infância. Acolhimento Institucional. Educação Não Formal. Pertencimento Infantil. Reconstrução Emocional.

ABSTRACT

This article is an experience report on teaching practice with early childhood children in institutional care, at the Institutional Care Service for Children and Adolescents (SAICA), in

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista, Boa Vista, Roraima. E-mail: renata.aponasc76@gmail.com

² Orientadora. Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: marnildelive11@gmail.com.

the city of Boa Vista, Roraima, Brazil. The experience stems from the author's work as a teacher in this environment for more than two years and aims to report how the presence of a properly qualified teacher contributes to the emotional reconstruction, sense of belonging and integral development of children who have experienced affective ruptures and social vulnerability. The actions developed involved pedagogical practices focused on reading, writing and vocabulary expansion, through symbolic play, educational games, artistic activities and protected listening, in line with the fields of experience established by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The observed results indicate considerable progress in reading, writing and vocabulary expansion, as well as in strengthening the bonds, belonging and subjective expression of the sheltered children, highlighting the need for specific teacher training to work in this space of care and transformation.

Keywords: Early Childhood. Institutional Care. Non-formal Education. Children's Belonging. Emotional Reconstruction.

1 INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, assegura à criança e ao adolescente o direito à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; e à profissionalização e à proteção no trabalho. O respaldo jurídico é notório; porém, não basta a lei: é necessária a sua aplicabilidade e vigência.

Como afirma a escritora gaúcha Lya Luft, “A infância é um chão que pisamos a vida inteira” (LUFT, 2004). Realmente, essa fase é fundamental para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo do ser humano; entretanto, tal oportunidade não se aplica a todas as crianças. Infelizmente, ela não alcançou os pequenos do acolhimento institucional, que enfrentam rupturas afetivas devastadoras, causadoras de experiências traumáticas que repercutem em sua formação integral.

Assim, o presente estudo lança luz sobre as primeiras infâncias vividas em acolhimento institucional o Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA), com foco no papel do docente qualificado para esse ambiente, como peça-chave para a reconstrução subjetiva e mediador de afetos e saberes, com escuta protegida capaz de propiciar

a superação da experiência traumática da criança que passou por luto afetivo, insegurança, medos, conflito interno e necessidade de pertencimento.

A escolha do tema Primeiras Infâncias em Abrigo/Acolhimento Institucional: o professor como ferramenta de reconstrução da dor ao pertencimento é essencial para abordar os desafios que o professor enfrenta, uma vez que o perfil desses alunos é de extrema complexidade, observado pelo meu olhar atento como professora em uma SAICA há mais de dois anos, onde atuo até hoje. Tudo começou em 1990 aos 14 anos, na cidade de Guarujá/SP quando minha mãe que sempre foi voluntária me apresentou este cenário de alta complexidade.

Embora minha atuação como professora qualificada nesse espaço tenha uma somatória de pouco mais de dois anos, meu vínculo com o acolhimento institucional é bem anterior a essa formação profissional: iniciei-me como voluntária ainda aos 14 anos, quando fui apresentada a essa realidade, e desde então não me afastei dela. Ao longo de mais de três décadas, atuei junto a crianças e adolescentes acolhidos antes mesmo de concluir minha formação em Pedagogia, o que me permitiu vivenciar o chão do acolhimento sob diferentes papéis primeiro como voluntária leiga e, mais tarde, como profissional habilitada até os dias atuais. E esse percurso, iniciado pelo afeto e amadurecido pela formação técnica, que sustenta a autoridade da experiência aqui relatada. A oportunidade tornou-se ferramenta que articula a teoria à prática e revela como o trabalho pedagógico é visceral diante dos alunos que tanto me ensinam. Esse entendimento quebra as barreiras e desmistifica os ambientes não escolares, ainda pouco considerados, e dá voz ao docente, que gera impactos benéficos na vida dessas crianças vulneráveis.

