



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

FERNANDA MENDES SERIKAWA

**Brasília - DF
2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

FERNANDA MENDES SERIKAWA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani

**Brasília - DF
2015**

S485i

Serikawa, Fernanda Mendes.

A inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional / Fernanda Mendes Serikawa; orientadora: Viviane Neves Legnani. – Brasília, 2015.

97 p.

Dissertação (Mestrado – Mestrado em Educação) - -
Universidade Brasília, 2015.

1. Acolhimento Institucional. 2. Inclusão/Exclusão escolar. 3. Criança. 4. Adolescente. 5. Relação com o saber. I. Legnani, Viviane Neves, orient. II. Título.

FERNANDA MENDES SERIKAWA

**A INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília, 13 de julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Viviane Neves Legnani (Presidente)
Universidade de Brasília - UnB

Prof^ª. Dr^ª. Erenice Natalia Soares de Carvalho
Universidade Católica de Brasília - UCB

Prof^ª. Dr^ª. Silmara Carina Dornelas Munhoz
Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Suplente)
Universidade de Brasília - UnB

AGRADECIMENTOS

Próximo do fim dessa caminhada tão importante, gostaria de registrar aqui o meu mais sincero agradecimento a todos que de maneira tão especial me apoiaram, desafiaram, acolheram e incentivaram nessa conquista.

Ao meu Criador, que me sustenta e me supre a cada dia.

Aos meus amigos tão compreensivos do trabalho.

Às minhas amigas de mestrado - e agora pra toda a vida - aqui representadas pela Débora e pela Hellen Munique, que compartilharam comigo momentos tão intensos, longas escutas, consolos e conforto que encontramos umas nas outras, vocês foram essenciais e são muito valiosas pra mim.

Aos meus familiares, que suportaram com compreensão minhas ausências durante esse tempo, em especial, à minha querida irmã Amanda que tanto me ouvia! Saiba que sua escuta contribuiu para o amadurecimento de muitas ideias que estão escritas aqui.

Ao meu querido esposo, Leo, por todo o apoio, pela paciência, constantes revisões, orientações, ajudas nas pesquisas, momentos de descontração, enfim, por todo amor, cuidado e dedicação. Você se supera a cada dia!

Àqueles que aceitaram participar dessa pesquisa, professores, orientadores educacionais, técnicos das entidades de acolhimento, crianças e adolescentes que, entrevistados ou colaborando para encontrar quem pudesse conceder as entrevistas muito me ajudaram com seu conhecimento, tempo, disposição e gentileza.

Às queridas professoras participantes da banca de qualificação e defesa, Dr^a Erenice Natália Soares de Carvalho e Dr^a. Silmara Carina Dornelas Munhoz por suas valiosas contribuições e pela generosidade com que aceitaram participar desse trabalho.

À querida Prof.^a Dr.^a Viviane Neves Legnani pela disposição em cumprir a árdua tarefa de orientar com tanta simpatia e boa vontade, demonstrando acima de tudo, seu comprometimento com a melhoria da humanidade, acreditando e investindo na Educação, respeitando e defendendo o direito essencial do sujeito de ser simplesmente quem ele é.

RESUMO

A inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional

Essa pesquisa tem por objetivo realizar uma investigação exploratória a respeito do processo de inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de acolhimento institucional. Realizou-se uma revisão bibliográfica de artigos científicos e fez-se uma busca acerca do sistema de leis e garantias sobre o tema. Também foram realizados estudos em teorias do campo da psicologia, da psicanálise e da sociologia para identificar e refletir acerca do referido processo. Dentro de uma abordagem qualitativa, na construção dos dados, foram entrevistadas quatro professoras, duas orientadoras educacionais, sete profissionais das instituições de acolhimento e quatro alunos que estão sob essa medida protetiva. Adotou-se como recurso, para se fazer a análise dos dados, a Análise de Conteúdo. Os resultados encontrados indicaram que a escola dirige aos jovens acolhidos as mesmas queixas e o mesmo tratamento estigmatizador dispensado aos alunos provenientes das classes socioeconômicas mais desfavorecidas. Também foram identificadas as dificuldades na interação entre os técnicos das entidades de acolhimento e os profissionais das escolas, apesar de já haver algum empenho para melhorá-la. Junto aos alunos, averiguou-se que eles acreditam que a escolarização seja um meio importante para garantir-lhes o futuro, mas que há um preocupante processo de autculpabilização e de aceitação do estigma social.

Palavras-chave: Acolhimento institucional. Inclusão/exclusão escolar. Criança. Adolescente. Relação com o saber.

ABSTRACT

The scholar inclusion/exclusion of children and adolescents living in care.

This research has as its main objective to make an exploratory investigation about the scholar inclusion/exclusion process of children and adolescents which are under protective measures of children's homes. There were made a bibliographical revision of scientific papers and a search for laws involving this issue. In addition, there were accomplished studies respect psychology, psychoanalyses and sociology theories in order to identify and consider this whole process. Inside this qualitative approach, in the construction of data, there were interviewed teachers, professionals from children's homes and students which are under protective measures. There was adopted the Analysis of Contents as methodology to analyze the data. The joined outcomes indicate that school aim at institutionalized children the same complaints and stigmatizing treatment dispensed to students originating from lower socioeconomic classes. There were also identified difficulties in the interaction between technicians from institutions and school professionals, despite having already some efforts to improve schools. Through the interviewed student, there was inquired that they believe schooling may be an important way of ensuring their future. At the same time, they demonstrated that schooling process failure has been incorporated by them, denoting an worring autculpabilization process and acceptance of social stigmatization.

Keywords: Children's homes. Scholar inclusion/exclusion. Child. Adolescents. Relation to knowledge.

LISTA DE SIGLAS

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CONANDA - Conselho Nacional do Direitos da Criança e do Adolescente

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ESCOL - Equipe de Pesquisa Educação, Socialização e Comunidades Locais

Funabem - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFS - Universidade Federal de Sergipe

VIIJ/DF - Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1 - Descrição do grupo de participantes Profissionais das Escolas..... | 49 |
| TABELA 2 - Descrição do grupo de participantes das Entidades de Acolhimento..... | 50 |
| TABELA 3 - Descrição do grupo de participantes Alunos..... | 50 |
| TABELA 4 - Descrição dos eixos temáticos gerados a partir da análise dos dados produzidos por grupo de participantes..... | 53 |
| TABELA 5 - Descrição dos participantes do grupo profissionais das escolas..... | 55 |
| TABELA 6 - Distribuição e identificação dos participantes do grupo profissionais das entidades de acolhimento..... | 71 |
| TABELA 7 - Descrição e identificação dos participantes do grupo de alunos..... | 79 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| PROBLEMA DE PESQUISA | 14 |
| OBJETIVO GERAL..... | 14 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 14 |
| CAPÍTULO 1 - O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO BRASIL..... | 16 |
| 1.1 HISTÓRICO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO BRASIL | 16 |
| 1.2 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA ATUALIDADE..... | 20 |
| CAPÍTULO 2: A ESCOLA E OS IMPASSES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS EM INSTITUIÇÕES | 24 |
| 2.1 O CONCEITO-PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL | 24 |
| 2.2 A CHEGADA DAS CAMADAS POPULARES NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA | 26 |
| 2.3 A ESCOLA E OS ALUNOS EM MEDIDA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL..... | 29 |
| CAPÍTULO 3: A RELAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES COM O SABER, COM O PROFESSOR E COM A ESCOLA | 34 |
| 3.1 A EDUCAÇÃO É POLÍTICA | 34 |
| 3.2 A SOCIOLOGIA DA REPRODUÇÃO E A PSICANÁLISE: DESIGUALDADE SOCIAL, O SUJEITO E O NÃO-SABER ... | 36 |
| 3.3 FRACASSO ESCOLAR OU SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR? | 39 |
| 3.4 A EDUCAÇÃO COMO UM PATRIMÔNIO CULTURAL DE TODOS | 41 |
| 3.5 A FUNÇÃO DO PROFESSOR E O RESENTIMENTO DOCENTE | 44 |
| CAPÍTULO 4: METODOLOGIA | 47 |
| 4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS | 47 |
| 4.1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: MÉTODO DE REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA | 47 |
| 4.1.2 PESQUISA DE CAMPO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS | 48 |
| 4.1.2.1 Sujeitos | 48 |
| 4.1.2.2 Grupos de análise..... | 49 |
| 4.1.2.3 Instrumentos: roteiro de entrevista e matriz de perguntas | 51 |
| 4.1.2.4 Procedimentos para a construção dos dados..... | 51 |
| 4.1.2.5 Cuidados éticos e TCLE | 52 |
| 4.1.2.6 Tratamento dos dados | 52 |
| CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO | 54 |
| 5.1 Concepções das profissionais das escolas sobre crianças e adolescentes acolhidos | 54 |
| 5.1.1 Eixo 1 - Diferenças | 55 |
| 5.1.2 Eixo 2 - A inclusão/exclusão ou a permanente reafirmação da diferença que impede uma autêntica inclusão. 57 | |
| 5.1.3 Eixo 3 - A medicalização e a entrada de outros profissionais na educação como forma de ampliação ou de esvaziamento do ato pedagógico..... | 61 |
| 5.1.4 Eixo 4 - Desconhecimento das políticas públicas e do sistema de direitos e garantias que assistem as crianças em situação de acolhimento institucional e a relação da escola com essas instituições..... | 64 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 5.2 | Concepções dos profissionais das entidades de acolhimento sobre os processos de escolarização de crianças e adolescentes sob medida protetiva de acolhimento institucional..... | 69 |
| 5.2.1 | Eixo 1 - Preconceitos no ambiente escolar | 71 |
| 5.2.2 | Eixo 2 - A interação com as escolas, os problemas relativos aos preconceitos e as tentativas de superação. | 74 |
| 5.3 | As falas dos adolescentes sobre as escolas e a vivência nas instituições de acolhimento..... | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | | 85 |
| REFERÊNCIAS | | 87 |
| APÊNDICE A - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DE ESCOLA (PROFESSORES E ORIENTADORES PEDAGÓGICOS)..... | | 94 |
| APÊNDICE B - QUESTÕES PARA ENTREVISTAS COM OS ADOLESCENTES..... | | 95 |
| APÊNDICE C - QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS COM OS TÉCNICOS DAS ENTIDADES DE ACOLHIMENTO | | 96 |
| APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | | 97 |

INTRODUÇÃO

As crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional vivenciaram em suas famílias situações produtoras de vulnerabilidades física e/ou psicológica, por isso, foram afastadas de seus lares até que tivessem condições para novamente recebê-los. Trata-se, portanto, de um processo que envolve sofrimento psíquico para esses sujeitos, os quais, durante o acolhimento, necessitam de proteção, afeto, apoio e atenção para lhes proporcionar o devido desenvolvimento social e subjetivo.

O interesse por essa pesquisa surgiu após cursar “Enfoques psicopedagógicos nas dificuldades de aprendizagem” durante a graduação. Essa disciplina consistia em um projeto de acompanhamento psicopedagógico a crianças e adolescentes sob medida protetiva de acolhimento institucional que estavam apresentando dificuldades de aprendizagem. Durante o acompanhamento de um desses alunos, foi percebido pela pesquisadora, que crianças e jovens em situação de acolhimento institucional representavam uma minoria pouco percebida não só pelas políticas públicas, mas também pela sociedade em geral. Assim, surgiu a preocupação em direcionar um olhar para esses sujeitos em fase de desenvolvimento que necessitam de oportunidades e de inclusão social, que se dão, em nossa sociedade, principalmente pela escolarização (CONANDA; CNAS, 2009; CHARLOT, 2005a).

Verificou-se durante os estudos e nas práticas da referida disciplina as dificuldades desses indivíduos para se inserirem no ambiente escolar. Isso porque na maioria dos casos os próprios agentes do processo de escolarização não pareciam conscientes da responsabilidade que o ato educativo possui para promover a diminuição das injustiças sociais (CHARLOT, 2013a). Assim, sentiu-se que, nas escolas, esses alunos recebiam um tratamento estigmatizante, por conterem a marca do acolhimento institucional (GOFFMAN, 1988) muito semelhante ao atendimento dado pelas escolas às crianças pobres brasileiras (BUFFA; TEIXEIRA, 2011; PATTO, 1997).

Esta pesquisa pretendeu auxiliar no desvelamento dos impasses objetivos e subjetivos dos profissionais e das instituições envolvidas no processo de inclusão/exclusão escolar desses jovens, para que, ao apresentarem dificuldades na escola, esses alunos não sejam rotulados como problemáticos, traumatizados e, por isso, tidos como incapazes de aprender e socializar. Esse processo de rotularização pode lhes sentenciar inúmeras dificuldades futuras, dessa forma, é necessário que suas dificuldades sejam minimizadas e cuidadas por uma escola apta a ouvi-los, respeitá-los e que lhes forneça um ensino com

qualidade. Em suma, é essencial transpor, de fato, para a prática educativa as leis já existentes que lhes garantem a condição de sujeitos de direitos.

No primeiro capítulo é apresentado o histórico do acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil, destacando os estudos de Baptista (2006), Rizzini e Pilotti (2009). As transformações sociais bem como no sistema de leis e garantias à infância abandonada também foram apontadas, chegando, por fim, a uma descrição do momento atual, cujas pesquisas revisadas demonstram as dificuldades ainda existentes entre as recomendações das políticas públicas e a realidade concreta dos acolhimentos (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2011). Impasses relacionados, sobretudo, ao fato de a pobreza ainda ser uma das causas mais recorrentes do acolhimento institucional, como também relacionados ao período prolongado de acolhimento de crianças e adolescentes, contrariando totalmente o princípio da provisoriedade da medida protetiva (SILVA; GUERESI, 2003).

Esses dados reforçam a necessidade de oferecer uma educação de qualidade aos alunos acolhidos a fim de que tenham as condições de adquirir uma cidadania plena (XIBERRAS, 1993). Nesse sentido, o segundo capítulo desse estudo traz uma revisão bibliográfica de pesquisas que investigaram os processos de escolarização de alunos socioeconomicamente desfavorecidos (BATISTA; ALMEIDA, 2008; PATTO, 1997). Nessa perspectiva, o conceito-processo de inclusão/exclusão, conforme proposto por Sawaia (1999), foi empregado para expressar essa dialética também no interior das escolas. Em outras palavras, a contraditoriedade e a complexidade do fenômeno da exclusão social, na verdade, contempla uma inclusão social perversa que faz com que, por exemplo, os alunos acolhidos em instituições bem como aqueles oriundos das camadas populares sejam recebidos nas escolas, mas sem serem incluídos nesses espaços como sujeitos.

O terceiro capítulo aborda a relação das camadas populares com o saber, com o professor e com a escola a partir dos estudos de Bernard Charlot. Destaca a importância de não desvincular o aluno de sua condição sociocultural, econômica e política. Além disso, a figura do professor é tida como fundamental para a inserção do aluno na cultura (VIGOTSKI, 2007). No entanto, é necessário compreender as limitações impostas pela atuação do inconsciente (o seu e de seus alunos) e a impossibilidade de controlá-lo (FREUD, 1914; KUPFER, 1989). Essa impossibilidade tem se tornado um impasse difícil para o corpo docente que não tem conseguido se desvincular da idealização do ato pedagógico e tem utilizado como alternativa solicitar aos profissionais da saúde diagnósticos e o uso de medicamentos para seus alunos (LEGNANI, 2003). Com isso, os professores exprimem seu

sofrimento e apresentam, por vezes, uma postura ressentida em relação às dificuldades do contexto escolar atual (KEHL, 2004).

O quarto capítulo define os procedimentos empregados para se construir uma visão panorâmica sobre o tema, foram analisadas dezessete entrevistas concedidas por: quatro professoras; duas orientadoras educacionais; sete pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e cuidadores de duas entidades de acolhimento institucional; e, por fim, quatro alunos em medida de acolhimento institucional. Os dados produzidos foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), cujos procedimentos vão ao encontro dos objetivos desta pesquisa, ou seja, contemplam tanto os aspectos psicológicos quanto sociais das falas dos sujeitos.

Os resultados desta pesquisa constituem o quinto capítulo. Com base nesta investigação pode-se afirmar que a inclusão/exclusão escolar é uma realidade na vida dessas crianças e adolescentes, promovendo um sofrimento de ordem psíquica e inibindo suas potencialidades pelo estigma que incorporam (GAULEJAC, 2006).

PROBLEMA DE PESQUISA

Quais os impasses subjetivos e objetivos existentes no processo de inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes que se encontram em medida protetiva de acolhimento institucional?

OBJETIVO GERAL

Investigar numa perspectiva psicossocial o processo de inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes que se encontram em medida protetiva de acolhimento institucional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e analisar as concepções dos profissionais da escola e da entidade de acolhimento acerca da inclusão/exclusão de crianças e adolescentes em medida de acolhimento institucional no ambiente escolar.
- Refletir sobre a qualidade da interação entre a instituição de acolhimento e a escola para auxiliar no processo de inclusão/exclusão das crianças e adolescentes institucionalizados.
- Refletir sobre o processo de incorporação de estigmas durante o processo de escolarização por crianças e adolescentes institucionalizados.

CAPÍTULO 1 - O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO BRASIL

1.1 Histórico do acolhimento institucional no Brasil

A história da assistência à infância pobre no Brasil e a cultura de institucionalização estabelecida no país são objetos de estudo de diversas áreas das Ciências Sociais, como História, Direito, Pedagogia, Psicologia, Sociologia. Segundo Rossetti-Ferreira et al. (2011), a forte cultura de institucionalização da infância, especialmente a proveniente de famílias empobrecidas, deixou-nos uma herança histórica e cultural que ainda influencia nossa sociedade até os dias de hoje.

Segundo Baptista (2006), um olhar para a história das crianças e adolescentes abandonados no Brasil revela que as situações degradáveis a que foram submetidos decorreram principalmente porque esses sujeitos pertenciam a grupos desfavorecidos socioeconomicamente. Além disso, os cuidados oferecidos a eles não passavam de formas de mascarar os interesses de outras pessoas que não se importavam com o bem-estar desses jovens.

A prática da institucionalização de crianças no Brasil teve início junto com o processo de colonização do país, no momento em que os portugueses, por meio dos padres jesuítas resolveram investir na educação de crianças indígenas, catequizando-as por serem consideradas “almas menos duras” em relação aos índios adultos. Essas crianças eram retiradas à força de suas famílias e levadas para as Casas de Muchachos, uma espécie de instituição bastante parecida com os abrigos e internatos existentes atualmente, custeadas pela Coroa Portuguesa (BAPTISTA, 2006).