O fator determinante para o tema decorre, portanto, da minha atuação como professora em uma SAICA, medida de proteção excepcional e temporária com respaldo jurídico previsto no ECA. Diante do exposto, Gohn (2006) defende que a presença do professor qualificado nesse lugar que supera os contextos da pedagogia tradicional e formal. A visão de certos dogmas precisa ser abolida: o docente em abrigo possui função ampliada, como mediador de sentimentos, estudos e escuta sensível, e como articulador de práticas pedagógicas que acolham e respeitem a singularidade de crianças vulnerabilizadas que sofrem exclusão educacional proveniente dessa infância enfraquecida. A Constituição Federal, em seu Artigo 227, reforça esse dever:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227, redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Nesse contexto, a experiência relatada foi norteadas pela seguinte questão: de que forma a atuação do professor no acolhimento institucional pode contribuir, por meio de práticas pedagógicas significativas e diferenciadas, para o desenvolvimento integral, afetivo e educacional de crianças em situação de acolhimento, frente aos desafios da vulnerabilidade social, da ruptura de vínculos familiares e da exclusão escolar nas primeiras infâncias? A ela somam-se três questões complementares: de que maneira a presença efetiva e constante do professor favorece a sensação de pertencimento das crianças que residem em uma SAICA? Como as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita expandem o vocabulário e como intensificar e encorajar a identidade e a autoestima dessa criança? Quais os prejuízos quando a SAICA não disponibiliza professor para as questões pertinentes ao abrigo, que não possui uma sala formal?

Diante dessa realidade, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência docente desenvolvida em uma SAICA, considerando a importância do professor devidamente qualificado para esse ambiente não formal, no benefício de ressignificar as experiências de dor trazidas da primeira infância, estabelecendo relações afetivas, pertencimento e acompanhamento escolar.

De modo específico, buscou-se: analisar a presença do professor no acolhimento emocional e na mediação de saberes na fase de reconstrução subjetiva e afetiva dos abrigados na primeira infância; identificar práticas pedagógicas e estratégias de mediação para o desenvolvimento integral do acolhido; identificar a leitura e a escrita por meio de sondagem, com ferramentas educativas apropriadas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças; e descrever a importância de uma formação específica do docente no cenário da SAICA, capaz de aliar fundamentos teóricos à prática, com um diferencial: a empatia.

O estudo visa ofertar subsídios com novas práticas educativas, com reforço na educação como instrumento de cuidado, proteção e transformação social. Zilda Arns Neumann, em sua última conferência, no Haiti, em 2010, proferiu uma frase que produz inquietação: “As crianças, quando bem cuidadas, são uma semente de paz e esperança” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2026). Minha contribuição é: temos plantado essa semente? Colheremos paz e esperança?

O artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico; em seguida, a metodologia; o relato da experiência propriamente dito; a discussão, que articula a vivência à literatura; e, por fim, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A figura do professor tutor em abrigos institucionais ultrapassa as vertentes dos conceitos tradicionais de educação no quesito docência. É necessário um olhar sensível às questões dos menores ali envolvidos, com o entendimento de que a metodologia precisa ser adaptada juntamente com a equidade educacional. Não basta tão somente ser professor: é preciso ser gente, é preciso entender de reconstrução de vínculos, de mediação de conflitos, e acrescentar afeto e saberes ao cotidiano dessa nova rotina para essas crianças e adolescentes.

2.1 Infância e institucionalização de crianças no Brasil

Philippe Ariès (1981), em seu livro visceral *História Social da Criança e da Família*, traz a chegada da infância com todos os seus processos de evolução na educação, nos sentimentos, nas classes sociais e na família. O autor consegue verbalizar, com riqueza de detalhes, o significado de infância que levava em consideração apenas os primeiros anos de vida, de maneira depreciativa, e da adolescência, que era mais desconsiderada ainda. A tratativa com as crianças era o vislumbre de miniadultos, em total despreparo quanto aos seus direitos, necessidades próprias, sentimentos e valorização da infância. A taxa de mortalidade era alta e, quando a criança sobrevivia, estava sempre em segundo plano no convívio familiar e na sociedade, motivo pelo qual os adultos não tinham lembranças ou vínculos com ela. Na primeiríssima infância, fase de “paparicação”, as crianças eram amadas e tratadas com carinho, como se fossem animais de estimação, a considerar que, inúmeras vezes, eram criadas em outras casas, à parte de sua própria família de origem. Caso viessem a óbito, alguns se entristeciam; porém, para a maioria, era irrelevante, até porque crianças nascem a todo tempo.

No que diz respeito à institucionalização de crianças no Brasil, Irene Rizzini (2004) apresenta os avanços históricos direcionados aos antigos internatos e orfanatos, com duras críticas às internações nos anos 1980 e 1990, bem como os marcos históricos de regimes políticos autoritários e a falha no que diz respeito ao cuidado eficaz para os menores que necessitam do acolhimento por todas as vertentes. Traz também o panorama atual e os desafios que impactam as crianças institucionalizadas e suas famílias. Fúlvia Rosenberg (2010) possui um olhar amplo sobre os avanços e retrocessos das políticas públicas, que precisam de uma evolução concreta e inclusiva.

Em termos numéricos, o panorama brasileiro atual confirma a magnitude do problema. Segundo dados da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), do Conselho Nacional de Justiça, o Brasil contava, em 2025, com pouco mais de 34 mil crianças e adolescentes em acolhimento institucional e familiar, número que representa apenas cerca de 6% de todos os menores sob medidas protetivas no país (SNAS, 2025; CNJ, 2025). As crianças na primeira infância de 0 a 6 anos, público diretamente relacionado a este relato somam cerca de um terço do total de acolhidos, evidenciando que a ruptura precoce de vínculos afetivos atinge parcela significativa dessa população (CNJ, 2025). O acolhimento familiar, modalidade recomendada pelo ECA como preferencial, ainda é minoritário: menos de 5% dos casos, o que reforça a permanência das crianças em instituições como o SAICA por períodos prolongados (CNJ, 2025). Esses números tornam ainda mais evidente a urgência de um trabalho pedagógico qualificado dentro dos abrigos, uma vez que, para uma parcela expressiva das crianças brasileiras em situação de vulnerabilidade, a instituição de acolhimento é o único ambiente educativo disponível durante um período crucial do desenvolvimento infantil.

2.2 Mediação pedagógica, afetividade e escuta protegida

Vygotsky (1991) vislumbra uma linguagem mediadora por meio da interação social, ligada à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): aguarda-se que a criança realize suas atividades ou tarefas sozinhas e, caso precise de ajuda, consulte primeiro as crianças mais experientes e, por último, um adulto como mediador ou seja, uma construção de vínculos e sentidos.

Freire (1996), em suas obras, relata uma pedagogia dialógica e libertadora, com escuta protegida e valorização da experiência das crianças, ou seja, uma pedagogia de respeito entre aluno e professor, sendo este último mediador. Teceu críticas aos que alimentam a ideia de que o aluno seja meramente um receptor de conteúdos; no sentido contrário, defende que o aluno tenha lugar de escuta protegida e que seja protagonista em toda a sua trajetória acadêmica, bem como na formação da identidade e da consciência crítica. Freire (1981) destaca, ainda, a busca pela leitura e pela escrita que reconstrói histórias de vida e desenvolve o vocabulário, com o uso das palavras e do brincar, para que as vozes das crianças sejam ouvidas.

Em concordância com Freire (1996), Jorge Larrosa (2010) provoca com seus pensamentos sobre “O Enigma da Infância”, direcionado àqueles que acreditam que o conceito de infância é algo simplório; pelo contrário, o conceito é, no mínimo, complexo. Como diria o

autor, as crianças carregam um mistério que nos escapa: pequenos seres que falam em uma língua própria, selvagem e encantadora. Essa estranheza revela que a infância é, na verdade, uma conversa profunda entre a criança e sua própria experiência de ser. Larrosa (2021), em sua eterna sabedoria e solidariedade, confronta como o afeto e a experiência afetam a educação. Tanto Freire (1996) como Larrosa (2010), contribuem com estudos profundos sobre a educação e a infância, o que conflita com pensadores e educadores tradicionais, sendo essa a deixa para podermos refletir sobre o educar das gerações futuras.

Esse diálogo teórico ganha ainda mais consistência quando se observa a produção acadêmica voltada especificamente à atuação do pedagogo em espaços de acolhimento. Lira (2018) investiga a inserção de profissionais da pedagogia dentro da estrutura de abrigos, discutindo como o planejamento pedagógico organiza a rotina de crianças que sofreram violação de direitos reflexão que dialoga diretamente com a mediação de vínculos defendida por Vygotsky (1991) e com a escuta protegida de Freire (1996). Na mesma direção, Souza (2021) analisa como as ferramentas da educação não formal operam na reconstrução de trajetórias de vida dentro de abrigos de longa permanência, reforçando que a mediação pedagógica em contextos de acolhimento não é um apêndice da educação formal, mas uma prática com fundamentos e métodos próprios. Esses estudos permitem afirmar, em consonância com Freire e Larrosa, que a afetividade do professor nesse ambiente não deve ser compreendida como caridade ou gesto espontâneo, mas como uma competência técnica da profissão docente, construída e aperfeiçoada pela formação e pela prática continuada, sendo essas questões inegociáveis.