Ainda durante o período colonial, a cultura de abandono de bebês e de crianças foi introduzida na colônia pelos europeus, consequência direta da situação de miséria e do forte interesse em se manter a constituição da família tradicional, fazendo com que filhos originados fora do casamento fossem abandonados. Essas crianças “(...) eram frequentemente devoradas por cães, porcos ou outros animais. Outras vezes, morriam de fome ou de exposição aos elementos” (ORLANDI, 1985, p. 75) ou poderiam ser acolhidas por famílias movidas por compaixão e motivos religiosos e que, frequentemente, serviriam de mão de obra em suas residências, os comumente chamados de “criados” (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

Com o apoio de médicos higienistas e apontadas como a prevenção para abortos e infanticídios, as Rodas dos Expostos ou dos Enjeitados foram instituídas no Brasil. Utilizado em outros países, o sistema da Roda era um mecanismo usado para o depósito da criança

mantendo o sigilo da identidade daquele que a abandonava. A princípio, a Roda recebia apenas os frutos de uniões ilícitas. Posteriormente, serviu para evitar o ônus da criação de filhos de escravas em idades ainda não produtivas e até para garantir um enterro digno para recém-nascidos que eram expostos já mortos ou adoecidos (RIZZINI; PILOTTI, 2009; BAPTISTA, 2006), como registrado a seguir:

Foi apenas no século XVIII que surgiram as primeiras instituições de proteção à criança abandonada. Foram implantadas as três primeiras rodas de expostos em terras brasileiras: em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1789). Marcílio (2003, p. 55) nos conta que “a quase totalidade desses pequenos expostos nem chegavam à idade adulta. A mortalidade dos expostos, assistidos pela roda, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil – incluindo neles os escravos”. (BAPTISTA, 2006, p. 26)

Segundo Baptista (2006), a Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea, no século XIX, contribuíram diretamente para o aumento da miséria, bem como do abandono de crianças. Um dos efeitos gerados foi o aumento de pequenas infrações cometidas por crianças e adolescentes em situação de rua. Isso desencadeou o surgimento de obras filantrópicas cujo objetivo era auxiliar e apoiar crianças e jovens abandonados. Todavia, diante da alta demanda por vagas nessas entidades, o Estado Brasileiro foi pressionado a criar instituições públicas de recolhimento (BAPTISTA, 2006).

Em 1923, foi criado o Juizado de Menores, tendo Mello Mattos como primeiro juiz de menores do Brasil. O Decreto Nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923, regulamentou a assistência e a proteção de jovens abandonados, estabelecendo as regras de assistência, bem como de proteção a crianças e adolescentes. Dessa forma, os menores abandonados (expressão que designava as crianças e adolescentes em situação de rua) e os menores delinquentes eram recolhidos para abrigos públicos sob cuidado e responsabilidade do Estado (BAPTISTA, 2006).

Essas instituições eram baseadas na pedagogia do trabalho e no combate ao ócio, mas que se constituíam como entidades de regime prisional, tratando a população jovem abrigada como “classe perigosa” ou potencialmente inclinadas para o crime (BAPTISTA, 2006).

Em 1927, em homenagem a Mello Mattos, o Decreto Nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, promulgou o primeiro documento legal para o controle da infância abandonada e dos delinquentes de ambos os sexos, menores de 18 anos (art.1º). Código de Menores, popularmente conhecido como Código Mello Mattos foi a primeira lei a dar um tratamento

mais sistemático e humanizador à criança e ao adolescente, consolidando normas esparsas anteriores e prevendo, pela primeira vez, a responsabilização do Estado acerca dos menores em situação de vulnerabilidade. Além de proibir o sistema das Rodas, esse código exigia que os bebês fossem entregues aos empregados das entidades, garantindo ainda, o anonimato dos pais e também que a criança fosse registrada (LORENZI, 2007; AZEVEDO, 2007).

Durante o Estado Novo, no ano de 1942, foi estabelecido o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), um órgão do Ministério da Justiça, cuja orientação era correcional-repressiva, uma espécie de sistema penitenciário para menores de idade. Nesse sistema, o atendimento para adolescentes autores de ato infracional consistia na internação em reformatórios e em casas de correção. Os menores carentes e abandonados eram levados a patronatos agrícolas e a escolas de aprendizagem de ofícios urbanos. Esse serviço, ao final da década de 1950, acabou por ser considerado como “famigerado” ou “escola do crime” por não ter se mostrado capaz de preparar e reinserir satisfatoriamente esses indivíduos à sociedade (NOGUEIRA FILHO, 1956; RIZZINI; RIZZINI, 2004; LORENZI, 2007).

Durante o período dos governos militares, o Código de Menores de 1927 foi revisado e deu origem ao Código de Menores de 1979, porém este novo Código mantinha a mesma posição arbitrária e repressora em relação às crianças e adolescentes abandonadas ou delinquentes, reunindo as duas situações em um mesmo conceito: “menor em situação irregular” (LORENZI, 2007).

Criada ao final da década de 1980, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) herdou do SAM tanto suas estruturas físicas quanto seu pessoal, repetindo a mesma cultura correcional-repressiva tão criticada pela opinião pública e sendo também acusada de maus tratos e violência cometidos contra crianças e adolescentes (RIZZINI; RIZZINI, 2004; LORENZI, 2007).

A cultura de institucionalização perdurou durante as transformações sociais no Brasil, desde as maneiras praticadas pelos colonizadores, passando pelo sistema das Rodas e das Casas dos Expostos (fase religiosa/ caritativa), e, posteriormente, pela fase ambivalente e judicializada. Por fim, com a redemocratização do país, houve um aumento da conscientização da necessidade de mudanças, culminando em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a consolidação da concepção de que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos¹ e seres em condição peculiar de desenvolvimento² (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2011).

¹ De acordo com essa doutrina jurídica, a criança e o adolescente são considerados “sujeitos de direitos”. A palavra “sujeito” traduz a concepção da criança e do adolescente como indivíduos autônomos e íntegros, dotados

Por longos períodos, até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (BRASIL, 1990), observou-se o descaso com a infância e com a adolescência, que durante muito tempo não foram detentores de direitos, permanecendo desprovidos de segurança inclusive por falta de legislação. A assistência à infância pobre e carente se constituiu da ambivalência entre o assistencialismo caritativo/religioso e a crueldade preconceituosa e violadora de direitos humanos, em suma:

Uma história de internações para crianças e jovens provenientes das classes sociais mais baixas, caracterizados como abandonados e delinquentes pelo saber filantrópico privado e governamental – elaborado, entre outros, por médicos, juízes, promotores, advogados, psicólogos, padres, pastores, assistentes sociais, sociólogos e economistas -, deve ser anotada como parte da história da caridade com os pobres e a intenção de integrá-los à vida normalizada. Mas também deve ser registrada como componente da história contemporânea da crueldade. (PASSETTI, 2008, p. 350)

As modificações instituídas pelo ECA (BRASIL, 1990) foram o resultado de questionamentos em relação ao tratamento dispensado à criança e ao adolescente, inclusive em âmbito internacional, com o respaldo da Doutrina da Proteção Integral - Em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e aberta à subscrição e ratificação pelos Estados.

Além disso, após a nova Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em especial no Art. 227³, o campo do Direito da Criança e do Adolescente passou por uma significativa

de personalidade e vontade próprias que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento. O fato de terem direitos significa que são beneficiários de obrigações por parte de terceiros: a família, a sociedade e o Estado. Proteger a criança e o adolescente, propiciar-lhes as condições para o seu pleno desenvolvimento, no seio de uma família e de uma comunidade, ou prestar-lhes cuidados alternativos temporários, quando afastados do convívio com a família de origem, são, antes de tudo e na sua essência, para além de meros atos de generosidade, beneficência, caridade ou piedade, o cumprimento de deveres para com a criança e o adolescente e o exercício da responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Esta noção traz importantes implicações, especialmente no que se refere à exigibilidade dos direitos. (CONANDA; CNAS, 2009)

² O desenvolvimento da criança e, mais tarde, do adolescente, caracteriza-se por intrincados processos biológicos, psicoafetivos, cognitivos e sociais que exigem do ambiente que os cerca, do ponto de vista material e humano, uma série de condições, respostas e contrapartidas para realizar-se a contento. O papel essencial desempenhado pela família e pelo contexto sócio comunitário no crescimento e formação dos indivíduos justifica plenamente o reconhecimento da convivência familiar e comunitária como um direito fundamental da criança e do adolescente. (CONANDA; CNAS, 2009)

³ “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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” Art. 227 da Constituição Federal de 1988.

reconfiguração, de maneira que não somente a família, mas também o Estado e toda a sociedade se tornaram responsáveis por garantirem e respeitarem os direitos desses indivíduos (BORBA, 2010).

1.2 O acolhimento institucional na atualidade

As medidas de proteção foram instituídas pelo ECA (BRASIL, 1990) e passaram a ser aplicadas às crianças e adolescentes quando estes encontrarem-se com seus direitos ameaçados ou violados, seja por atitudes advindas da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; ou em razão de sua própria conduta, como trata o artigo 98, caput e seus incisos, deste regimento. Assim, fica estabelecida a possibilidade da aplicação da medida protetiva de acolhimento institucional (ECA, art.101, VII).

No Parágrafo Único do artigo 101 do ECA (BRASIL, 1990), o abrigo é definido como “medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”. A partir da elaboração do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006), adotou-se o termo Acolhimento Institucional para designar os programas de abrigo em entidade, definidos no Art. 90, Inciso IV, do ECA (BRASIL, 1990), como aqueles que atendem crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigamento, aplicadas nas situações dispostas no Art. 98 do referido Estatuto.

Desse modo, o acolhimento institucional consiste em uma medida excepcional, realizada mediante autorização judicial e ciência do Ministério Público e após recomendação feita por equipe técnica qualificada para tal. Essa recomendação deve observar que a decisão de abrigar uma criança ou adolescente terá repercussões profundas tanto para o abrigado quanto para sua família. Assim, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) junto com o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) defendem que deve ser escolhida a opção em que se prezará pelo melhor interesse da criança ou do adolescente e o menor prejuízo ao seu processo de desenvolvimento (CONANDA; CNAS, 2009). Excepcionalmente, em caso de acolhimento em caráter emergencial e de urgência, o artigo 93 do ECA (BRASIL, 2009) prevê que as entidades que mantêm programas

de acolhimento poderão efetuar-lo, devendo, no entanto, comunicar à autoridade judicial até o segundo dia útil imediato.

A partir do momento que a criança se encontra institucionalizada, o processo de reinserção familiar deve ser iniciado e fortalecido, e, caso se verifique a impossibilidade de retorno à família de origem, inicia-se o processo de perda do poder familiar atentando-se para o seu pleno andamento a fim de tornar o indivíduo apto à adoção (CONANDA; CNAS, 2009).

As entidades que promovem o acolhimento institucional são responsáveis por tomarem tais cuidados junto a esses sujeitos, devendo primar pela excepcionalidade e provisoriedade em sua aplicação e suprir as necessidades imediatas e futuras, zelando pela integridade física e emocional dos acolhidos. Os serviços de acolhimento devem estruturar seu atendimento de acordo com os seguintes princípios: excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; provisoriedade do afastamento do convívio familiar; preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; garantia de acesso e respeito à diversidade e não-discriminação; oferta de atendimento personalizado e individualizado; garantia de liberdade de crença e religião; respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem (CONANDA; CNAS, 2009).

Em pesquisas atuais que procuraram conhecer as características do acolhimento na atualidade, evidenciou-se a contradição ainda existente entre as recomendações das políticas públicas e as práticas de acolhimento (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2011). Apesar do ECA (BRASIL, 1990) propor novas diretrizes para garantir o direito dessa parcela da população, ainda há situações inadequadas e insuficientes para o alcance dos objetivos propostos pela lei.

Conforme Levantamento Nacional da Rede de Serviços de Ação Continuada do Ministério da Assistência Social feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (SILVA; GUERESI, 2003), a Região Sudeste se destaca no panorama nacional de acolhimento pelo maior número de instituições, sendo São Paulo o estado com maior número delas. Ainda segundo esse Levantamento (SILVA; GUERESI, 2003), os principais motivos de acolhimento são: pobreza (24,2%); abandono (18,9%); violência doméstica (11,7%) e dependência química dos pais ou responsáveis, incluindo alcoolismo (11,4%).

Segundo Oliveira (2006), esses dados demonstram que os motivos que levaram jovens brasileiros à medida de acolhimento institucional estão relacionados principalmente à precariedade de políticas públicas que atendam às demandas de populações mais carentes, revelando que a responsabilidade pelo acolhimento de seus filhos não pode ser atribuída à

família desassistida, mas cabe principalmente ao poder público e à sociedade civil. Trata-se, portanto de problemas de origens macroestruturais, sociais e não pontuais ou familiares.

Outro dado importante revelado pelo Levantamento Nacional (SILVA; GUERESI, 2003) foi o período prolongado de acolhimento, constatou-se que 55,2% das crianças e dos adolescentes acolhidos estão nas entidades durante um período que varia de sete meses a cinco anos; que 32,9% estão lá por um período que varia de dois a cinco anos.

A contradição entre a diretriz instituída pelo ECA (BRASIL, 1990) referente ao menor tempo de acolhimento e a real condição desses jovens (de período prolongado de acolhimento institucional) ressalta ainda mais a importância de se avaliar qual a real necessidade de se tomar tal medida ao invés de favorecer a reestruturação e o apoio para as famílias necessitadas. Segundo Oliveira (2006), o prolongamento do período de acolhimento teria duas causas importantes: a falta de assistência (também prolongada) às famílias de origem e sua entrada no sistema de Justiça (entidades de acolhimento; Conselhos Tutelares e Judiciário), pois submete o retorno da criança à família somente após avaliação feita por esses órgãos.

Essa permanência prolongada em instituições de acolhimento faz com que a instituição participe na construção da identidade, da autoestima e da aquisição de competências cognitivas, psicológicas e sociais dos jovens acolhidos, podendo, portanto, ser o local onde esses sujeitos buscarão referências e vínculos afetivos. Nesse sentido, a qualidade dos serviços e cuidados oferecidos deve ser alvo de preocupação e aprimoramento por parte dos responsáveis por essas crianças dentro das entidades, os funcionários da instituição, em especial, os pais sociais (MORÉ; SPERANCETTA, 2010).

A atividade de pais sociais designa os profissionais que se dedicam aos cuidados de crianças e adolescentes no sistema de casas lares e é regulamentada pela Lei nº 7.644, de 1987 (BRASIL, 1987). Moré e Sperancetta (2010) publicaram um artigo cujo objetivo foi analisar as práticas desenvolvidas pelos pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes à luz das regulamentações existentes. Analisando as pesquisas acerca do tema, esses autores indicaram que há divergências entre as recomendações estabelecidas em lei e na classificação sobre ocupações vigentes no país, elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego em 2002, e as práticas que os cuidadores demonstram nos momentos de interação com as crianças e adolescentes que se encontram sob seus cuidados.

Além disso, Prada (2007) afirma que cuidadores com condutas inadequadas e desfavoráveis ao desenvolvimento psicossocial das crianças são bastante comuns, fazendo

com que dentro da instituição, a criança sofra os mesmos riscos a que estava submetida no momento em que foi determinado seu acolhimento.

More e Sperancetta (2010) alertam para o complicador inerente a esta profissão: a ambiguidade, pois esses profissionais devem exercer função educativa em relação aos acolhidos de maneira semelhante à família de origem, porém com uma postura técnica e sem visar à substituição desta. Sugerem, por fim, a necessidade de capacitação permanente, incentivos e valorização dos profissionais cuidadores em instituições de acolhimento, além de salientar a necessidade de mais estudos nessa área.

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA E OS IMPASSES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS EM INSTITUIÇÕES

2.1 O conceito-processo de inclusão/exclusão social

O conceito de exclusão social tem sido tema bastante recorrente nas mais diversas áreas de conhecimento. O presente trabalho se fundamentará na definição adotada por Sawaia (1999) que aborda a exclusão social como um processo complexo, sob a perspectiva eticopsicossociológica. Em outras palavras, deve-se pensar em todas as dimensões da exclusão: a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento.

Martine Xiberras (1993) define que a dificuldade em fazer a inclusão dos excluídos se dá pelos aspectos materiais, simbólicos e valores sociais. Em uma sociedade cujo valor do homem é equivalente à sua produção econômica, o desempregado ou o pobre são vistos à margem dela. Portanto, esses ordenamentos construídos pela sociedade impedem que muitos indivíduos sejam capazes de possuir acesso à cidadania plena.

No contexto contemporâneo, a exclusão social tem se manifestado de maneira diferente das formas anteriores de segregação e discriminação. No Brasil, segundo Wandereley (1999), as diferentes taxas de concentração de renda e de desigualdade social têm gerado uma classe de “ameaçadores socialmente”, dado que os pobres passaram a ter sua identidade relacionada à do bandido marginal, e “desnecessários economicamente”. Isso significa que o excluído seria aquele que, além de estar materialmente desprovido, não seria reconhecido como sujeito, uma vez que nem ele mesmo não se reconheceria como tal.

Outro aspecto destacado da exclusão social é o da contraditoriedade, constituindo a dialética inclusão/exclusão. Ou seja, a própria exclusão contém em si mesma a sua negação: a inclusão. Isso desvela a condição que tem feito subsistir a ordem social desigual: a transmutação da exclusão em inclusão. Isso, de acordo com Sawaia (1999), significaria a sociedade excluindo para incluir, numa inserção social perversa.

Portanto, nesse trabalho tem sido utilizada a expressão “inclusão/exclusão social” por se tratar de um conceito-processo, entendendo que não se trata de um estado, mas de uma dialética dinâmica entre exclusão e inclusão, que traz à tona as contradições e a complexidade do fenômeno da exclusão social: “todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria

da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico” (SAWAIA, 1999, p. 8).

Martins (1997) também se refere à exclusão social como um conceito-processo, denominando-o como “inclusão perversa ou marginal” e “exclusão-integrativa”. Ao criticar a relação entre sociedade e Estado, o autor aponta que as políticas econômicas (neoliberais) têm incluído pessoas de forma precária e marginal, apenas nos aspectos em que ela considera conveniente, necessário e barato para a reprodução do capital. Para isso, ela adéqua as classes dominadas a favor dos dominantes, estruturando o sistema capitalista.

Como solução para esse problema, Sawaia (1999) propõe que se coloque a ideia de humanidade no centro das reflexões sobre inclusão/exclusão, possibilitando que, epistemologicamente, se perceba o sujeito excluído como alguém que possui desejos, afetividade, elementos que extrapolem meras questões de sobrevivência física. Dessa forma, a autora apresenta um estudo sobre a dialética inclusão/exclusão que diz respeito à cidadania do sujeito, mas que também trata de relações de poder, de economia e de direitos sociais, por entender que o sofrimento causado pela inclusão/exclusão social é de caráter ético-político.