2.3 Educação não formal e o SAICA

É essencial entender o conceito de Glória Gohn (2006), que contribui com clareza para a importância da educação não formal, com práticas educativas em ambientes com espaços alternativos. Logo, entende-se que a SAICA atende a esse pensamento, uma vez que a sala de aula é um abrigo institucional, o que possibilita a sequência acadêmica de estudos, a inclusão social e uma convivência democrática. As adaptações e a flexibilidade específicas para a infância institucionalizada, defendidas pela autora para os ambientes não formais, atendem fielmente aos atendimentos direcionados à SAICA.

A educação não formal, tal como conceituada por Gohn (2006), caracteriza-se por processos educativos que ocorrem fora do espaço escolar tradicional, organizados de maneira intencional, porém flexível, voltados à formação para a cidadania, ao fortalecimento de vínculos

comunitários e ao desenvolvimento de saberes que não se restringem ao currículo formal. Diferentemente da educação formal, regida por currículos, séries e avaliações padronizadas, a educação não formal se molda às necessidades concretas do grupo atendido, o que a torna especialmente adequada a ambientes marcados pela diversidade de idades, ritmos e histórias de vida, como é o caso do acolhimento institucional que abarca toda pluralidade dos alunos.

O Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA) é uma das modalidades de acolhimento institucional previstas pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, vinculada ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e configura-se como medida de proteção excepcional e provisória, destinada a crianças e adolescentes cujos direitos tenham sido ameaçados ou violados, conforme prevê o próprio ECA (BRASIL, 1990). Nesse tipo de serviço, os acolhidos permanecem sob os cuidados de uma equipe multiprofissional como Assistente Social, Psicóloga e cuidadoras até que seja possível a reintegração à família de origem ou extensa, ou, quando esta se mostra inviável, o encaminhamento para adoção. O caráter excepcional e temporário dessa medida, contudo, convive na prática com uma permanência frequentemente prolongada, o que reforça a necessidade de um trabalho educativo contínuo dentro da própria instituição e a importância do Pedagogo nessa equipe.

O amparo legal a essa realidade se sustenta em um conjunto articulado de normas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que assegura o direito à convivência familiar e comunitária e disciplina as medidas de proteção; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que garante o direito à educação independentemente da condição de moradia da criança; o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que reconhece a primeira infância como período de particular vulnerabilidade e prioridade absoluta nas políticas públicas; e a própria Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 227, já citado neste trabalho. É a partir desse arcabouço jurídico que se legitima a presença do professor no SAICA: não como um benefício acessório, mas como direito da criança acolhida e dever do poder público, da instituição e da sociedade

3 CAMINHO METODOLÓGICO: O contexto do relato

O presente artigo configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. O corpus empírico deste estudo emana da observação participante e da atuação docente direta da pesquisadora em um SAICA por um período superior a dois

anos. Em estrita observância aos preceitos éticos e de proteção integral, os nomes da instituição e dos sujeitos acolhidos foram mantidos sob absoluto sigilo.

A prática pedagógica desenvolvida no abrigo evidenciou a necessidade de metodologias flexíveis e adaptadas à equidade educacional. Foram mobilizadas estratégias como brincadeiras simbólicas, produções artísticas (pinturas, desenhos e colagens), musicalização, jogos educativos, caixas de leitura e escrita e a construção de nuvens de palavras. O uso desses materiais lúdicos e paradidáticos deu-se em consonância com os campos de experiência preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respeitando os tempos de aprendizagem e os aspectos emocionais específicos da infância institucionalizada. As reflexões advindas dessa práxis foram articuladas ao referencial teórico de suporte para validar o que se defende enquanto possibilidade e um marco para políticas públicas de garantia do profissional pedagogo nesses espaços.