Esse sofrimento ético-político se refere, então, às formas sutis de depreciação humana decorrentes da desigualdade social escondida na falsa aparência de integração social existente na atualidade, percebido pelos sujeitos explorados e excluídos pelas formas de produção e pela má distribuição da riqueza.

Ao introduzir a ordem do valor e da ética nos conceitos científicos, a autora trouxe uma perspectiva que supera conceitos que culpabilizam o indivíduo por seu sofrimento e situação social, legitimadores das relações de poder. Nesse sentido, entende-se que o indivíduo atingido não foi quem iniciou seu sofrimento, mas que isto foi o resultado de intersubjetividades socialmente produzidas. A ideia, destarte, é recuperar o indivíduo em sofrimento, que, por vezes, se encontra escondido em meio às análises econômicas e políticas desenvolvidas ao longo da história das Ciências Humanas, sem que se perca o rigor teórico-metodológico para refletir acerca da dinâmica inclusão/exclusão social, como aborda Sawaia (1999):

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (p. 9)

2.2 A chegada das camadas populares na escola pública brasileira

A escola pública brasileira foi pensada e planejada para atender alunos com certa homogeneidade social, econômica e cultural. Tinha como função selecionar os considerados melhores, merecedores de investimento (FONSECA; PIMENTA, 2012). Assim, desestruturou-se a partir da segunda metade do século XX, ao ser implantada a política de expansão educacional, que trouxe para as salas de aula os alunos das camadas populares, sem que houvesse um replanejamento estrutural para atender essa nova demanda.

Dessa forma, a massificação da educação alocou um contingente heterogêneo de alunos, cujo perfil e hábitos não correspondiam àqueles para os quais a instituição mostrava-se preparada, ocasionando conflitos em todo o campo das relações institucionais e gerando um mecanismo defensivo dos docentes, que projeta no aluno o fracasso escolar por este não corresponder à imagem ideal esperada (AQUINO, 1998a; BUFFA; TEIXEIRA, 2011; CHRISPINO, 2007). Sob essa ótica, a função da escola se reduziu a fazer com que o aluno passivamente se submetesse à educação formal para ser elevado à condição de “civilizado” (SENNA, 2004; SUPLINO, 2005), partindo-se da concepção de que a pobreza sempre está associada à degradação e à desqualificação (GAULEJAC, 2006).

A primeira consequência da expansão foi a acentuada queda da qualidade da educação, observável nos altos índices de reprovação e de evasão escolar das últimas quatro décadas (BUFFA; TEIXEIRA, 2011; FONSECA; PIMENTA, 2012; PATTO, 1997; ROSEMBERG, 1999). Em face dessa problemática, por volta das décadas de 1970 e 1980, as famílias dessas crianças começaram a perceber que não havia vantagens na permanência dos filhos na escola, sendo preferível que voltassem a colaborar com a produção da renda familiar. Para coibir esse movimento e combater o trabalho infantil, diversos programas governamentais foram criados com a finalidade de sanar a evasão escolar e, ao mesmo tempo, melhorar os índices do país nas pesquisas sobre Educação. Assim, aconteceram sequenciais tentativas de reduzir tais problemas mediante a aprovação automática nas séries iniciais, programas de aceleração e, por fim, os programas de distribuição de renda para as camadas mais pobres da sociedade como o programa “Bolsa Família” (RIBEIRO; CACCIAMALI, 2012).

Em que pese os êxitos desses programas para garantir a permanência dessas crianças na escola, certamente persistiram os problemas relacionais e os conflitos no cotidiano escolar afetando enormemente a qualidade da educação, bem como a defasagem idade-série. Ou seja, essas políticas públicas, de certa forma, fizeram com que as estatísticas educacionais

apontassem uma evolução quanto ao acesso e à permanência dos alunos mais pobres no sistema educacional, porém, fazer com que haja a permanência na escola não significa dizer que se alcançou minimamente um bom desempenho pedagógico junto a esse segmento. Portanto, a falta de outras reformulações no sistema de ensino fez com que os programas de transferência de renda não fossem suficientes para a melhoria dos indicadores educacionais entre as crianças e adolescentes pobres (RIBEIRO; CACCIAMALI, 2012).

Em razão do exposto, as instituições escolares públicas têm se constituído como um espaço propício ao comparecimento de conflitos sociais, decorrentes das diferenças étnicas, econômicas e culturais, os quais, embora muito já discutidos e apontados em diversos estudos e pesquisas, ainda estão longe de serem equacionados. Tais questões culminam em preconceito e segregação social no interior do ambiente educacional afetando inúmeras crianças e adolescentes, principalmente os mais pobres e vulneráveis, que se tornam, de forma inapagável, marcados subjetivamente (BUFFA; TEIXEIRA, 2011).

O mal-estar docente persiste e se revela nas salas de aulas, nos corredores, nas salas de reunião, nos encontros com as famílias. Vários autores, desde a década de 1980 do século passado vêm apontando diversos pontos para reverter as problemáticas supracitadas. Patto (1997), precursora nessas discussões, abordou a base ideológica e epistemológica das concepções utilizadas para explicar as causas do mau desempenho escolar ser atribuído unicamente aos alunos e às suas famílias. Para a autora, isso teria origem na teoria de déficit cultural (PATTO, 1997; ASBAHR; LOPES, 2006). Ou seja, o aluno pobre, supostamente, não estaria à altura da escola por não ter um capital cultural construído em sua história familiar.

Essa concepção, ainda hoje, está fortemente presente no cotidiano das escolas, nas atitudes de professores e foi incorporada, inclusive, nos próprios alunos que percebem essa diferença quando adentram no processo de escolarização (ASBAHR; LOPES, 2006). Em outras palavras, a escola, que tem por função dirimir essa desigualdade, não faz outra coisa a não ser reafirmá-la, às vezes de forma mais sutil e velada, mas também de forma mais direta e frontal, por entender que tais crianças e famílias devessem se adequar ao ideal estabelecido pela escola para então poderem receber a cultura escolar (ASBAHR; LOPES, 2006; PATTO, 1997; LAJONQUIÈRE, 1997).

Outras explicações também predominam na visão dos professores como os fatores determinantes para a constituição dos sucessos e fracassos nos processos de aprendizagem: explicações de bases biológicas, em especial neurológicas, em que prevalece a ideia de que uma boa herança genética garantiria o bom desempenho escolar (CHARLOT, 2013a), além das explicações ambientalistas, nas quais o ambiente considerado é unicamente o familiar.

Segundo Charlot (2013a), em ambas as visões o sujeito é visto como passivo para receber influências biológicas e ambientais por depender de sua herança genética ou depender de uma família estruturada e modelar para aprender.

Uma das estratégias atuais do corpo docente para não se responsabilizar diante das dificuldades encontradas no dia a dia escolar é atribuir a competência para resolver tais problemas aos profissionais da saúde, ou seja, à medicalização dos problemas escolares de questões que seriam originalmente relacionais, socioeconômicas e culturais. Assim, nas últimas duas décadas houve um aumento exorbitante do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no ambiente escolar como uma explicação para as dificuldades de aprendizagem (LEGNANI, 2003).

Dessa forma, passaram a ser atendidos dois interesses: o de “desresponsabilização” dos profissionais da educação em relação aos “alunos problemáticos” e o crescimento de mercado para os profissionais da saúde (médicos, farmacêuticos, psicólogos etc.), os quais dão provas de que não têm conhecimento dos problemas educacionais ao aderirem a essa demanda de forma acrítica. Como aponta Guarido (2007), o recurso ao uso de medicamentos e à técnica, seja ela a dos manuais de psicologia ou de medicina pode ser lida também como uma tentativa de desconsiderar as subjetividades humanas.

Além do déficit emocional em função de problemas familiares, do déficit cultural e do déficit de atenção, há uma nova explicação para os problemas na escolarização para compor o conjunto desse “ideário do déficit”: o mito criado em torno do “déficit” de autoestima. Segundo Franco (2009), a expressão autoestima tem sido considerada como uma qualidade própria do indivíduo, presente em sua vida independentemente das condições e das relações que ele estabelece em seus contextos sociais.

Trata-se de uma ideia decorrente da Psicologia Positiva estadunidense que, ao adentrar no senso comum, adquiriu um caráter universal, ignorando a compreensão de que o homem seja um ser complexo, relacional, social, histórico e cultural. Basicamente consiste na concepção de que o sujeito deve ser capaz de acreditar em suas possibilidades pessoais para além das experiências vividas, sendo essa crença sobre si o alicerce para um bom desempenho e adequação na sociedade.

Assim, a concepção de que a baixa autoestima seria a causa do fracasso escolar e da indisciplina não somente acaba por desconsiderar a real importância de que os alunos produzem seus processos psicológicos a partir da interação com o outro, como também os considera já prontos desde suas idades mais precoces. Isto é, a valoração que o sujeito teria de si seria um aspecto pronto e acabado (FRANCO, 2009).

2.3 A escola e os alunos em medida de acolhimento institucional.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece em seu artigo Art. 6º que a educação é um dos direitos sociais dos brasileiros, definindo no artigo 205 que ela é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que é corroborado também pelo ECA no artigo 53 (BRASIL, 1990). A Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura, ainda, no inciso 1º do artigo 206 que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dentre outros.

As Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA; CNAS, 2009) afirmam que as instituições devem desenvolver um planejamento com outras instâncias que compõem a rede de serviços local e o Sistema de Garantia de Direitos, dentre elas, o Sistema Educacional. Isso se baseia no fundamento de que a “escola constitui importante instrumento para assegurar o direito à convivência comunitária de crianças e adolescentes” (CONANDA; CNAS, 2009).

Assim, os serviços de acolhimento devem manter canais de comunicação permanentes com as escolas onde estejam matriculadas as crianças e os adolescentes acolhidos, de modo a acompanhar seu desempenho escolar e também desenvolver ações de conscientização e sensibilização de professores e demais profissionais da escola. Estes agentes devem atuar como facilitadores da integração das crianças e adolescentes no ambiente escolar, evitando ou superando possíveis situações de preconceito ou discriminação. Cabe igualmente a essas instituições manter o acompanhamento dos desempenhos escolares desses alunos e favorecer a participação das famílias de origem nas reuniões e comemorações no ambiente educacional (CONANDA; CNAS, 2009).

Desse modo, tanto o ambiente da entidade de acolhimento é considerado um contexto desenvolvimental significativo para os sujeitos acolhidos, quanto a escola possui grande relevância nesse processo, pois, além de ser um ambiente no qual a criança deve ser inserida obrigatoriamente, é também o local onde ela passa grande parte do seu dia (BUFFA; TEIXEIRA, 2011) e, em nossa cultura, o único espaço onde se tem acesso a determinados conteúdos, raciocínios e formas relacionais (CHARLOT, 2008).

Também, segundo as orientações técnicas (CONANDA; CNAS, 2009), seria relevante que o aluno fosse mantido na mesma escola em que estudava antes da aplicação da

medida protetiva, a fim de evitar rompimentos desnecessários de vínculos afetivos, de rotinas, bem como evitar prejuízos acadêmicos. No entanto, essa orientação dificilmente pode ser cumprida nas grandes cidades, considerando as distâncias entre as instituições de acolhimento, os locais de moradia e as escolas, tornando a ruptura do vínculo escolar no momento da institucionalização uma realidade. No entanto, certamente não é esse o maior problema que esses sujeitos enfrentarão.

No caso do Distrito Federal, há ainda a Resolução Conjunta nº 1 de 2008, do Conselho de Assistência Social do Distrito Federal – CAS/DF e CDCA/DF que aprovou o Plano Distrital de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (DISTRITO FEDERAL, 2008). A partir desse Plano foi publicada a Portaria nº 46 de 2013 que institui a política de inclusão educacional e acompanhamento da escolarização de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Nessa Portaria, foram estabelecidas normas e orientações aos setores e instâncias da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para procederem à matrícula e ao acompanhamento do processo de escolarização das crianças e adolescentes acolhidos no Distrito Federal.

As pesquisas que serão apresentadas a seguir contradizem o discurso humanista e inclusivo que predominam nessas orientações, leis e políticas públicas. Embora existam poucos estudos que abordem o processo de escolarização das crianças e adolescentes acolhidos, percebe-se que a escola, lugar que deveria ser de proteção e segurança em relação às condições de vida que foram oferecidas a esses sujeitos, comparece como um lugar de rejeição e humilhação. Um espaço para se ratificar o sofrimento ligado à injustiça social, às desigualdades de tratamento conforme a origem, à lógica da diferenciação social (GAULEJAC, 2006).

Segundo Arpini (2003), o imaginário que circunda as crianças e adolescentes sob medida de acolhimento institucional ancora-se em uma perspectiva preconceituosa, fundada na ideia de que “eles não podem ser pessoas normais, de que devem ter falhado em algo em sua história, que são em alguma medida responsáveis por sua situação e pela ideia de marginalidade que os acompanha” (ARPINI, 2003, p. 72). Tais significados atribuídos a crianças e adolescentes institucionalizados circunscrevem sua relação com a sociedade de forma geral e estão presentes, obviamente, nas escolas (BUFFA; TEIXEIRA, 2011).

Assim, a violência simbólica mostra a sua pior face: a criança é sempre apontada como responsável pelos problemas que enfrenta. Suas dificuldades são interpretadas como

consequência de suas incapacidades ou de seus desvios psicológicos, de sua má vontade para mudar sua existência, de viver como todo mundo, como aponta Gaulejac (2006).

O estudo de Buffa e Teixeira (2011), ratifica essas questões ao abordar as dificuldades da relação entre a escola e a instituição de acolhimento. Na pesquisa realizada, os funcionários da entidade acolhedora declararam que o fato das crianças serem abrigadas fazia com que fossem tratadas com atitudes preconceituosas e excludentes pelos professores e demais funcionários da escola, como era também a explicação para a causa do fracasso escolar desses alunos. As autoras indicaram também que a própria entidade de acolhimento falha, permanecendo omissa e não atuando como facilitadora da inclusão dessas crianças por também internalizar o estigma social instituído.

Batista e Almeida (2008) também apontaram que a escola tem funcionado como um ambiente reforçador dos estigmas sociais em relação a esses alunos. Inclusive por meio de atitudes de violência velada, tendo como seus autores os próprios profissionais da escola, os demais alunos e seus familiares.

Em seu estudo, Santos (2009) pesquisou os fatores responsáveis pelo insucesso escolar de crianças e jovens institucionalizados em um lar de acolhimento em Portugal, país que apresenta elevada taxa de institucionalização de jovens e que se aproxima da realidade vivida no Brasil. A autora enumerou os seguintes aspectos que contribuem para o fracasso escolar de jovens acolhidos: a situação prolongada de acolhimento; relação entre os constrangimentos sofridos e as dificuldades socioafetivas apresentadas (como desinteresse e evasão escolar); inexistência de um projeto comum entre a escola e a entidade de acolhimento institucional; desorganização da escola e despreparo dos professores para lidarem com as dificuldades apresentadas pelos alunos acolhidos. Assim, destacou a importância da capacitação para os profissionais que lidam com essas crianças, pois os educadores quando se confrontavam com as dificuldades que emergiam da institucionalização, sentiram-se despreparados, sendo que muitos problemas sociais poderiam ter sido contornados caso houvesse essa capacitação.

Essa questão é reafirmada por Silva (2009), que apontou como questão central que impede a efetiva inclusão escolar de jovens acolhidos o desconhecimento por parte da escola e de seus profissionais acerca do que venha a ser a medida de acolhimento institucional, bem como do desconhecimento sobre os direitos e garantias de crianças e adolescentes, em especial, do ECA (BRASIL, 1990). A pesquisadora indicou um ponto importante: o fato da escola e da instituição de acolhimento manterem contato apenas em situações de conflito (para resolver alguma situação negativa que envolva um aluno acolhido), o que dificultaria em

muito o diálogo entre as instituições. Desse modo, destacou que são imprescindíveis não só a escola que recebe esses alunos ter um maior preparo, mas também a inserção dos assistentes sociais nesses ambientes de forma mais frequente.

Miike e Caldana (2011) fizeram uma pesquisa focando o desenvolvimento das potencialidades das crianças acolhidas. Durante as entrevistas com as educadoras da entidade de acolhimento e professores evidenciou-se a tendência desses profissionais de enfatizar o estigma social, as situações de risco oferecidas pelo meio e as vulnerabilidades a que estão suscetíveis essas crianças (JANCZURA, 2012) em detrimento de suas potencialidades, as quais poderiam ser percebidas caso recebessem atendimentos mais individualizados.

Por sua vez, sem considerar essa questão e as críticas sobre a relação explicativa entre baixa autoestima e fracasso escolar abordadas anteriormente, Carlos et al. (2008) destacaram que a autoestima é um fator explicativo para determinadas atitudes, principalmente para os comportamentos agressivos ou carentes de afeto de crianças ou adolescentes que tenham retornado às famílias de origem ou que ainda se encontram sob medida de acolhimento. Na pesquisa realizada, descreveram a percepção de professores, os quais asseguraram estar despreparados (psicologicamente, emocionalmente e educacionalmente) para facilitar a inserção desses alunos na escola.

As autoras concluíram apontando os efeitos devastadores da violência doméstica, sobre o qual, obviamente, não pairam dúvidas. Desse modo, não abordaram o fato de que a baixa autoestima desses sujeitos também se relaciona com os estigmas que recebem no contexto escolar. É como se o autoconceito negativo não fosse algo decorrente e produzido durante toda a história de vida e dentro da dinamicidade de todas as interações sociais, inclusive as que se dão no ambiente da escola (FRANCO, 2009).

Também, sem enfatizar esse importante aspecto, Siqueira e Dell'Aglio (2010) realizaram uma pesquisa descritiva sobre as principais características de jovens institucionalizados e de suas famílias de origem. Nos dados encontrados, foi identificado um alto índice de repetência e o baixo desempenho escolar desses sujeitos, o que, para as autoras, demonstram a importância da presença da família para um melhor desempenho escolar na infância e a prejudicialidade da institucionalização prolongada. Sobre essas questões, igualmente, não existem ambiguidades, mas, é necessário interrogar como tais pesquisas são analisadas pelos professores. Apontar, por exemplo, que essas famílias não conseguem exercer seu papel protetivo em relação aos seus filhos em função da situação de vulnerabilidade que se encontram é um dado de realidade, mas esses estudos não reforçariam

o ideário de que o fracasso na escola decorre essencialmente dessa problemática? (MÜLLER, 2014; PATTO, 1997)

Essas ressalvas que foram feitas em relação a estes dois estudos se tornaram necessárias porque suas discussões não levaram em consideração o que ocorre no cotidiano escolar e podem servir para confirmar as concepções que circulam nas escolas como formas de explicar o porquê que tais crianças não aprendem, não se socializam de forma adequada e se mostram desmotivadas para os estudos. Tais estudos podem levar ao reforço da estigmatização dos jovens acolhidos, fortalecendo o ideário citado anteriormente, qual seja, o de que são incapazes de aprender e de socializarem por terem a ‘marca’ do abrigo.