Cabe ressaltar que o processo de redação deste trabalho contou com o suporte técnico da ferramenta de Inteligência Artificial *Gemini* (Google). A referida tecnologia foi utilizada exclusivamente nas etapas de revisão linguística, aprimoramento da clareza argumentativa do conteúdo e refinamento estilístico da redação acadêmica. Portanto, a IA atuou estritamente como um assistente de edição e refinamento textual, permanecendo a autoria intelectual, a fundamentação teórica, a análise dos dados e a redação original sob inteira responsabilidade das autoras.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA

4.1 Contexto da experiência

A experiência ocorreu em uma SAICA, que possui respaldo jurídico previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como medida de proteção excepcional e temporária. O público-alvo são crianças das primeiras infâncias domiciliadas no abrigo institucional, que enfrentam rupturas afetivas devastadoras, vulnerabilidade social e exclusão escolar. A demanda principal identificada foi a defasagem na aprendizagem, tanto na leitura quanto na escrita, além da evasão escolar e principalmente fragilidade dos vínculos afetivos das crianças acolhidas.

4.2 Planejamento das ações

As atividades foram planejadas de acordo com os campos de experiências previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respeitando a diversidade, a inclusão, os tempos de aprendizagem e os aspectos emocionais e sociais das crianças acolhidas, tudo conforme as

necessidades e possibilidades de cada aluno. A proposta de atuação docente na SAICA surgiu no âmbito de um projeto de Atividades Curriculares de Extensão (ACE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), que aproximou a formação em Pedagogia da realidade do acolhimento institucional. A partir desse projeto, as atividades passaram a ser organizadas em encontros regulares, planejados previamente pela professora conforme a disponibilidade das crianças e a rotina da instituição, de modo a se adaptarem à dinâmica própria do abrigo, que não segue o calendário nem os horários de uma escola formal.

4.3 Desenvolvimento das atividades

O docente de acolhimento institucional precisa entender que a sua atuação não pode ser engessada por métodos tradicionais que não oportunizam a flexibilidade com as crianças. É preciso ter sentimentos e sensibilidade, adaptando a metodologia e promovendo a equidade. Diante do exposto, as atividades desenvolvidas foram: brincadeiras simbólicas; pintura, desenho e colagens; músicas e instrumentos musicais (composição); uso de retroprojetor; jogos educativos; livros e revistas; lousa e giz; atividades ao ar livre, como pular corda e brincadeiras entre grupos; caixa da leitura e escrita; e nuvem de palavras.

Para a aplicabilidade das atividades educativas no acolhimento, os materiais pedagógicos utilizados foram os mesmos de uma escola regular, já disponíveis no espaço de atuação da pesquisadora: materiais básicos escolares e de arte, literatura infantil e paradidáticos, jogos pedagógicos/lúdicos, recursos visuais e auditivos, materiais adaptados e caderno personalizado com acompanhamento individual. Ao professor coube a mediação para o alcance da reconstrução dos laços, do pertencimento e da expressão subjetiva da criança, dentro de um ambiente acolhedor, humanizado e promissor.

Entre as vivências mais marcantes, destacam-se as atividades com letras móveis confeccionadas com tampinhas de garrafa PET pintadas uma a uma com as letras do alfabeto que aproximaram as crianças da escrita de forma lúdica e de baixo custo, favorecendo o reconhecimento das letras e a formação de palavras; as atividades de teatro com musicalização para o estímulo da socialização e desenvolvimento cognitivo com expressão corporal; atividade de massinha de modelar com pintura o permitiram que as crianças expressassem sentimentos e vivências que, muitas vezes, não conseguiam verbalizar diretamente, funcionando como uma via alternativa de escuta protegida. Já os brinquedos de encaixe com números contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de forma integrada às demais linguagens. Em todas essas situações, observou-se maior engajamento e disposição das crianças em

participar, sem que fosse necessário recorrer a métodos coercitivos ou avaliativos próprios da escola tradicional, o que reforça a relevância de uma metodologia lúdica e sensível ao contexto do acolhimento.

4.4 Dificuldades encontradas

Entre os desafios enfrentados, destaca-se o fato de a SAICA não possuir uma sala formal de aula, o que exige adaptação constante das práticas pedagógicas, bem como a extrema complexidade do perfil dos alunos, marcados pelo luto afetivo, pela insegurança, pelos medos e pelos conflitos internos. Somam-se a isso a rotatividade das crianças acolhidas, que dificulta a continuidade e o avanço das atividades pedagógicas ao longo do tempo; a ausência de um professor fixo e permanente na SAICA, uma vez que a presença docente não é uma exigência estrutural do serviço; e a falta recorrente de estrutura física e de materiais adequados, que me exige constante improviso e adaptação.