É necessário ressaltar que a estigmatização é um processo de apagamento das demais possibilidades de um sujeito por haver uma atenção direcionada a uma característica que lhe é ou está inerente, a qual se mostra diferente das expectativas do que é considerado normal e que foge do ideário dos elementos prestigiados socialmente (GOFFMAN, 1988).

Por fim, é importante ressaltar que os efeitos desses processos de segregação no interior das escolas sobre as crianças e adolescentes não são possíveis de serem medidos em um cálculo exato, mas, como afirma Gaulejac (2006), o olhar desse “outro social” lançado sobre o excluído, como se fosse a imagem da inadaptação e desarranjo passa a impedi-lo de reconhecer-se de outra forma que não seja a de como os outros o veem, tornando-se imagens ativas em sua subjetividade, levando-o a produzir comportamentos que justifiquem o olhar lançado sobre si. Desse modo, considera o autor:

É assim que o negro passa a pensar que é inferior ao branco, que o pobre pensa que é ‘miserável’, o desempregado um ‘desclassificado’, a criança maltratada, má, o adolescente revoltado, culpado, o trabalhador imigrante, um sub-homem etc. [...] Ele se encontra, assim, numa contradição entre sua ‘verdade subjetiva’, o sentimento que tem de si mesmo, e a ‘verdade objetiva’, o que ele é para os outros. Quando o antagonismo é forte demais entre essas duas formas de ‘verdade’, a identidade se vê dilacerada [...] (GAULEJAC, 2006, p. 128).

No capítulo seguinte serão discutidas as contribuições de Bernard Jean Jacques Charlot para ampliar as reflexões sobre essas questões. Trata-se de um pesquisador que tem se ocupado de estudar as relações sociais dos alunos com os saberes e com a escola, principalmente daqueles oriundos das camadas populares. Por isso, suas reflexões são relevantes para analisar os problemas que crianças e adolescentes acolhidos nos abrigos enfrentam.

CAPÍTULO 3 - A RELAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES COM O SABER, COM O PROFESSOR E COM A ESCOLA

A escola se equivoca ao pautar-se na crença de que o pertencimento a um grupo social é capaz de determinar qual o tipo de relação que o aluno terá com o saber. Essa é a proposição central do trabalho de Bernard Charlot. Em seus estudos procura-se compreender de que forma a ação educativa pode ser eficaz para as classes populares. O autor afirma que a escola deve ver o aluno como sujeito que dá sentido à sua experiência, apreende o mundo e transforma a si próprio (CHARLOT, 2005b; 2013b). Em sua perspectiva, o aluno é visto como um sujeito que lê e interpreta o mundo e não como um objeto a quem falta pedaços (CHARLOT, 2013b).

O pesquisador nasceu em Paris, em 1944, formou-se em Filosofia em 1967 e, dois anos depois, foi lecionar Ciências da Educação na Universidade de Túnis, na Tunísia. Em 1973, trabalhou por quatorze anos na École Normale, uma instituição de formação de docentes, na França. No período de 1987 a 2003, atuou como professor catedrático da Universidade de Paris 8, onde fundou a equipe de pesquisa Escol (Educação, Socialização e Comunidades Locais), voltada para a elaboração dos elementos básicos da teoria da relação com o saber. Além de professor emérito dessa Universidade, é também professor visitante nacional sênior da Capes na Universidade Federal de Sergipe (UFS), professor catedrático convidado da Universidade de Porto (Portugal) e, desde 2006, coordena as relações internacionais do grupo de pesquisas Educação e Contemporaneidade (Educon).

3.1 A educação é política

Em “A Mistificação Pedagógica”, obra escrita em 1975, publicada na França em 1976 e traduzida no Brasil em 1979, Bernard Charlot denunciou que a Pedagogia mascarava as desigualdades sociais por trás de discursos filosóficos e culturais, escondendo as injustiças sociais existentes que ocorrem dentro das escolas. Nesse livro, propôs uma Pedagogia Social a favor da construção de uma sociedade mais justa e humana.

Após trinta e oito anos, republicou esse trabalho. O autor explica que, mesmo após tanto tempo, tanto a “Pedagogia Tradicional” quanto a “Pedagogia Nova” permaneceram concebendo a educação como uma passagem da natureza para a cultura. Esse discurso fundamenta a mistificação pedagógica, pois não se pensa a educação como uma criação social

não neutra, com isso, as desigualdades sociais são camufladas e justificadas (CHARLOT, 2013a). Por meio dessa lógica, a cultura individual se torna a finalidade capital da educação, esvaecendo a importância das questões coletivas. Segundo o autor, a pedagogia, nessa perspectiva, camufla o papel da educação nas lutas contra as desigualdades sociais, ratificando o ideário da sociedade de que os sucessos e os fracassos escolares se tratariam de desigualdades naturais.

Charlot considerou importante também republicar sua obra para questionar novas formas de mistificação pedagógica como, por exemplo, a da “neuroeducação”. É crescente a concepção de que a educação deve se voltar para os processos cerebrais, no entanto, educar é, sobretudo, um processo antropológico, social, cultural complexo e, obviamente, vai muito além de questões que envolvam simplesmente o aparato neuronal. Alerta, assim, sobre a mistificação em torno dessa ideologia das diferenças no desempenho escolar a partir de desigualdades dos funcionamentos neuronal e cerebral, a qual reduz o sujeito e também o mundo que o cerca a um biológico mistificado e mitificado cientificamente.

O ponto central da necessidade dessa nova edição é, entretanto, o neoliberalismo que avançou enormemente nas escolas. Essa visão consolidou-se a partir da década de 80 do século XX, quando se concretizou o capitalismo tardio e a engrenagem da sociedade de consumo, visando legitimar a ideia de que haveria “igualdade das oportunidades” para todos e, por conseguinte, instaurando definitivamente a meritocracia nas instituições escolares: “vence apenas quem tem mérito e se esforça”.

Contraditoriamente, na lógica neoliberal, a educação é vista como um serviço, em que aqueles com melhores condições financeiras adquirem os melhores produtos em oferta. Cabe ao Estado, então, oferecer a educação para os que não podem comprá-la. No Brasil, a iniciativa privada, para não perder seus clientes, no entanto, alardeia que a educação pública é de baixa qualidade e dispendiosa à sociedade, insistem também que os alunos oriundos da escola pública não estão adequados para o mercado de trabalho. Dessa maneira, em meio a esses contrassensos, a desigualdade educacional é uma das formas da desigualdade social de uma sociedade que se diz cingidamente igualitária (CHARLOT, 2013a).

A educação tem um significado político de classe que não deve ser negado, afirma o autor, pois é o principal meio pelo qual os modelos sociais de comportamento são transmitidos, ressaltando que nem todas as crianças adquirem o mesmo modelo, já que não são educadas no mesmo meio social e que a sociedade não é um todo homogêneo, mas dividida em classes sociais distintas que se enfrentam por mais que o ideário neoliberal negue esse enfrentamento.

A educação é política, uma vez que a criança educa-se, humaniza-se e socializa-se em um mundo já existente e estruturado sócio, econômico e politicamente. Seu papel é o de um importante agente mediador entre a criança e esse mundo, mas a prática pedagógica tenta isolar a escola da realidade e, como já mencionado, considera a educação como um fenômeno cultural individual que define o ser humano a partir de uma natureza humana universal, desvincilhada de sua condição social (CHARLOT, 2013a).

Esse pesquisador afirma que a tentativa de esconder a relevância da educação para um permanente questionamento da sociedade vigente pode ser frontalmente e facilmente questionada, uma vez que as elites jamais deixaram de ter no sistema educativo um meio de controle de suas exigências socioeconômicas, ou seja, enquanto a escola ignora o viés político da educação, as classes dominantes nunca o fizeram. Assim, a finalidade da educação não está em adaptar a educação à sociedade, mas em repensar tanto a educação quanto a própria sociedade, sendo a pedagogia social um instrumento importante de luta.

3.2 A Sociologia da Reprodução e a Psicanálise: desigualdade social, o sujeito e o não-saber

Charlot (2000) defende que a análise educacional reprodutivista originada nas “sociologias de reprodução” dos anos de 1960 e 1970, em especial a partir dos trabalhos de Pierre Bourdieu, tentaram explicar o fracasso escolar a partir da origem social da criança ao relacionarem a posição social dos pais à posição socioprofissional que seus filhos seguiam, na qual prevalecia a tendência de ser de nível técnico, com poucas exigências acadêmicas. Ou seja, Bourdieu e Passeron (1975) consideravam que a reprodução da situação social acontecia pelo fato de a cultura escolar operar com códigos típicos da cultura das classes abastadas. Dessa forma, os filhos das camadas populares não compreenderiam tais códigos, permanecendo à margem no contexto escolar. Assim, declaravam que a escola se tratava de uma instituição que reproduzia e legitimava a dominação exercida por classes prestigiadas socialmente.

Nessa linha de pensamento, após a subjugação da “cultura de nascimento”, a sociedade então apelou para a certificação escolar como uma maneira de se obter privilégios sociais, o que era uma forma de privilegiar os privilegiados com a vantagem de não parecerem diferenciados, mas merecedores de tais direitos conquistados a partir do sucesso escolar. A partir disso, a escola passa a ser compreendida como uma instituição de

manutenção da dominação, fazendo com que os filhos das classes menos favorecidas fossem convencidos de que “eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura, a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse” (BORDIEU; PASSERON, 1975, p. 218).

Charlot (1996) critica essa maneira de se conceber a questão, apesar de reconhecer que haja uma relação estatística entre a origem social do aluno e seu sucesso ou fracasso escolar. Para o autor, essa relação não pode ser entendida sob nenhuma hipótese como de causa, pois a origem social de alguém não pode se sobrepor à sua capacidade de agir e atuar no mundo. Isto é, não se pode pensar simplesmente que a condição de dominação seja capaz de eliminar a capacidade do sujeito de se opor ao sistema existente, “esse sujeito exerce atividades no mundo e sobre o mundo, persegue objetivos nele, realiza ações nele” (CHARLOT, 2005b, p. 41), pois cada um vai atuar de uma forma muito subjetiva, muito singular no ambiente escolar “É evidente que essas atividades estão relacionadas com a posição social que o indivíduo ocupa, mas essa posição não basta para dar conta dele.” (CHARLOT, 2005b, p. 41).

A questão para o pesquisador merece uma inversão: deve-se considerar a origem social de seu aluno não como sinônimo de carência, mas como elemento de compreensão dos processos de relacionamento deste com o saber. Em *O Sociólogo, o Psicanalista e o Professor*, Charlot (2005a) defende que é fundamental considerar a questão do sujeito para compreender as questões escolares. Com isso, o autor reconhece que para estudar a relação com o saber, a Sociologia da Educação deve buscar a contribuição de temas que são, por tradição, da Psicanálise. Para construir sua ideia, o pesquisador esclarece a diferenciação entre “ausência de um saber” e o “não-saber”.

Ausência de um saber é quando uma disciplina ainda não tem ou ainda não estabeleceu um determinado saber. Já o não-saber é um silêncio constitutivo de uma disciplina, aquilo do qual ela não consegue falar ou pensar. A Sociologia da Reprodução, de fato, não consegue responder, segundo Charlot (2005a), a três questões: por que a maioria das crianças de origem social popular fracassa na escola e por que algumas crianças desse mesmo meio, apesar de tudo, têm êxito? A segunda é sobre a expressão “posição social”, que, na Sociologia da Reprodução, refere-se a uma posição social “objetiva” segundo critérios socioprofissionais estabelecidas pelo pesquisador. Porém, não diz sobre a posição social “subjetiva” do filho, sobre a maneira de interpretar o mundo que essa criança constrói “em sua cabeça”, ou seja, o que o sujeito faz com o lugar que a sociedade atribuiu a seus pais? Sente vergonha? Orgulho? Pretende mostrar aos dominantes seu valor? O terceiro ponto sem

resposta é que os seres humanos são sexuados, psicologicamente e socialmente sexuados. O autor cita os resultados de suas pesquisas feitas em diversos países, como França, Inglaterra, Bolívia e Iêmen, que constataram que as meninas obtêm atualmente resultados melhores na escola do que os meninos. Em outras palavras, as questões de gênero tão fortemente marcadas pelo social e pelo político também passam despercebidas nas teorias reprodutivistas.

A insuficiência de respostas a essas questões, segundo o pesquisador, não invalidam as descobertas da Sociologia da Reprodução, pois, é incontestável o fato de que exista uma desigualdade social que é permanentemente reproduzida na escola. Porém, indica a necessidade de se pensar o aluno como um sujeito que tem uma história, que interpreta seu mundo e que tem uma posição (sexuada) dentro de sua própria família (CHARLOT, 2005a).

Outro problema é a interpretação dessa teoria no meio pedagógico, por meio da qual houve uma deturpação face às denúncias fundamentadas sobre a manutenção das desigualdades sociais pelos meios escolares. Segundo o pesquisador, os educadores consideram que as famílias são a causa do fracasso escolar dos alunos, diferente do que Bordieu e os sociólogos da reprodução afirmaram. Isto é, o que se tem visto é a noção de deficiência sociocultural como resposta dada pelos professores, afirmando que seus alunos fracassam porque têm deficiências socioculturais (CHARLOT, 2005a).

Charlot retorna então à questão do psiquismo: “que lugar é atribuído ao psiquismo do indivíduo na reinterpretação do que acontece na sala de aula?” (CHARLOT, 2005a, p. 43). O psiquismo do aluno comparece tanto quanto o do professor na sala de aula, não podendo, portanto, ser apontado como um não-saber na prática pedagógica.

Freud (1914) destacou a relação entre o aluno e o professor, caracterizando-a como algo que vai além da mera transmissão das ciências, como algo de extrema relevância emocional, assumindo que era difícil decidir se o que exercia mais influência sobre os alunos era a preocupação com as ciências ou a personalidade de seus mestres, ainda que de maneira ambivalente, com impulsos afetuosos ou hostis. O sentimento oferecido ao professor por seus alunos é algo bastante notório. Segundo o autor, os professores se tornam para seus alunos figuras substitutas das imagens daqueles de quem receberam os primeiros cuidados, sejam os pais ou outras pessoas que deles cuidaram nos seus primeiros seis anos de vida, como afirma:

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum

fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo. (FREUD, 1914)

A partir dessa leitura, Kupfer (1989) afirma que o trabalho do professor sofre a atuação tanto de seu próprio inconsciente como também do de seus alunos, podendo dar ao docente uma sensação de ausência de controle. Isso permitiria o surgimento de um mal-estar no laço social dentro do ambiente escolar, que, normalmente se dá sob a forma de projetar nos alunos a responsabilidade pelo insucesso das técnicas empregadas pelos docentes.

Por exemplo, os professores têm sustentado e explorado a noção de falta como se fosse deficiência e não como aquilo que movimenta, que leve em frente, por isso, é comum pensar que os alunos que fracassam “carecem do sentido de abstração, carecem de vocabulário, carecem de sentido de regra etc.” (CHARLOT, 2005a, p. 44), quando, na verdade, essa falta deveria ser vista como um importante agente de mobilização para o alcance daquilo que os alunos ainda precisam aprender, conquistar e ter.

Com isso, é fundamental ao professor ter a consciência de que sua capacidade de atuação é permanentemente perpassada pelo inconsciente e que não deverá tentar controlá-lo, nem o de seus alunos (KUPFER, 1989), poderá aprender a lidar com isso de maneira que não busque responsabilizar o outro por essas ocorrências, mas que pode precisar reavaliar sua atuação conforme o ambiente e os sujeitos que nele se encontrem.

3.3 Fracasso escolar ou situação de fracasso escolar?

A relação com o saber não se dá da mesma forma para todos, ou seja, o que gera um efeito positivo para um, pode não gerar para outro. Por isso, a proposta de Charlot (2000) é pensar o “fracasso escolar” como um chamamento para se escutar o vivido pelo sujeito, cabendo ao educador entender essa experiência a partir de uma posição de escuta para descobrir quais visões de mundo seus alunos têm (CHARLOT, 2000; 2005a).

Com isso, a equipe ESCOL afirma que o “fracasso escolar” não deve ser analisado em uma leitura negativa, uma tentativa de se explicar a partir da carência sociocultural o fracasso escolar, mas a partir de uma “leitura positiva”, que explica o que a pessoa está vivendo a partir da lógica dela, não a da instituição. Em outras palavras, tal leitura não nega as

carências do sujeito, entretanto considera que a falta não tem valor explicativo absoluto (CHARLOT, 2005a). Outro ponto importante é que o sujeito não é um objeto inanimado das forças exteriores, pois age e tira proveito para si dos processos que a escola, com seu anseio de dominação, põe em ação.

Assim, partem de três questões fundamentais para analisar a questão do fracasso escolar: “para uma criança de família popular, qual é o sentido de ir à escola? Qual é o sentido de estudar e de não estudar na escola? Qual é o sentido de aprender/ compreender quer na escola, quer fora da escola?” (CHARLOT, 2005b, p. 22). Segundo Charlot (2005b), são essas questões que irão apontar se o aluno tem a possibilidade de melhorar sua atividade intelectual ou não, conforme registra a seguir:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz. (CHARLOT, 2005b, p. 54)

Esses cuidados frente aos alunos das camadas populares são fundamentais, uma vez que a lógica dessas crianças e adolescentes pode se diferir imensamente da lógica da instituição escolar. A partir de pesquisas realizadas junto aos alunos, alguns pontos surgiram para refletir sobre essas questões. Na fala desses sujeitos percebeu-se que eles consideram o professor no papel de agente no ato de ensino/aprendizagem, sendo o papel do aluno o de ir à aula para ouvir o professor. As aprendizagens valorizadas têm a ver com formas relacionais e afetivas ou ligadas ao desenvolvimento pessoal e as que os levam a terem um “bom diploma”, um bom emprego no futuro, a escola é apenas um local de sacrifício e renúncia. Por fim, também se percebeu nas pesquisas que para o aluno do meio popular ter êxito na escola pode significar uma traição aos seus familiares, pois aprender é mudar, torna-se outro diferente dos seus (CHARLOT, 2005a).

A ideia de fracasso escolar também tem sido muito atrelada à questão da indisciplina em sala de aula. Muitos professores entendem que para o aluno alcançar o sucesso escolar, precisa apresentar um comportamento adequado aos desejos da escola. A relação entre disciplina e aproveitamento escolar foi objeto de estudo de Ireland (2007): segundo os alunos, professores, diretores e técnicos que participaram da pesquisa, a indisciplina é uma das principais características do mau aluno. A pesquisadora lembra que condições da própria sala

de aula tornam isso bastante problemático, em particular o fato da escola se apresentar frustrada por ter alunos que não atendem aos padrões desejados por ela (IRELAND, 2007).