4.5 Resultados observados

A mediação docente alcançou níveis de satisfação exemplares no desenvolvimento integral das crianças, promovendo avanços consideráveis na leitura, na escrita e na ampliação do vocabulário. Por meio de observações e registros pedagógicos, demonstrou-se a relevância inquestionável desse profissional para práticas pedagógicas eficazes, valorizando a importância da leitura, da escrita e da ampliação do vocabulário, bem como o fortalecimento dos vínculos, do pertencimento e da expressão subjetiva das crianças acolhidas. Outro fato relevante foi conseguir o envolvimento dos familiares, para que estes, quando obtiverem a guarda dos filhos, possam incentivá-los a seguir os estudos e não desistirem. Alguns pais se sentiram motivados a retomarem seus estudos. Tenho muito orgulho de toda a equipe técnica da instituição, de tudo que realizamos e de todos os benefícios sociais voltados para essas famílias.

5 DISCUSSÃO

5.1 A afetividade como instrumento técnico da profissionalidade docente no SAICA

A produção acadêmica voltada à atuação do pedagogo em espaços não formais reforça esse entendimento: estudos sobre a atuação do pedagogo em abrigos institucionais defendem

que o papel do profissional vai além do reforço escolar, estendendo-se à mediação de conflitos que se torna essencial antes mesmo de quaisquer atividades, à organização do tempo lúdico e ao suporte emocional técnico das crianças acolhidas. Essa perspectiva válida, no contexto da experiência aqui relatada, a tese de que a afetividade do pedagogo a escuta atenta e protegida, o colo oferecido no momento certo de dor e desespero, a paciência diante do luto afetivo da criança constitui uma competência técnica da profissão, construída pela formação e pela prática, e não um gesto de caridade voluntária que não deve ser confundida com empatia e respeito ao próximo. Assumir essa dimensão como técnica, e não apenas humana ou espontânea, é o que justifica a exigência de formação específica para o docente que atua no SAICA e realmente não abrirei mão dessa defesa.

5.2 Impactos no desenvolvimento integral e no desempenho escolar: a ponte para a inclusão

Os resultados observados durante a experiência corroboram os pressupostos teóricos que a fundamentam. A presença efetiva do professor devidamente qualificado no abrigo institucional confirmou-se como grande aliada em todas as fases das infâncias para a reconstrução emocional, a equidade e o pertencimento, em consonância com a linguagem mediadora de Vygotsky (1991), construída na interação social e na Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual a criança realiza suas atividades e, quando precisa de ajuda, recorre primeiro às crianças mais experientes e, por último, ao adulto mediador construindo vínculos e sentidos.

Do mesmo modo, a busca pela leitura e pela escrita que reconstrói histórias de vida e desenvolve o vocabulário, com o uso das palavras e do brincar para que as vozes das crianças sejam ouvidas, confirmou o que defende Freire (1981) bem sobre a pedagogia dialógica, a escuta protegida e o protagonismo infantil também Freire (1996.). Por fim, a experiência evidenciou que a educação em ambientes não formais, conforme Gohn (2006), atende fielmente aos atendimentos direcionados à SAICA, exigindo adaptações e flexibilidade específicas para a infância institucionalizada que foi mediada pelo desprezo.

Ao examinar detalhadamente as informações, é inegável a necessidade de uma formação específica do docente atuante em abrigos institucionais, para o bom desempenho do acolhimento pelo professor, que passa a ter uma visão diferenciada ao reconhecer o íntimo das crianças até porque o trabalho docente no abrigo vai além da instrução e se torna verdadeiramente acolhedor, afetivo e transformador. Essa compreensão dialoga com o Plano

de Ação de Dacar, de 2000, da Conferência sobre Educação para Todos, liderada pela UNESCO:

Os Governos [...] têm a responsabilidade primária de formular políticas de cuidado e educação para a primeira infância no contexto dos planos nacionais de Educação para Todos – EPT, mobilizando apoio político e popular, e promovendo programas flexíveis e adaptáveis para crianças pequenas, que sejam adequados para a sua idade e que não sejam simplesmente uma antecipação dos sistemas escolares formais. (UNESCO: Plano de Ação – Dacar, 2000).