Aquino (1998b) defende que grande parte dos contratempos decorrentes da indisciplina em sala de aula poderia ser resolvida pelos próprios professores. O autor defende que existam algumas regras éticas do trabalho docente, quais sejam: Compreender que o “aluno-problema” é um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula, investigando por meio desse sinal quais os acontecimentos tem feito aquele aluno não ser produtivo; Não atribuir de imediato a “culpa” ao aluno ou lhe atribuir um “distúrbio” individual; “Desidealizar” o perfil de aluno; Ser fiel ao contrato pedagógico, ou seja, não abrir mão da tarefa de ser professor, mostrando claramente qual é seu papel, o que faz o aluno ter clareza de qual seja seu papel dentro da sala de aula também; Experimentar novas estratégias de trabalho, entendendo que o trabalho de educador pode se beneficiar com constante aprendizagem, investigação e novas possibilidades de atuação, entendendo, por fim, que não é o aluno que não se encaixa no que está sendo oferecido, mas é o professor que, de certa forma, não se adéqua às possibilidades da criança; Por fim, exercer seu trabalho com competência, prazer e generosidade.

Nesse sentido, Lajonquière (1997) afirma que a psicologização das escolas têm causado um efeito paradoxal, pois dentro da forma de se pensar a partir de um espírito (psico) pedagógico hegemônico, os aspectos singulares têm emergido em forma de indisciplina escolar. Em outras palavras, o aluno real, com suas especificidades, tem gritado para a escola que o aluno idealizado pra quem ela se preparou na verdade não existe.

Em síntese, “As camadas populares travam com a escola e com a escolarização uma relação continuamente tensa, marcada pela ambiguidade, até pelo fato de colocarem na escola fortes expectativas de emancipação social e cultural” (VIANA, 2002, p. 21). No entanto, esses sujeitos não são compreendidos pela escola, pois, segundo Perrenoud (2001), não há simplesmente uma indiferença frente às diferenças apresentadas por seus alunos, mas há a presença de discriminações negativas que promovem o aumento das desigualdades ao invés de tomarem medidas que visem atenuá-las.

3.4 A educação como um patrimônio cultural de todos

Charlot (1996) afirma que o termo aprender conduz a um sentido mais amplo que o saber. Objetos de naturezas diversas podem ser aprendidos, desde um saber que visa dominar um objeto ou uma atividade como, por exemplo, aprender a manusear um aparelho, até formas relacionais como conviver em diferentes grupos sociais.

Nessa perspectiva, é relevante não confundir os diferentes objetos do aprender e outras questões que lhe estão profundamente relacionadas, como as relações de identidade e as condições preexistentes sociais do aluno. Viana (2002) esclarece tais diferenciações feitas por Charlot ao enfatizar que o “conhecimento está ligado à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas, sendo intransmissível por estar sob a primazia da subjetividade” (VIANA, 2002, p.62-63). Ainda sobre a autora:

Tanto a informação, quanto o saber, estão sob a primazia da objetividade, podendo, por isso, ser armazenados, estocados, inclusive em um banco de dados. O saber, no entanto, distingue-se da informação, porque traz a marca da apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento. Assim, segundo Charlot (2000), "não há saber senão para um sujeito", porque implica em relação consigo mesmo e com os outros, em atividade deste sujeito; e, em segundo, "não há saber em si mesmo". (VIANA, 2002, p.62-63)

O sujeito é, na verdade, o resultado de sua interação com o outro coletivo, por onde se faz presente como único, singular, estabelecendo de forma permanente uma relação com o outro social ao se inserir na cultura (VIGOTSKI, 2007). Portanto, para que alguém possa crescer, aprender, construir conhecimento e se desenvolver como homem, é necessária a interação com outros homens. Essa interação é mediada pela linguagem. É a linguagem que torna o ser humano diferente dos demais animais, tornando-o capaz de transmitir a cultura desenvolvida e acumulada durante toda a existência da humanidade, possibilitando que os novos seres humanos se aproveitem do conhecimento construído por seus antepassados (VIGOTSKI, 2007).

Através da linguagem o sujeito é capaz de recorrer às representações simbólicas e tecer sua própria construção cultural dando um sentido único às mediações sociais que recebe do outro. A esse processo, Vigotski chamou de internalização, dinâmica em que a aprendizagem inclui conhecimentos, papéis sociais e os valores próprios do sujeito.

Vigotski (2007) considerava que a intervenção pedagógica era essencial para promover o desenvolvimento do indivíduo, pois entendia que o sujeito depende da intervenção do outro para se desenvolver da maneira estabelecida pela cultura onde ele se encontra. Ao fazer uma análise psicológica sobre o ensino, o autor afirmava que precisava ser abordada a relação entre os processos de aprendizado, de desenvolvimento e os aspectos

específicos dessa relação quando o aluno chega à idade escolar. Desse modo, as crianças começam a aprender e a se desenvolver desde o primeiro dia de suas vidas. Ou seja, ao chegar à idade escolar, já tem uma história prévia carregada de aprendizagens. No entanto, a aprendizagem na escola se difere da pré-escolar por trazer os fundamentos do conhecimento científico, produzindo algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2007).

A teoria sociocultural entende, portanto, que o professor tem um papel primordial no desenvolvimento do aluno ao lhe proporcionar o campo das aprendizagens. Um conceito essencial para se entender tal importância é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cuja definição é o espaço entre o que a criança já é, já tem ou já sabe (zona de desenvolvimento real), e o que ela será, terá ou saberá, desde que ela aprenda com alguém mais experiente (zona de desenvolvimento potencial). Assim, o professor ao ocupar seu papel e atuar na ZDP promove o desenvolvimento da criança e quando atua sem ensinar ou ensinando sem respeitar ou avaliar a ZDP diminui significativamente as chances do processo desenvolvimental.

Entender a relação de um sujeito com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias envolvidas no processo de aprendizagem, considerando que tais relações incidem simultaneamente. É considerar também que “as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Nesse sentido, enfatiza-se que a escola não deve obstaculizar para seus alunos os processos que os levam a adotar uma relação com o saber, focalizando apenas a acumulação de conteúdos intelectuais. De igual forma, não pode abdicar da tarefa de buscar alternativas para que seus alunos percebam sentido nas situações escolares, sendo relevante considerar um movimento contínuo entre a cultura elaborada e vivenciada por eles antes de entrar no ambiente escolar, de modo a não haver ruptura, uma negação ou um abandono de seus conhecimentos anteriores, mas sim um aprofundamento e sistematização próprios da cultura letrada.

Em outras palavras, o processo educativo deve ser entendido como um meio importante para que se dê a humanização, socialização e singularização. Aproximando-se de Vigotski e seus colaboradores, Charlot (2005b) ressalta que a educação é o processo de apropriação de um patrimônio humano feito pelo sujeito inserido numa cultura, numa “construção de sentido que permite tomar consciência de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2005b, p. 136-137). Isso significa dizer que educação é cultura, pois é a partir da educação que o sujeito é inserido na cultura, se dando o processo

de humanização, que é justamente o acesso ao “universo dos signos, dos símbolos, da construção de sentido” (CHARLOT, 2005b, p. 138).

Pensando o papel da educação na socialização, afirma que ninguém pode se apropriar de todo o patrimônio humano em sua integralidade, de tudo o que a humanidade já produziu durante toda a sua existência, mas o homem pode apreender uma cultura, a de seu grupo, dentro do momento histórico específico em que vive (CHARLOT, 2000; 2005b). O autor cita Vigotski e Leontiev, ao definir que singularização é o processo de apropriar-se das “significações sociais como sentidos pessoais” (CHARLOT, 2005b, p. 138). Educação é abalizada, finalmente, como “o ingresso na cultura, em uma cultura e em minha cultura” (CHARLOT, 2005b, p. 138).

3.5 A função do professor e o ressentimento docente

Ao atribuir a causa do fracasso escolar à falta, tomando-a como uma deficiência, ou seja, naquilo que o sujeito não tem ou não é, gera-se uma “leitura negativa” da realidade escolar e social do sujeito, sendo, portanto, uma explicação pelo não-ser. Tais atribuições apesar de amplamente criticadas nas últimas décadas continuam vigorando com força nos meios escolares. Essa relutância em superar esses problemas educacionais levaram Charlot à seguinte suposição: somente a preservação do narcisismo seria capaz de cerrar os olhos dos professores para uma realidade que também se mostra desumana com eles próprios, uma realidade fastidiosa no interior das escolas “que produz e reproduz desigualdades, faltas e deficiências.” (CHARLOT, 2000a, p. 29; CHARLOT, 2005a).

De fato, como já foi abordado no capítulo anterior, não houve uma reorganização da estrutura escolar para receber o aumento da demanda de alunos, há uma urgente necessidade de reformulação do sistema escolar e isso pode dificultar o desempenho dos docentes. No entanto, essas circunstâncias, por si só, não são suficientes para que os profissionais das escolas se sintam desobrigados em ter que tomar uma posição diante dos impasses que enfrentam. Assim, aqueles que se limitam em acusar as circunstâncias, o Estado, os programas curriculares, dentre outros, para se desresponsabilizar do ato educativo, estão, na verdade, adotando uma postura ressentida.

Assim, coloca-se a questão: Qual a posição subjetiva dos docentes diante dos problemas que assolam a educação? Essa formulação talvez possa ser pensada a partir do ressentimento, tal como discute Kehl (2004). Segundo a autora, os ressentidos são indivíduos

ou grupo sociais que se sentem injustiçados, colocam-se como “almas nobres” e fazem lamentos persistentes por meio de acusações ao outro.

A ênfase no fracasso escolar dos alunos, por exemplo, causa uma petrificação que não permite o deslocamento do professor de sua posição de vitimização, prevalecendo uma queixa que se indispõe à possibilidade de um ato novo ou criador.

De acordo com a autora, o ressentimento se manifesta quando o sujeito aposta na fraqueza, não arriscando nada e se mantendo um ser “potencialmente maravilhoso”, pois, ao se apostar na ação, pode-se ganhar ou perder, correndo ao risco de se decepcionar. Para o ressentido, essa postura vitimizada é essencial para a preservação de seu narcisismo, pois assim enxerga-se e se faz ver como alguém a quem não foram dadas as chances de mudança (KEHL, 2004).

A sociedade atual, em que o individualismo é a força motriz ideológica vigente, favorece o surgimento do ressentimento: vive-se um momento em que se consolidou o ideário de que os indivíduos alcançam seus objetivos por mérito próprio, desconsiderando toda uma cadeia articulada por diversos sujeitos durante o processo da conquista. Na verdade, desde a modernidade veicula-se a falsa promessa de que haveria igualdade de condições disponível a todos os homens, criando uma expectativa de que esta se cumprirá por si só, sem que tenha que haver um esforço coletivo e conflitos permanentes para conquistá-la. Sob essa ótica, se o indivíduo fracassa, para evitar a culpa diante da derrocada, é mais confortável projetá-la no outro para que o sujeito não tenha que se espelhar em sua incompletude (KEHL, 2004), definindo que o indivíduo ressentido coloca-se, então, como alguém que sofreu um prejuízo tão drástico que lhe tornou impossível a negociação com a vida, de forma permanente e irreversível.

A partir da concepção de Kehl (2004), é possível identificar nas escolas que o ressentimento invade a cultura institucional pelo seu forte poder de contágio, emaranhando-se no dia-a-dia e contaminando as relações interpessoais. Favorece, assim, o mal-estar e o adoecimento do corpo docente por seu efeito paralisante, mortífero e, por conseguinte, os alarmantes índices de absenteísmo nas escolas em decorrência de licenças de saúde. Isto é, não só retroalimenta as situações de fracasso escolar dos alunos e as difíceis relações entre a família e a escola, mas também se relaciona às inúmeras queixas de depressão, estresse e de outros quadros psicopatológicos dos professores.

Superá-lo, deslocando-se rumo a uma atitude reflexiva é fundamental para experimentar o entendimento do significado do ato de ensinar e de aprender, além de seus efeitos nos aspectos social, cultural e subjetivo de alunos, principalmente para aqueles em

diversas situações de vulnerabilidade, como as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

4.1 Pressupostos metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa, exploratória-descritiva junto aos agentes interessados na escolarização de crianças e adolescentes de instituições de acolhimento institucional, tais como funcionários dessas instituições, professores e funcionários das escolas onde essas crianças estudam, além dos próprios alunos. A análise dos dados foi feita por meio da Análise de Conteúdo, um conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 2011).

A Análise de Conteúdo nasceu nos Estados Unidos como um instrumento de análise interpretativa de material jornalístico. É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que emprega o conhecimento sistematizado para analisar a realidade concreta, histórica e social dos homens, permitindo a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011).

Para isso, a pesquisa foi dividida em etapas, segundo as fontes de dados, conforme descrição a seguir.

4.1.1 Pesquisa Bibliográfica: método de revisão integrativa de literatura

A pesquisa bibliográfica buscou conhecer e analisar as contribuições já existentes sobre o campo da inclusão/exclusão social e escolar de crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de acolhimento institucional. Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico de publicações científicas – artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros, textos publicados em anais de eventos científicos; além das legislações brasileiras que integram o ordenamento jurídico do sistema de direitos e garantias da criança e do adolescente, em âmbito federal e na esfera distrital.

Por ser uma pesquisa de cunho exploratório-descritivo, o método da revisão integrativa foi adotado com a finalidade de facilitar a organização das informações acerca do objeto estudado. Esse método permite a inclusão de dados da literatura, além de proporcionar diversas ações: definição de conceitos, revisão de teorias, análise de problemas metodológicos. (DE SOUZA et al., 2010).

Nesse sentido, foram feitas buscas com base nos seguintes descritores e suas combinações: acolhimento institucional; histórico do acolhimento institucional; Inclusão/exclusão social; inclusão/exclusão escolar; escolarização; fracasso escolar; aprendizagem; relação com o saber; psicanálise; educação, dentre outros. Foram feitas buscas por produções científicas em bases de dados, como Scielo (<http://www.scielo.br/>) e também o buscador científico o Google Acadêmico.

Com a variedade das publicações encontradas, a exclusão dos trabalhos deu-se a partir da leitura do resumo e da conclusão das publicações, excluindo aquelas que não compartilhavam do mesmo objeto de estudo, apesar dos descritores. Por meio dessa revisão bibliográfica, todo o referencial teórico da pesquisa foi desenvolvido. Esse método permite que novos trabalhos sejam acrescentados à medida que houver necessidade, durante toda a elaboração da pesquisa (CERVO; BERVIAN, 2002).

4.1.2 Pesquisa de Campo: Procedimentos e Instrumentos

Após a escolha e delimitação do assunto a partir da revisão bibliográfica, foram definidos os objetivos da pesquisa e a partir dos quais se procedeu a construção dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas, um instrumento muito utilizado por pesquisadores em ciências sociais e psicológicas por oferecer dados que não estão disponíveis em outras fontes, mas que só podem ser conseguidos a partir do contato com certos sujeitos (CERVO; BERVIAN, 2002).

Assim, as entrevistas foram planejadas com o cuidado de que elas garantissem o alcance dos objetivos propostos, o que demandou a realização de alguns passos como a escolha da população que participaria da pesquisa, a elaboração do instrumento, sua programação e a escolha que o tratamento dos dados receberiam, tais passos estão descritos a seguir:

4.1.2.1 Sujeitos

Entidades Participantes

- 2 Escolas públicas de séries iniciais (escola-classe);

- 2 Entidades de Acolhimento.

Sujeitos:

- 4 Professoras;
- 2 orientadoras educacionais;
- 7 funcionários das entidades de acolhimento (3 pedagogas; 1 psicóloga; 1 assistente social; 2 mães sociais);
- 4 adolescentes acolhidos das duas entidades de acolhimento participantes.

A escolha dos sujeitos foi direcionada aos profissionais envolvidos de forma direta com as práticas escolares de crianças e adolescentes em medida de acolhimento institucional, além dos próprios alunos/sujeitos que se encontram em entidades de acolhimento. Dessa forma, acreditou-se que professores e funcionários de escola, funcionários de instituições de acolhimento e os próprios adolescentes fossem os sujeitos necessários para a construção de dados para o alcance dos objetivos propostos. Considerou-se que os jovens acolhidos há mais tempo possuíam mais autonomia para elaborar seus discursos, expondo de maneira mais clara e espontânea suas relações com a escola e com o saber, por isso, foram preferencialmente escolhidos em vez dos mais novos.

4.1.2.2 Grupos de análise

Os participantes da pesquisa foram categorizados a partir de seus papéis no processo de ensino-aprendizagem e conforme os requisitos a seguir apresentados:

TABELA 1 – Descrição do grupo de participantes Profissionais das Escolas

| | Critérios | Número de participantes | |
|---------------------------|---|-------------------------|----------|
| | | Escola 1 | Escola 2 |
| Profissionais das escolas | Professores, que tenham em sua sala de aula alunos sob medida de acolhimento ou que já os tiveram; | 2 | 2 |
| | Orientadores Educacionais, funcionários de escola que tenha alunos sob medida de acolhimento matriculados ou que já os tiveram; | 1 | 1 |

TABELA 2 – Descrição do grupo de participantes das Entidades de Acolhimento

| | Critérios | Número de participantes | |
|--|--|-------------------------|---------------|
| | | Entidade X | Entidade Y |
| Profissionais das entidades de acolhimento | Pedagogos atuantes na entidade de acolhimento, responsáveis pela matrícula na escola e pelo acompanhamento escolar dos acolhidos | 2 | 1 |
| | Mães sociais, que tivessem alguma experiência nessa profissão que lhe possibilitasse avaliar a relação da escola com crianças e adolescentes acolhidos | 1 | 1 |
| | Funcionários da entidade de acolhimento que atuam diretamente nos procedimentos de matrícula nas escolas e no acompanhamento escolar dos acolhidos | 1 (assistente social) | 1 (psicóloga) |

TABELA 3 – Descrição do grupo de participantes Alunos

| | Critérios | Número de participantes |
|--------|---|-------------------------|
| Alunos | Que se encontrem sob medida de acolhimento, com um período significativo de escolarização e de acolhimento institucional (foi solicitado que o abrigo indicasse qual(is) sujeitos (s) poderia(m) participar da pesquisa, após prévia consulta e consentimento livre e espontâneo do participante feita pelas pedagogas das entidades de acolhimento). | 4 |

Ob. Não há indicação da quantidade de participantes por entidade de acolhimento a fim de evitar a identificação dos sujeitos.

A quantidade de entrevistados/as se deu por conveniência, ou seja, não houve rigor estatístico para a realização da pesquisa, considerando ser uma pesquisa exploratória, que teve por objetivo familiarizar-se com o fenômeno da inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes sob medida de acolhimento institucional e que, portanto, não necessita de elevado número de sujeitos, mas que requer um planejamento flexível a fim de possibilitar a percepção de diversos aspectos do assunto explorado (CERVO; BERVIAN, 2002).

Dessa forma, participaram quatro professoras; duas orientadoras educacionais; três pedagogas de entidades de acolhimento; duas mães sociais; dois funcionários de entidades de

acolhimentos; quatro jovens sob medida de acolhimento. As escolas foram escolhidas a partir de três critérios: localização geográfica e nível social da população local; que atendessem aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que recebessem alunos oriundos de mais de uma instituição de acolhimento.

A partir do critério geográfico e social, procurou-se uma escola pública localizada na região central de Brasília (Plano Piloto), mais privilegiada economicamente e outra situada na periferia do Distrito Federal em uma região de classe média, que também atende a uma população residente em uma invasão nos arredores desse bairro. O segundo critério estabelecido foi que as escolas atendessem às séries escolares iniciais, momento em que se inicia a carreira escolar de muitas crianças, como tentativa de identificar em qual momento se inicia a inclusão/exclusão escolar das crianças sob medida de acolhimento institucional. O terceiro critério justifica-se por contemplar a interação da escola com mais de uma entidade de acolhimento, a fim de ampliar o caráter exploratório dessa pesquisa.

4.1.2.3 Instrumentos: roteiro de entrevista e matriz de perguntas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas audiogravadas com os participantes da pesquisa. As matrizes das perguntas específicas para os três grandes grupos de entrevistados podem ser encontradas nos apêndices A, B e C. A elaboração das perguntas teve o cuidado de propiciar as condições necessárias para que fossem construídos os dados que seriam confrontados com os resultados da pesquisa bibliográfica realizada.

Quanto aos acolhidos que foram ouvidos, foi seguido um roteiro que objetivou esclarecer qual a relação que este sujeito estabeleceu com o saber, a partir das perguntas propostas por Charlot (2005b) que servem para elucidar o problema do fracasso escolar entendendo qual o sentido que o aluno enxerga em frequentar a escola e se sente prazer em estudar, como as apresentadas no apêndice B.

4.1.2.4 Procedimentos para a construção dos dados

A construção dos dados se deu durante os anos de 2014 e 2015. A pesquisadora entrou em contato por meio telefônico com os participantes para se apresentar e solicitar a

participação dos atores, explicando a necessidade da realização da entrevista e agendando com os participantes o dia e horário para sua realização.

A produção dos dados se deu no local de trabalho dos participantes (entidade de acolhimento ou escola) e, no caso dos acolhidos, dentro da própria entidade de acolhimento.

Em todos os casos foi solicitado que o ambiente fosse propício para a realização da entrevista, ou seja, sem grandes interferências de outros ruídos.

4.1.2.5 Cuidados éticos e TCLE

Para a pesquisa de campo, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) que foi apresentado ao participante antes da realização da entrevista, cuja manifestação de concordância e assinatura foram condições essenciais para a participação dos entrevistados. O Termo contém as informações básicas acerca da pesquisa: objeto, assunto e direitos de quem dela participa, garante, ainda, o direito ao anonimato e confidencialidade ao participante, o que colabora para que se sintam protegidos e respeitados, contribuindo para que suas falas sejam sinceras e autônomas.

Para a entrada da pesquisadora nas entidades de acolhimento foi concedida a autorização prévia pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal VIJ/DF por meio de envio de carta de solicitação de autorização, conforme orientações contidas na página eletrônica da VIJ/DF.

4.1.2.6 Tratamento dos dados

Os dados foram coletados por meio de audiogravação, modo pelo qual se permite revê-los a fim de realçar detalhes e compor uma análise mais minuciosa e precisa. Com a gravação de voz é possível perceber contradições, correções, indecisões quanto às palavras a serem usadas, ênfase na fala, entre outros indícios relevantes para a interpretação dos dados. Após esse passo, foram transcritas⁴ e, em seguida, foi realizada uma leitura flutuante (BARDIN, 2011), onde se buscou apreender quais são as ideias principais e os significados das mensagens discursivas por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

⁴ O programa *Express Scribe* é utilizado para facilitar o trabalho de transcrição das entrevistas.

Para que os dados recebessem um tratamento capaz de transmitir o essencial das significações elaboradas por cada entrevistado, respeitando as configurações cognitivas e afetivas do sujeito, foi feito um trabalho em dois níveis de análise (BARDIN, 2011).

O primeiro nível consistiu em um processo de decifração estrutural centrada em cada entrevista individualmente, procurando compreender o interior da fala de cada sujeito, a chamada análise vertical (BARDIN, 2011). Nessa análise foram detectadas as categorias iniciais e respectivas subcategorias, ou seja, trabalhou-se com um sistema aberto, em que as categorias foram criadas *a posteriori* (FRANCO, 2008).

Após esse trabalho analítico em cada uma das entrevistas, passou-se para o segundo nível, foi feita uma análise horizontal, os temas foram divididos em três grandes grupos, conforme descrito (ver 4.1.2.2): profissionais das escolas; profissionais das entidades de acolhimento; alunos sob medida de acolhimento institucional e, dentro de cada grupo, as categorias indicadas nas análises individuais foram rearranjadas, formando uma síntese para cada grupo constituída por eixos temáticos. Os eixos gerados a partir da análise dos dados produzidos foram os seguintes:

TABELA 4 – Descrição dos eixos temáticos gerados a partir da análise dos dados produzidos por grupo de participantes.

| Grupo | Eixos |
|--|---|
| Profissionais da escola | Diferenças entre famílias: a construção do processo de exclusão nas escolas |
| | A inclusão/exclusão ou a permanente reafirmação da diferença que impede uma autêntica inclusão |
| | A medicalização e a entrada de outros profissionais na educação como forma de ampliação ou de esvaziamento do ato pedagógico |
| | Desconhecimento acerca das políticas públicas e do sistema de direitos e garantias que assistem as crianças em situação de acolhimento institucional e a relação da escola com essas instituições |
| Profissionais das entidades de acolhimento | Preconceitos no ambiente escolar |
| | A interação com as escolas, os problemas relativos aos preconceitos e às tentativas de superação |
| Alunos | A incorporação de estigmas durante o processo de escolarização por crianças e adolescentes institucionalizados. |

No capítulo a seguir serão apresentados os resultados da pesquisa de campo: as sínteses por grupo, apresentando as falas dos sujeitos bem como a descrição dos eixos de temas constituintes de cada síntese relacionados com o referencial teórico trabalhado nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Concepções das profissionais das escolas sobre crianças e adolescentes acolhidos

Como já apontado, participaram da pesquisa quatro professoras e duas orientadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas no Distrito Federal. O procedimento para a identificação das participantes foi o de acrescentar o número 1 após o cargo que desempenha na escola situada em Brasília; e 2 na escola situada na região periférica:

Professora 1-A: atua em uma escola pública no Plano Piloto, nas séries iniciais, há dezoito anos nessa mesma escola. No momento da entrevista, havia apenas uma aluna sob medida de acolhimento institucional em sua turma, porém já trabalhara com outras crianças na mesma condição em períodos anteriores.

Professora 1-B: atua em uma escola pública no Plano Piloto, nas séries iniciais, há quinze anos é servidora da Secretaria de Educação. No momento da entrevista, não possuía alunos sob medida de acolhimento, porém já trabalhara com várias crianças nessa condição em períodos anteriores.

Orientadora Pedagógica 1: atua em uma escola pública situada no Plano Piloto, de séries iniciais do ensino fundamental, exerce esse cargo há menos de um ano nessa escola. A escola onde atua recebe crianças de diversas entidades de acolhimento, porém a orientadora destacou que nunca havia atuado no atendimento a alunos que se encontram sob medida de acolhimento institucional anteriormente.

Professora 2-A: atua em uma escola pública situada em uma região administrativa de classe média do Distrito Federal, nas séries iniciais, exerce o magistério há vinte e cinco anos. No momento da entrevista, havia uma aluna sob medida de acolhimento institucional que estava vindo para sua turma por ter acontecido uma situação em que ela passou a sofrer constrangimentos na sala em que estava. Além disso, a professora já trabalhara com outras crianças na mesma condição em períodos anteriores.

Professora 2-B: atua em uma escola pública situada em uma região administrativa de classe média no Distrito Federal, nas séries iniciais, há vinte e nove anos na Secretaria de Educação. No momento da entrevista, havia uma aluna sob medida de acolhimento institucional que estava trocando de turma por ter acontecido uma situação em que ela passou a sofrer constrangimentos na sala em que estava. Além disso, a professora já trabalhara com outras crianças na mesma condição em períodos anteriores.

Orientadora Pedagógica 2: atua em uma escola pública situada em uma região administrativa de classe média no Distrito Federal, nas séries iniciais, há quinze anos na Secretaria de Educação. Essa escola recebe crianças que se encontram sob medida de acolhimento institucional. Essa orientadora possui bastante experiência em atender alunos institucionalizados.

TABELA 5 – Descrição dos participantes do grupo profissionais das escolas

| Escola | Entrevistada | Tempo de serviço na Secretaria de Estado de Educação |
|---------------------------|--------------------------|--|
| Escola 1 (região central) | Professora 1-A | 18 anos |
| | Professora 1-B | 15 anos |
| | Orientadora Pedagógica 1 | 1 ano |
| Escola 2 (periferia) | Professora 2-A | 25 anos |
| | Professora 2-B | 29 anos |
| | Orientadora Pedagógica 2 | 15 anos |

Após a realização de uma análise temática individual de cada entrevista concedida, foi feito um trabalho de agrupamento dos temas encontrados, dos quais foram identificados os quatro eixos temáticos gerais abaixo, descritos a seguir:

- Diferenças entre famílias: a construção do processo de exclusão nas escolas;
- A inclusão/exclusão ou a permanente reafirmação da diferença que impede uma autêntica inclusão;
- A medicalização e a entrada de outros profissionais na educação como forma de ampliação ou de esvaziamento do ato pedagógico;
- Desconhecimento acerca das políticas públicas e do sistema de direitos e garantias que assistem as crianças em situação de acolhimento institucional e a relação da escola com essas instituições.

5.1.1 Eixo 1 - Diferenças entre famílias: a construção do processo de exclusão nas escolas

Em *A Produção do Fracasso Escolar*, Patto (1999) acompanhou a trajetória de alunos que tinham baixo rendimento escolar e percebeu que as tentativas da escola para

explicar esse fracasso eram sempre fundamentadas em fatores exteriores à prática escolar, fosse pelo resultado de distúrbios da personalidade do aluno, fosse por outros obstáculos de ordem orgânica, afetiva, familiar ou cultural. Apesar de tanto tempo já passado do lançamento de tal obra, o que se percebe é que essas ideias continuam presentes dentro da escola pública brasileira atual, inclusive nas escolas participantes dessa pesquisa e, em particular, diante dos alunos que se encontram sob medida protetiva de acolhimento institucional.

Após analisar as falas das profissionais das escolas pesquisadas, percebeu-se o tempo todo uma reivindicação da atuação de uma família ‘estruturada’, como uma condição imprescindível para o alcance dos processos de ensino-aprendizagem. Houve reiteradamente menção de termos como ‘lar estruturado’, ‘família estruturada’, ‘família modelo’, ‘família tradicional’, ‘crianças de família’, numa nostalgia fundamentada na valorização de estereótipos de modelos de famílias que se acreditavam existir em tempos passados, já que essa ‘família estruturada’ faz mais parte de um ideário criado socialmente do que da realidade.

Afirmaram que nos dias de hoje muitas famílias são “desestruturadas” e que, por isso, a escola está sobrecarregada e com menos qualidade de ensino, fazendo-se perceber uma ausência de iniciativa de projetos para superar essas dificuldades por parte da escola.

E ainda mais assim, os novos pais, a estrutura social hoje mudou, antigamente era pai, mãe e avó pra dar um apoio. Hoje não! A mãe, quando tem pai, né? Quando tem avó, quando, quer dizer, assim, é uma coisa que não tem uma base pra criança. [...] A desestruturação familiar tá fazendo com que a escola caia. A criança não consegue sentar e aprender. A criança não consegue. Por quê? Porque, vamos supor, não dormiu de noite. A mãe e o pai passaram a noite toda discutindo, brigando. Qual a criança que vai aprender dessa forma? Entendeu? (PROFESSORA 1-B)

As crianças que vivem num meio social familiar, aqueles que se diz assim um modelo, apesar que hoje em dia não tem um modelo correto. Igual antigamente, pai, mãe e tal... hoje tem avós. [...] porque mudou tanto a família hoje em dia. Porque não é mais aquela família tradicional. Então tá... e esse problema não acontece só com as crianças de abrigo não, hoje acontece com as crianças que os pais separam, que têm que viver em dois ambientes diferentes, ou então viver com uma outra pessoa que não fez parte do início da vidinha dela, que agora vai ter que entrar, que vai mudar tudo e também conflitos com as pessoas, com os próprios pais, com as próprias pessoas com quem tão convivendo. (PROFESSORA 2-A)

Assim, a gente tá vivendo uma vida tão corrida, que, assim, o que mais me incomoda é a falta de participação, de envolvimento, da família na vida escolar do aluno. Então assim ... as duas crianças que eu trabalho que são [de uma entidade de acolhimento] aqui próxima, eu sinto muita falta de apoio da própria família na vida escolar deles aqui dentro da sala. (PROFESSORA 2-B)

Dessa forma, é possível perceber que as crianças sob medida de acolhimento institucional são as provas vivas dessa explicação mítica criada pelas escolas, pois, de fato, vêm de ‘famílias desestruturadas’; supostamente, então, não seriam acompanhados nas

escolas e, portanto, já possuiriam um obstáculo significativo para a aprendizagem. No entanto, é possível perceber nas falas abaixo as contradições sobre essas questões.

Eles não têm esse acompanhamento como as crianças de família, ditas, estruturadas, Estas têm um apoio maior dentro da escola com relação ao acompanhamento familiar. [...] as ditas ideais! Também que não se pode dizer famílias ditas estruturadas... a gente tem também crianças que apresentam o mesmo problema como uma família estruturada, né? Com todos os papéis desenvolvidos. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA 2)

E essa atividade vai pra casa e volta da mesma forma, né? E assim, mas como a gente tá vivendo hoje tá tão estranho, que eu também tenho alunos que moram, que são de família estruturada e tem a mesma irresponsabilidade da parte da família. Então assim, a minha maior dificuldade que eu tenho com os alunos que vêm da [entidade de acolhimento] é essa, né? É essa falta de maior acompanhamento, maior assistência, né? Da vida escolar deles. (PROFESSORA 2-B)

[...] Porque na realidade seria muito bom se todas as crianças viessem sem problemas e a gente só desse a nossa aula, fosse pra nossa casa e ia ser um conto de fadas, mas não é a realidade, eu tenho quinze anos de secretaria já e não muda. Eu acho que cada vez tá piorando mais. (PROFESSORA 1-B)

Com isso, é perceptível como as entrevistadas prendem-se ao ideal e não à realidade. Na fala dessas profissionais há dois tipos de alunos, o ideal e o indesejável, sendo o protótipo do ideal em questão, um efetivo acompanhamento escolar e uma disciplina para regular os hábitos da criança. Em outras palavras, nas falas analisadas percebe-se um mal-estar docente difuso que se agarra às suposições deslocadas para um plano fictício, ilusório. Para, em um momento seguinte, aparecer o lamento e o ressentimento resultante da dificuldade em lidar com os alunos reais (KEHL, 2004).

Cada criança criada num lar estruturado tem os seus horários pra tudo, então ela vai, ela vai aprendendo que cada momento tem o seu momento de fazer, o momento de brincar, o momento que você vai comer, o momento pra tudo, né? [...] é muito complicado isso, né? Porque com relação a outro, por exemplo, que não tem falta-se com o respeito, se xinga, se briga ou qualquer coisa, você chama a família, você manda bilhete e a família não vem. (PROFESSORA 1-A)

[...] eles não têm assim muito aquela rotina de estudo, todos os dias, ao passo que nas famílias isso já acontece, se bem que hoje em dia não seja assim uma regra geral, tem muitas crianças que você percebe que tanto faz ser de lá ou não, não têm essa rotina de estudo por conta das mães trabalharem fora. Porque no tempo do meu pai, quando eu era estudante ainda, eu vejo que era diferente, não é? Os pais, assim, estavam mais presentes na vida. Na vida dos filhos, da escola. Hoje em dia não! Hoje em dia eles tão muito afastados da escola, da escola pública. (PROFESSORA 1-A)

5.1.2 Eixo 2 - A inclusão/exclusão ou a permanente reafirmação da diferença que impede uma autêntica inclusão.

Uma das professoras disse ter sentido a necessidade de ser ‘menos rigorosa’ com uma aluna em medida de acolhimento institucional por causa do seu histórico de vida, mas que, com isso, temia que os demais alunos reivindicassem o mesmo tratamento. Dessa forma, achou adequado conversar com os demais alunos sobre a situação da colega de classe, solicitando que eles a ‘compreendessem melhor’ e a ajudassem a melhorar seu comportamento. Como a professora citou por diversas vezes o nome da criança, optou-se por denominá-la de ‘Alice’ para manter seu anonimato.

[...] até aos próprios colegas, eu já pedi duas vezes, já conversei com eles separado. Duas vezes pra eles serem tolerantes, tive que levar ao conhecimento deles, a vida dela como que é pra que eles pudessem entender. [...] tem assim, tem umas meninas ótimas que me ajudam muito, elas agradam quando a Alice joga tudo e começa a xingar e a dizer que não faz, elas vão lá, abraçam a Alice e a fazem acalmar, pedem pra que ela, que ela vai ter que fazer. [...] aí quando eu vou passar no quadro, as colegas a convencem a copiar [...] daí ela cópia. (PROFESSORA 1-A)

Essa tentativa de fazer com que a aluna fosse ‘incluída’ ao ambiente escolar, não a fez se sentir pertencente à escola, mas ressaltou sua diferença, pois os colegas de classe foram convocados a vê-la como distinta dos demais. Trata-se da forma mais frequente de se fazer inclusão/exclusão, ou seja, insere-se o problema, o diagnóstico, mas a criança como sujeito é excluída.

Isso porque a professora provocou uma categorização dentro do ambiente da sala de aula, os alunos que vivem com suas famílias se tornaram uma categoria distinta das crianças institucionalizadas. Jodelet (1999) afirma que isso pode trazer consequências dramáticas no plano da percepção e dos comportamentos, surgindo discriminações na medida em que os membros de uma mesma categoria tendem a desfavorecer os indivíduos de grupos dos quais se distinguem. Segundo a autora, estabelece-se, assim, o “paradigma do grupo mínimo”, uma repartição que leva à maximização das diferenças entre grupos.

Aqui pode ser observado como a professora usa o crivo da diferença para explicar as atitudes da criança associando às suas vivências pregressas.