O Plano de Ação de Dacar dialoga diretamente com a realidade do SAICA na medida em que ambos recusam a ideia de que o cuidado com a primeira infância deva ser uma mera antecipação da escola formal. No abrigo pesquisado, essa diretriz se traduz na adoção de práticas flexíveis brincadeiras simbólicas, musicalização, jogos e rodas de leitura que respeitam o tempo e a condição emocional de cada criança, em vez de impor um modelo escolar rígido a um espaço que, por sua própria natureza, não o comporta. E nem eu o faria. No plano legal brasileiro, esse mesmo compromisso é reafirmado pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e pelo ECA, que juntos sustentam o direito da criança acolhida a um cuidado educativo adequado à sua idade e à sua condição, e não apenas a uma vaga em uma instituição. É essa convergência entre o compromisso internacional de Dacar e a legislação nacional que dá respaldo à defesa, feita neste artigo, da presença de um professor devidamente qualificado dentro do SAICA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo relatar a experiência docente desenvolvida em uma SAICA, investigando a importância do professor devidamente qualificado para esse ambiente não formal na ressignificação das experiências de flagelos trazidas da primeira infância.

De modo específico, os objetivos delineados nesta pesquisa foram integralmente contemplados: identificou-se a atuação do professor como mediador na reconstrução emocional e afetiva das crianças acolhidas, evidenciaram-se práticas pedagógicas e estratégias lúdicas como as atividades com letras móveis, teatro, massinha de modelar e jogos de encaixe capazes de favorecer o desenvolvimento integral, e confirmou-se, por meio da observação sistemática, que a leitura e a escrita se fortalecem quando mediadas por uma escuta atenta e protegida. Tais resultados corroboram a defesa de que a formação específica do docente, articulada à

sensibilidade e à empatia, constitui condição indispensável para uma atuação qualificada no contexto do acolhimento institucional.

A vivência possibilitou assimilar a dor visceral que as crianças em situação de acolhimento sofrem, principalmente pela perda do vínculo familiar, e compreender como essa medida compulsória pode ser amenizada pela presença segura, constante e empática de um professor devidamente qualificado para esse ambiente. Entre os principais resultados observados, destacam-se os avanços na leitura, na escrita e na ampliação do vocabulário, bem como o fortalecimento do pertencimento e da reconstrução emocional das crianças acolhidas.

Apesar das limitações encontradas, a experiência demonstrou potencial para contribuir com novas práticas educativas que reforcem a educação como instrumento de cuidado, proteção e transformação social, fornecendo um sólido ponto de partida para pesquisas futuras sobre a infância institucionalizada. Recomenda-se a continuidade e a ampliação de iniciativas semelhantes, sobretudo no que se refere à formação específica do docente atuante em abrigos institucionais.

Retomo, por fim, a inquietação que atravessa este trabalho: “As crianças, quando bem cuidadas, são uma semente de paz e esperança” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2026). Temos plantado essa semente? Colheremos paz e esperança?

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 5. ed. São Paulo, 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**: Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA)**: painel de dados. Brasília: CNJ, 2025. Disponível em: <https://sna.cnj.jus.br/home>. Acesso em: 5 jul. 2026.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006a.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na Pedagogia Social. In: CONGRESSO NACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SciELO, 2006b.

LARROSA, Jorge. **Como o afeto e a experiência afetam a educação**. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 183-198.

LIRA, Dione Oliveira de Souza. **O papel do(a) pedagogo(a) em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes**: do assistencialismo ao direito à educação. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14154>. Acesso em: 5 jul. 2026.

LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Frases da Dra. Zilda**. [s. d.]. Disponível em: <https://www.pastoraldacrianca.org.br/frases-dra-zilda>. Acesso em: 25 jun. 2026.

RIZZINI, Irene. **Institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (SNAS). **Portal institucional**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/orgaos/original/SNAS>. Acesso em: 5 jul. 2026.

SOUZA, Elisa Maria Alves de. **O papel do pedagogo nas casas de acolhimento institucional**: um estudo de caso na cidade de Jaboatão dos Guararapes – PE. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4278>. Acesso em: 5 jul. 2026.

UNESCO. **Educação para Todos**: o Compromisso de Dakar. Dakar: UNESCO, 2000. Disponível em: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml. Acesso em: 25 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Rubem. **Conversa com quem gosta de ensinar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Edições Asa, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 6. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HENRIQUES, Isabella (org.). **Primeira infância no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Instituto Alana, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (org.). **Políticas públicas de educação infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Pedro & João, 2021.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília: RNPI, 2020.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Norma técnica: Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – SAICA**. São Paulo: SMADS, [s. d.]. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/assistencia_social/w/rede_socioassistencial/criancas_e_adolescentes/331337. Acesso em: 5 jul. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.