Ela agora até que tem alguns colegas, mas não tem aquela amizade verdadeira, sabe? Ela se junta muito no recreio com um menino que tem um celular, mas porque ela quer pegar o celular do menino pra ficar jogando, não é porque ela quer brincar, então raras vezes ela interage com as crianças no recreio. (PROFESSORA 1-A)

A falta de atenção com que uma criança acolhida é tratada na escola pode ser percebida por meio dessa fala. Há uma maneira de enxergar a aluna desconsiderando seus gostos pessoais, suas preferências e suas necessidades. Então, torna-se visível a base do mecanismo do preconceito em toda sua extensão, por exemplo, foi informado na instituição de acolhimento que a menina pedia o celular emprestado dos colegas na escola para tentar ligar para a mãe. Soube-se também que no serviço de acolhimento as crianças possuem limitações de horário para o acesso aos equipamentos de informática, sendo a escola uma das oportunidades que elas têm para utilizá-los.

[...] ela gosta muito da informática, prefere ficar lá jogando. Aí ela não vai pra recreação, lá embaixo na recreação ela não interage, e aqui no recreio interage só correndo, brincando, mas você sente assim que ela não se sente segura com nenhum, com nenhum, pra dizer “fulano é meu amigo!” ela não sente isso, mas ela tinha uma amiga lá [na entidade de acolhimento]’ (PROFESSORA 1-A)

Em suma, a professora não mencionou tentativas de escutar Alice, de conhecê-la melhor. Além disso, é possível questionar se o processo de diferenciação da aluna promovido pela própria professora não seria a causa da sua dificuldade em socializar-se no ambiente escolar, ou seja, o fato da aluna não demonstrar laços de amizade com outras crianças pode estar relacionado à estigmatização que a própria docente causou em sua tentativa de ‘incluir’ adaptando Alice aos seus ordenamentos em sua sala de aula.

Outro ponto interessante é que após o momento do acolhimento, a criança é matriculada na escola, mas seu histórico de vida não é compartilhado, como uma garantia de que sua intimidade não seja exposta, evitando-se, assim, situações de constrangimento ou de revitimização. O que as escolas sabem é dito pelas próprias crianças. Isso causa uma indisposição dos professores, pois alegam não saberem como ajudar a criança.

A gente não sabe o quê que ela passou. Eu acho uma coisa muito ruim que acontece quando essas crianças vêm pra gente. Então, vamos supor, a criança que foi estuprada, maltratada, ninguém fala nada! Se a gente não corre atrás, não chama o pessoal da casa abrigo “Não! Tem alguma coisa errada! Você tem que falar o quê que aconteceu pra eu trabalhar em cima disso”. Porque fica difícil! A criança agride, ou a criança grita, ou ela... sabe? Ela tem reações que você não entende “ué! Por quê?” de repente acontece uma coisa que desencadeia outra... então, quer dizer, o importante é a gente saber. E assim, muitos pais também omitem muitas coisas. Mas, a casa abrigo não informa nada pra gente, entendeu? (PROFESSORA 1-B)

Nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento, os registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente devem ser consultados ‘apenas por profissionais devidamente autorizados, devendo os serviços de acolhimento ter

uma política clara de confidencialidade desses dados, observada por todos os profissionais.’ (CONANDA; CNAS, 2009, p. 52). Essa recomendação foi feita para cumprir o disposto no Projeto de Diretrizes das Nações Unidas Sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças (BRASIL, 2007), onde ficou estabelecido que os registros dos jovens acolhidos ‘devem ser acessíveis às crianças e a seus pais ou guardiães, respeitados os limites do direito de cada criança à privacidade e à confidencialidade. Deve haver aconselhamento antes, no ato e depois da consulta ao registro’ (BRASIL, 2007, p.29).

No entanto, a articulação entre a Entidade de Acolhimento e o Sistema Educacional precisa acontecer e deve proporcionar uma integração no atendimento ao jovem acolhido, procurando desenvolver ações que evitem ou superem possíveis situações de preconceito ou discriminação (CONANDA; CNAS, 2009). Nesse sentido, vale ressaltar, a importância de haver um trabalho conjunto para tratar das questões que estão sendo vivenciadas pelo aluno. As professoras da Escola 2 se manifestaram esse anseio.

Tem que passar para o professor qual é a situação, onde que ela fica, como que ela passa o dia, se ela passa o dia todo no lar, se ela já tá em processo de adoção, entendeu? Porque aí a gente passa a ver com outros olhos e passa a evitar certos comportamentos de criança, ainda mais na faixa etária que eu trabalho, as outras crianças costumam ser muitas vezes, assim, maldosas no comentário, sabe? Às vezes machucam com brincadeiras inadequadas... (PROFESSORA 2-A)

O que não chega para escola é o porquê que aquela criança foi abrigada, justamente pra não ter essa distinção de criança abrigada. A gente que entra em contato com a instituição e tem um breve relato dessa história, porque a gente precisa conhecer um pouquinho para não cometer o mesmo erro, não é? Porque às vezes a gente é muito dura com a criança, quer impor uma vontade nossa... Então a gente tem que às vezes recuar para poder avançar, mas a gente não tem o histórico total da criança, é sigiloso! (ORIENTADORA PEDAGÓGICA 2)

Na ausência da parceria das instituições, os rótulos prevalecem e perpetuam o foco nas falhas e a constante negação das potencialidades da criança. A falha em questão, normalmente, é disciplinar, sempre mais valorizada do que a própria aprendizagem.

ENTREVISTADORA: E você acha que ela progrediu pouco nesse aspecto comportamental e no aspecto pedagógico?

PROFESSORA 1-A: Então, no pedagógico foi que ela melhorou um pouco, no comportamental eu não achei mudança nela, até agora...

ENTREVISTADORA: mas ela tem aprendido?

PROFESSORA 1-A: tem, assim, sutilmente, né? Mas ela é capaz, ela é muito inteligente, é só que tudo pra ela cansa rápido, tudo ela se cansa rápido.

A Professora 1-B demonstrou falta de disposição para desenvolver novas formas de trabalho. Em sua fala, ela narra que quando vislumbra a oportunidade de trabalhar o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, ela mesma se vê limitada, desanimada.

ENTREVISTADORA: você acha que esses meios que você me falou, tentar descobrir os dons, as habilidades, canalizar...

PROFESSORA 1-B: ... sim!

ENTREVISTADORA: Isso dá algum resultado?

PROFESSORA 1-B: Olha, dá. Só que a gente percebe também que vai depender da criança, entendeu? Tem crianças que não querem fazer e acabou a história. Vem aqui tipo como obrigação. Aí cumprem horário, vão embora e pronto.

Percebe-se um descompromisso com o desenvolvimento pedagógico de seu aluno, denotando uma posição de ressentimento do docente que traz sofrimento a seus alunos e também a si mesmo (KEHL, 2004).

No entanto, percebeu-se que na Escola 2, a relação entre diferença/igualdade, tão significativa para se pensar uma autêntica inclusão, é melhor equacionada.

Primeiro a diferença social, a criança tem que aprender que ela não é diferente da outra. Que ela não é melhor. Cada um tem o seu jeito de ser, suas coisas positivas, suas coisas negativas e a gente tem que fazer um trabalho nesse sentido. É desenvolver esse lado na gente, se eu sei que eu não sou boa numa coisa, que eu não dou conta, tenho que trabalhar nesse aspecto pra melhorar. Então, é nesse sentido, a professora tá sempre assim, mostrando, entendeu? Que ela tem condições de acompanhar a turma, tem condições de fazer. Apesar de que o que falha muito é o despreparo dessas crianças parte psicológica. (PROFESSORA 2-A)

O que a escola faz com relação a isso? A questão das regras, que é muito importante. Porque dentro de uma instituição existem regras, mas são regras diferentes das regras da instituição familiar. Então a gente tenta trabalhar os vínculos afetivos para colocar as regras, né? As regras que a instituição tem, as normas dentro da sala de aula e os laços afetivos. Então isso daí é uma proposta de acolhimento pra essas crianças. [...] Agora as regras são iguais pra todos. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA 2)

5.1.3 Eixo 3 - A medicalização e a entrada de outros profissionais na educação como forma de ampliação ou de esvaziamento do ato pedagógico

A partir da fala do corpo docente, verificou-se que a atuação pedagógica variava entre dois polos frente à inclusão de alunos acolhidos em instituição: o da ampliação do atendimento ou seu esvaziamento no campo pedagógico. Ou seja, enquanto algumas professoras explicaram que além do trabalho de sala de aula, algumas crianças necessitavam de apoio psicopedagógico e até de outros profissionais da saúde, outras afirmaram que nada

poderiam fazer por algumas crianças, por se tratarem de casos onde caberia aos profissionais da saúde atuar, ao menos nesse primeiro momento.

As salas de recursos deveriam ser mais equipadas. Neste caso, sobre essas crianças que passam por esse processo de não ter família, é o aspecto social. Acho que deveriam ter um maior acompanhamento na nossa escola. No caso, ou nas escolas da rede, da secretaria de educação, mas a gente sabe que não tem o tanto de profissionais necessário, até porque a demanda é grande. Mas, esses casos, dessas crianças, deveriam ser acompanhadas. (PROFESSORA 2-A)

Já as professoras da Escola 1 defenderam que a atuação docente fica impossibilitada de ser desenvolvida.

ENTREVISTADORA: Você acha que qual o trabalho da escola pra poder incluir essa criança?

PROFESSORA 1-B: Eu acho que esses problemas não deveriam ser resolvidos na escola, eu acho que eles teriam que ter um apoio psicológico, com psiquiatras, com neuros, o que fosse. Eu acho que isso que tá faltando, entendeu? Tão colocando dentro da escola a função que não é nossa. Aqui é a parte instrucional. A instrução da criança. Não é o educar da criança, quem dá educação são os pais. Eu não concordo que educação quem tem que dar é a escola. A escola tem que dar as regras da escola e as regras de sociedade, de convívio, agora, essa criança que não consegue nem parar sentado... vamos supor, faz uma atividade o tempo inteiro em pé, quer chamar atenção de todas as formas, eu acho que isso aí, isso é com o psicólogo, não com o professor.

Durante as entrevistas, não houve menção a nenhuma providência para a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado, conforme definido no art. 14 da Portaria nº 46 (DISTRITO FEDERAL, 2013), para garantir o desenvolvimento e a permanência com êxito dos alunos institucionalizados na escola. Diante dos problemas de Alice, por exemplo, a solução encontrada pela Escola 1 foi a de mudar a criança de turma. Em momento algum foi demonstrada a necessidade ou a tentativa de fazer alterações na atuação da professora ou da própria escola.

Nesse mesmo sentido, a professora 1-B declarou acreditar que reprovações, advertências, expulsões e demais punições eram instrumentos imprescindíveis para empoderar o professor. Como esses 'recursos' foram abolidos das escolas, ela afirmou não conseguir vislumbrar outras opções para trabalhar com crianças com dificuldades disciplinares ou de aprendizagem.

Hoje o professor não ter poder nenhum. [...] a criança não para em sala, entendeu? É arredia, e aí? O que a gente vai fazer? A gente não pode advertir, não pode expulsar, não pode fazer nada! A gente trabalha conteúdo e ela fica atrapalhando a nossa sala, atrapalha tudo, entendeu? (PROFESSORA 1-B)

Como foi visto na revisão bibliográfica, a partir do surgimento da cultura da medicalização, prevaleceu a crença de que diante de uma criança com um ‘diagnóstico’ o trabalho pedagógico tornava-se mais efetivo (LEGNANI, 2003). Muitas escolas, por isso, passaram a exigir laudos e o consumo de remédios para que a criança pudesse estar na escola. No caso das crianças sob medida de acolhimento institucional, é comum também a estratégia de retirá-las mais cedo da escola, ligando para as instituições irem buscá-las.

A entidade de acolhimento tem que arrumar esse psiquiatra pra ela, porque ela tá desesperada! Uma menina que não sabe conviver, que grita, xinga, fala palavrão, que não te atende! Como você consegue trabalhar com uma pessoa assim? Não tem condições! [...] e falei pra [psicóloga da escola], ‘não dá mais! Você tem que tomar uma providência!’ (PROFESSORA 1-A)

Mediante a medicalização, como diz Carvalho (2011) o ‘diagnóstico’ – seja em sua versão ‘científica’, seja na modalidade de um ajuizamento escolar – serve de instrumento para se furta de buscar nos fatores internos das práticas escolares as possíveis causas da não aprendizagem. Por exemplo, na sala de aula da Professora 1-B tem vinte e quatro alunos e, em sua concepção, quase a metade tem algum problema.

Eu tenho onze alunos problemáticos numa turma de vinte e quatro. Quer dizer, eu acho que tenho mais! Tenho só onze não! Diagnosticados eu tinha um! Hoje, a primeira coisa que eu fiz foi começar a observar, gente! Esses meninos não são normais! Aí eu fui chamando os pais. Encaminha, por favor, pro neuro, encaminha, por favor, pro psicólogo. Fui pedindo pra levar. Nunca levam! Eu consegui quatro, hoje eu tenho quatro alunos laudados. [...] A inclusão veio pra acabar com a educação. Sabe? Por quê? Porque, antigamente, a criança, não é que não existissem crianças não laudadas, sempre existiram, só que hoje em dia a gente percebe que tem crianças mais problemáticas do que antigamente ou a gente visualiza o problema mais do que antigamente, pode ser isso! (PROFESSORA 1-B)

Ao ser questionada sobre qual seria a relevância de identificar um diagnóstico acerca da educação de um aluno, a Professora 1-B continuou a discorrer sobre sua opinião acerca das vantagens em medicar crianças, afirmou, ainda, acreditar que esses remédios só trariam benefícios.

Você fica cem vezes explicando o mesmo comando e a criança não pega. É uma criança normal? Não é! Aí você vai, pede pro pai levar pro médico, ele toma a Ritalina e consegue se concentrar. A gente percebe a diferença! A maioria dos professores falam: “ah! Eu não sou a favor de remédio!” É porque não tá na sala deles, Entendeu? Porque quando tá dentro da tua sala, tocando o terror, tu tá brigando, tu tá expulsando, tá fazendo o que for, porém, quando a criança consegue

realmente se concentrar e prestar atenção na aula, ela é outra! Entendeu? Então, assim, graças à santa Ritalina! [risos]. Porque existe Ritalina! Tem gente que é contra. Gente! Qual é o mal que esse remédio vai fazer? Nenhum! (PROFESSORA 1-B)

Isso dá indícios do desconhecimento que essa professora tem acerca do uso dessas substâncias. Qualquer medicamento pode trazer riscos para o organismo de quem os consome e isso precisa ser sempre acompanhado por um profissional competente (ORTEGA et al., 2010). Também foi percebida uma falta de empatia com o outro da parte do corpo docente da Escola 1, quando indagada sobre o que sabia da aluna Alice na instituição de acolhimento, a professora 1-A afirmou não entender porque a criança se comporta de maneira tão distinta da que apresenta no ambiente escolar.

Lá, a mãe social relatou que ela ajuda, cuida das coisas dela, que organiza, arruma a cama dela, que as coisas dela tão sempre arrumadinhas, guardadinhas, eu acho isso esquisito. Como que lá ela se comporta bem e aqui ela faz isso? Não entendo. [...] gosta muito de conversar com a mãe social, se queixa de saudades da mãe e gosta muito de conversar com ela [a mãe social]. Agora lá ela é organizada e aqui é desorganizada a ponto de jogar tudo no chão. Eu não entendo isso! Eu não entendo! Que ela tenha esses momentos assim de descontrole, né? Eu não entendo! (PROFESSORA 1-A)

A resposta que a professora tanto procura pode estar em sua própria fala, uma vez que ela mesma reconhece que as condutas da criança dependem, em muito, do vínculo que mantém com o adulto. É possível supor que a mãe social ouve a criança, isso faz com que Alice se sinta acolhida, construa um vínculo significativo com a cuidadora e mantenha um bom comportamento na casa lar.

5.1.4 Eixo 4 - Desconhecimento das políticas públicas e do sistema de direitos e garantias que assistem as crianças em situação de acolhimento institucional e a relação da escola com essas instituições.

Ao serem questionadas se conheciam alguma política pública, lei ou orientação em relação aos direitos e garantias das crianças acolhidas, as educadoras das escolas reconheceram desconhecer as leis. Afirmaram, em sua maioria, saberem apenas da existência de órgãos competentes para uma atuação em situações em que há infrações cometidas por crianças e adolescentes.

Olha, pra eu lhe falar com sinceridade pra você, não! Aqui se fala é muito no conselho tutelar, né? Na Delegacia da Criança e do Adolescente, é só isso que a gente sabe, né? Mas nesse aspecto que você tá falando, nessa parte social mesmo, não. (PROFESSORA 1-A)

Não. Não conheço. A única coisa que a gente sabe, são das crianças que dão problema, assim é o conselho tutelar, né? (PROFESSORA 2-A)

As entrevistas realizadas indicaram quatro aspectos muito relevantes para entender como se configura a interação entre as entidades de acolhimento com as escolas. O primeiro é o desconhecimento que as educadoras demonstram sobre o que é a medida de acolhimento e como funcionam as instituições; O segundo aspecto são as posturas críticas das educadoras em relação aos profissionais que atuam nos abrigos enquanto as posturas das orientadoras pedagógicas das duas escolas são ambivalentes, ora se empatizam com as dificuldades enfrentadas pelas entidades de acolhimento, ora criticam a atuação dos abrigos; O terceiro aspecto aponta a escassez das parcerias entre essas instituições, em todas as entrevistas houve apenas a indicação de uma oportunidade onde se pretendeu promover a sensibilização da professora acerca da importância em facilitar a socialização de uma aluna; O último ponto é a percepção de que os momentos em que ocorre essa interação é, em sua predominância, uma ocasião que envolve algum conflito, numa situação permeada por tensão.

Dessa forma, a presente pesquisa endossa os resultados encontrados nos estudos de Santos (2009) e Silva (2009) que apontam a falta de preparo dos profissionais das escolas e o desconhecimento sobre os direitos e garantias de crianças e adolescentes sob medida protetiva como fatores que dificultam a inclusão escolar desses alunos.

[...] porque eu trabalho há muitos anos, só nessa escola aqui eu completei dezoito anos, então todos os anos têm alunos de lá isso me intriga, me pergunto se eles têm um momento de estudo, né? (PROFESSORA 1-A)

As educadoras desconhecem as rotinas das crianças e o funcionamento das instituições de acolhimento. O que sabiam ouviram dos funcionários das entidades ou dos próprios alunos, mas nunca foram às instituições. Apenas a orientadora pedagógica da escola 2 afirmou já ter visitado uma das entidades de acolhimento por ocasião de prestar assistência social.

ENTREVISTADORA: mas você sabe como que é...

PROFESSORA 1-B: eu sei que eles têm atividade de fazer os deveres de casa, têm aulas de reforço, agora não sei mais, não sei dizer se tem um acompanhante.

[...] olha, eu sei que elas mais ou menos assim, as crianças me relatam o seguinte: assistem a novela chiquititas, assistem desenhos em algum momento do dia, à tarde, mas elas têm também uma sala de atendimento pra fazer as tarefas de casa, sabe? Agora quem faz esse atendimento eu não sei. Elas ajudam, arrumam a cama, tomam banho, arrumam o armário - que eu acho que é legal porque elas têm um armário individualizado, eu acho que elas não perdem toda a questão da referência delas como pessoas - não sei se ajudam na hora da cozinha, a cozinhar, não sei. Não sei se elas almoçam num refeitório, realmente eu não estou por dentro disso. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA 1)

Na fala da professora 1-A é perceptível a imagem de que a entidade de acolhimento seja um local disciplinador. Ela talvez pressuponha uma aproximação entre as instituições de acolhimento e as unidades de internação para jovens infratores. Essa associação está ainda presente no ideário social, já que por bastante tempo os menores abandonados e os jovens infratores foram recolhidos nos mesmos espaços, conforme o histórico apresentado no primeiro capítulo dessa pesquisa.

E por que essa criança... É isso que eu me questiono, se ela já esteve em tantos, acho que oito. Por que até agora não mudou esse comportamento dela? (PROFESSORA 1-A)

Outro ponto que parece ser notável para essa professora é o fato das crianças estarem com a higiene cuidada, fazendo com que destacasse esse ponto como uma vantagem particular da entidade de acolhimento.

Ela está sempre limpinha, então dessa parte eles cuidam, eles são limpinhos, entendeu? (PROFESSORA 1-A)

A professora 1-A mostrou-se sem esperança de receber o retorno esperado dos funcionários da instituição de acolhimento.

[...] então as mães sociais, se chamar, elas vêm, a psicóloga veio, mas só que eles não dão aquele retorno pra gente, então vêm também com aquela mesma história, que têm muitos problemas, e mesmo lá, não conseguem administrar, é tanto problema, tanto problema, de tanta ordem, que você não tem noção. (PROFESSORA 1-A)

Em relação à entidade de acolhimento, a professora 1-B também fez críticas, principalmente em relação à logística e à organização. Ela relatou o problema que estavam enfrentando com a falta de pontualidade do transporte das crianças.

Eles têm um problema sério, não deixam as crianças no horário, não pegam as crianças no horário, então é até, é perigoso, porque a criança fica muito tempo depois ou então chega muito tempo antes da aula. E aí não se alimenta no horário certo. (PROFESSORA 1-B)

Essa professora apresentou ainda mais críticas à estrutura e à organização da entidade de acolhimento.

Eu acho que como eles recebem pra ficar com as crianças, não é só locar a criança, entendeu? Eu acho que tinha que ter uma megaestrutura, tinha que ter psicólogos, tinha que ter monitores habilitados, capacitados pra trabalhar com aquelas crianças, não uma pessoa leiga, desempregada que vai com a família morar junto com um monte de criança. (PROFESSORA 1-B)

Na escola 2, as mesmas críticas foram apresentadas.

Nessa entidade em específico na qual eu trabalho com essas crianças, eu acho que falta realmente uma estrutura melhor de acompanhamento pedagógico da questão de ter horário pra estudar, de concluir as atividades de casa e ter alguém pra tá direcionando isso pra criança. (PROFESSORA 2-B)

No entanto, como já mencionado, as orientadoras educacionais sempre que indicavam falhas da instituição de acolhimento, faziam também uma ressalva de que o trabalho desenvolvido por essas entidades seria muito complexo e com uma demanda além da capacidade de atendimento disponível.

Eu acho que no abrigo junta todos os problemas. As crianças têm vários problemas, e eu acredito que deve ser um trabalho muito difícil para os profissionais do abrigo, os desafios são enormes. Normalmente numa casa, numa instituição em uma casa tem oito crianças, tá? E elas trabalham com crianças com problemas físicos, problemas de deficiência intelectual, problemas emocionais. Então eu sinto que elas conseguem manter a casa e fazer com que as crianças participem nos afazeres domésticos, mas eu não acredito que elas tenham condição de ajudar. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA 1)

Até mesmo o acompanhamento pedagógico, o acompanhamento escolar são voluntários, são professores voluntários, mas a gente sabe que é muito difícil pra uma instituição que está acolhendo crianças de vários tipos de comportamentos, de vários tipos de problemas emocionais, de vários tipos transgressão (ORIENTADORA PEDAGÓGICA 2)

Desse modo, é possível perceber pelas falas das entrevistadas que as ocasiões de interação com os profissionais do abrigo se limitam aos momentos de exposição de suas queixas em relação aos alunos que apresentam algum problema. Com isso, há uma expectativa de que o abrigo tome as providências de acordo com a orientação indicada pela escola, no entanto, esse direcionamento limita a interação com os profissionais das instituições, desgastam e dificultam a relação entre esses sujeitos.

ENTREVISTADORA: Você conseguiria me dar exemplos de momentos em que a escola e o pedagogo, ou o responsável do abrigo conseguiram entrar em contato?

ORIENTADORA PEDAGÓGICA 2: Como a minha área da orientação educacional é voltada mais pras questões disciplinares e pedagógicas, mas acaba sendo mais as questões disciplinares, né? A gente necessita que venha a instituição e fala: “ó tá tendo problema”. A instituição, na medida do possível faz o acompanhamento, eu não sei como é a punição de lá. Eu não sei o que se faz lá, mas assim, a gente senta pra conversar “ó, melhorou!” ou “não”.

Outro ponto levantado pela Professora 2-B foram as faltas dos funcionários do abrigo às reuniões e às solicitações da escola, além de ter afirmado também não haver acompanhamento pelo mesmo profissional da entidade de acolhimento, o que, segundo sua opinião, dificulta a evolução de um trabalho sistematizado para o apoio escolar de uma criança institucionalizada que esteja apresentando dificuldades.

Eles não vêm, mesmo que vejam a quantidade de bilhetes no caderno, a falta de conclusão das atividades, eles não procuram a escola. Eles só vêm realmente, vem um responsável e geralmente, vem num semestre uma pessoa, no outro semestre outra, quer dizer, não há uma sequência de acompanhamento. (PROFESSORA 2-B)

Mais um tema surgiu a partir desse momento da entrevista sobre a interação entre as instituições: novamente os aspectos da saúde mental das crianças e adolescentes acolhidos, esquivando, como já assinalado, a alçada da escola. Essa visão apareceu com recorrência, em especial, na fala da Orientadora Pedagógica da Escola 1.

Lá falta a questão médica e de atendimento psicológico. Eu acho que, por exemplo, faltam profissionais nessas áreas: de psicologia, de fonoaudiologia, de neuropediatria, tá? Até acesso a exames mais físicos, sabe? Por exemplo, as crianças até frequentam o dentista, elas podem ir pelo posto de saúde, tem um dentista, tem um tratamento de saúde assim, mas quando você entra nessas especificidades que hoje a classe média tem mais acesso, né? Então eu vejo que essas crianças ainda tão muito carentes de políticas públicas na área de saúde. Eu acho que isso é fundamental. Políticas públicas relacionadas à saúde. E aí eu coloco, por exemplo, esses problemas são semelhantes em outras crianças que não vêm de abrigo, mas que necessitam de certos atendimentos médicos e psicológicos, né? (ORIENTADORA PEDAGÓGICA 1)

Nessa pesquisa destacaram-se na íntegra as falas das professoras e orientadoras educacionais, pois nelas identificaram-se todos os aspectos abordados na revisão de literatura, os quais poderiam ser resumidos da seguinte forma: a escola contemporânea mostra-se aturdida diante da diversidade de alunos que estão presentes em seus espaços educativos; os problemas sociais de várias ordens antes eram impeditivos para o acesso de muitas crianças e adolescentes aos meios escolares, hoje, muitos desses problemas sociais persistem e estão

dentro das escolas. Nessa perspectiva, é fundamental rever a formação dos professores para que percebam a importância do papel social que têm em mãos e possam operar para que tais problemas não sejam reproduzidos em outras gerações de alunos.

A aluna Alice e muitas outras crianças que se encontram sob medida protetiva lidam com adversidades de muitas ordens em seus cotidianos, reagindo e lutando para não sucumbirem. Frequentar uma escola acolhedora, lúdica, criativa poderia ser para elas, um momento e um espaço de devolução da infância perdida e, ao mesmo tempo, de um futuro mais promissor que rompesse com as vulnerabilidades que vivenciam. Por isso, é essencial que a escola se humanize e reveja suas posturas junto a esses sujeitos.

5.2 Concepções dos profissionais das entidades de acolhimento sobre os processos de escolarização de crianças e adolescentes sob medida protetiva de acolhimento institucional

A Entidade Acolhimento X é localizada em um bairro de classe alta, na região central do Plano Piloto, recebe crianças e adolescentes de zero a dezessete anos, possuindo um grupo de acolhidos heterogêneo em relação à faixa etária. Além de outros serviços, eles oferecem uma creche à comunidade, de forma que diversas crianças pequenas a frequentam nos dias úteis; e o serviço de convivência, em que crianças da comunidade e do serviço de acolhimento recebem atendimento socioeducativo no horário do contraturno de seu turno escolar. Dessa forma, são vários os tipos de atendimento oferecidos por essa instituição e o número de crianças e adolescentes sob sua atuação é bastante alto.

A equipe técnica do serviço de acolhimento é formada por três duplas técnicas sob coordenação da Psicóloga X, participante dessa pesquisa, constituídas por um psicólogo e um assistente social. Essa equipe é responsável por acompanhar o processo de acolhimento, bem como fazer a revisão obrigatória a cada seis meses de cada caso, acompanhando as famílias de origem e também analisando as situações de possível reintegração ou destituição do poder familiar. Portanto, não é feito acompanhamento terapêutico ou psicoterápico por esses profissionais, apenas encaminhamentos nas situações necessárias.

Além dessa equipe, há uma outra de Pedagogos, cujas atribuições são distribuídas conforme o tipo de atendimento prestado, havendo responsáveis tanto pela creche, quanto pelo serviço de convivência, bem como do serviço de acolhimento. As Pedagogas X-1 e X-2 atuam primordialmente no atendimento e acompanhamento escolar das crianças e dos adolescentes acolhidos.

Foi informado que nesses grupos há baixa rotatividade de funcionários, mas que essas equipes têm recebido novos integrantes. Porém, em relação às cuidadoras, as mães sociais, foi dito que há uma alta rotatividade, que elas têm permanecido, em média, apenas sete ou oito meses no cargo. Dessa forma, metade delas tem menos de um ano de prestação de serviço nessa instituição.

As técnicas demonstraram conhecer o sistema de direitos e garantias dos menores acolhidos, porém afirmaram que só começarão a participar nos encontros das entidades de acolhimento do DF, o Grupo de Trabalho da Educação (GT), para discutir alternativas que solucionem os conflitos entre as instituições e as escolas a partir do ano de 2015.

Nessa instituição há um curso de formação para as mães sociais que é realizado na própria entidade, mas aberto também para cuidadoras de outras entidades de acolhimento próximas a essa. O curso é semanal, com a duração de um ano. No entanto, a Mãe Social X, participante dessa pesquisa, afirmou que considera pouco o apoio psicológico dado às cuidadoras para lidar com questões surgidas a partir do desempenho de suas funções, além de ter afirmado que muitas coisas que acontecem nas casas-lares não são comunicadas às equipes de coordenação. Isso indica a existência de falhas na integração dessa equipe, que traz consequências ruins tanto para as cuidadoras quanto para os próprios acolhidos, que acabam não recebendo o apoio técnico adequado.

A Entidade de Acolhimento Y é localizada em um bairro de classe média distante do centro de Brasília, acolhe crianças de zero a seis anos de idade, possuindo em sua maioria bebês e crianças muito pequenas ali acolhidos, havendo, portanto, pouquíssimos adolescentes. Além disso, possuem uma servidora da Secretaria de Educação cedida para trabalhar nessa instituição como pedagoga. Dessa forma, sua situação dentro das escolas se tornou mais acessível e permitiu que essa servidora atuasse como um importante elo entre as escolas e a entidade de acolhimento.

A equipe técnica é constituída por essa pedagoga, dois psicólogos, um assistente social, além de duas pedagogas que trabalham exclusivamente com os bebês e as crianças menores. A entidade conta, ainda, com o apoio de voluntários que contribuem com seus serviços para complementar o atendimento e diversificar a formação das crianças e adolescentes acolhidos.

A Pedagoga Y já está cedida para a instituição há vinte e seis anos, os psicólogos trabalham há cinco e o Assistente Social Y há dois anos e dez meses. Segundo eles, há baixa rotatividade das profissionais cuidadoras, as mães sociais, havendo algumas com mais de dez anos de atuação nessa entidade.

Os profissionais informaram que fazem cursos de capacitação constantemente, inclusive as cuidadoras, que, no momento da pesquisa, estavam fazendo o curso “Cuidando de quem cuida” oferecido pelo Instituto Berço da Cidadania. A equipe se mostrou muito integrada, inclusive a Mãe Social Y, que participou dessa pesquisa, afirmou que se sente muito amparada pelos demais profissionais da entidade para exercer sua profissão e que o diálogo das mães sociais com os profissionais da equipe técnica são constantes, havendo, ainda, uma rotina semanal de supervisão nas casas lares para acompanhar o comportamento e o desenvolvimento dos acolhidos, bem como para atender às demandas das profissionais cuidadoras.

TABELA 6 – Distribuição e identificação dos participantes do grupo profissionais das entidades de acolhimento

| | |
|---------------------------|---|
| Entidade de Acolhimento X | Pedagoga X-1 Pedagoga X-2 Psicóloga X Mãe Social X |
| Entidade de Acolhimento Y | Pedagoga Y Assistente Social Y Mãe Social Y |

Após uma análise individual das entrevistas concedidas, procurou-se agrupar os temas surgidos em grupos comuns, dando origem aos dois eixos abaixo e definidos a seguir:

- Preconceitos no ambiente escolar;
- A interação com as escolas, os problemas relativos aos preconceitos e as tentativas de superação.

5.2.1 Eixo 1 - Preconceitos no ambiente escolar

As técnicas dos abrigos foram unânimes ao afirmarem ter presenciado comportamentos preconceituosos da escola em relação aos acolhidos nas instituições. Algumas contaram já ter percebido que a escola trata dessa forma os menos favorecidos socioeconomicamente, outras consideravam que o preconceito era resultante da falta de conhecimento sobre o que seria a medida de acolhimento institucional, e, com isso, haveria uma falsa associação entre crianças abandonadas com os jovens em conflito com a lei. Além disso, funcionários das duas entidades de acolhimento afirmaram que o tratamento dispensado

aos adolescentes é ainda pior do que o dado às crianças. Isso foi visto nas falas das pedagogas entrevistadas.

Eu acredito que já se visualiza o problema que a criança vai dar, a própria direção, a própria equipe, a direção e a coordenação. Tanto que eu já cheguei em escola que tinha vaga, mas o diretor se recusou a fazer a matrícula da adolescente por conta que já tinha tido informação da outra escola, de um outro colega de trabalho, que aquele aluno apresentava problemas em sala. (PSICÓLOGA X)

A Pedagoga X-1 afirmou que a escola tende a tratar pior os alunos com condições socioeconômicas menos favorecidas, aqueles que, de uma maneira geral, os profissionais da escola percebem que não há alguém para defendê-los. Ela indicou que os adultos, principalmente professores e membros da direção, são os que mais tratam os alunos de forma preconceituosa.

A escola sempre faz isso com os menos favorecidos. E não é só as crianças em situação de acolhimento, é aquele que a escola percebe que a família não tá junto, que tem alguma fragilidade, que não tem alguém pra defendê-los! Eu percebo claramente! [...] exatamente! Exatamente! [...] Os conflitos que nós temos, a maioria, geralmente, é com o professor ou é direção. As crianças, normalmente, elas tratam os seus pares de igual pra igual. O adulto é que tende a tratar diferente. (PEDAGOGA X-1)

A Mãe Social Y contou de uma professora que não preparou a lembrancinha de uma festa para a criança acolhida na instituição. Além disso, falou que já percebeu a diferença de afeto dispensado aos alunos, além de já ter ouvido comentários inconvenientes feitos por professores.

Eu fui perguntar para professora cadê a lembrancinha dela? Ela disse que tinha acabado. Aí eu pensei, não cheguei a questionar muito, mas eu pensei, se ela fez as lembrancinhas pra turma dela, deveria ser pra todas, né? [...] A criança ficou chorando (MÃE SOCIAL Y)

A falta de conhecimento sobre a realidade da medida de acolhimento institucional por parte dos professores e demais membros da comunidade escolar foi apontada durante as entrevistas como um fator muito recorrente nas situações de preconceito sofridas dentro do ambiente escolar.

Ela é lá do abrigo? Mas ela vem tão limpinha! Arrumadinha!” olha o preconceito! Como se a menina do abrigo tivesse que ir suja e esculhambada, né? é... eu escutei outro dia mesmo, esse ano inclusive, é, alguém me dizer assim: “nossa! E ela vive no abrigo? E trouxe todo o material?! Que bacana!” né? Como se o abrigo não pudesse mandar o material pra criança. Eu tinha um aluno aqui que tudo o que sumia

na escola, a primeira mochila que era vistória era a dele, porque ele morava aqui na entidade de acolhimento. Isso foi muito duro pra ele, lógico! (PEDAGOGA Y)

Elas não entendem, elas acham que ou é um menino que está sob medida sócio-educativa, “cometeu que delito?”, “ele não cometeu delito nenhum!” né? “ele foi abandonado na maternidade! Eu tenho que arrumar uma mãe pra ele, tenho que tentar reorganizar essa família, enquanto isso ele tem que frequentar a escola. Que aí você vê que é uma falta de entendimento e de conhecimento do que é essa tal dessa medida protetiva da criança. (PEDAGOGA Y)

Houve situações de eu buscar criança ou adolescente na escola, que quando eu chego pra pegar, diretores falam assim: “tinham que ser do abrigo”! Mas eles são meninos tranquilos, só gritam por tudo que vivenciaram, é abuso, é abandono, é maus tratos, então é a forma que eles dão o grito de guerra deles. É mostrando a rebeldia, mas na verdade, são meninos bons. (MÃE SOCIAL X)

Como já mencionado, as técnicas das duas instituições explicaram que os professores se mostravam mais atenciosos e preocupados com as crianças mais novas, mas que, em relação aos adolescentes o atendimento escolar era mais hostil. Algumas entrevistadas indicaram que possivelmente isso acontecia porque os alunos se tornam mais questionadores e opiniosos quando chegam à adolescência.

Quando uma criança tem de zero a cinco anos de idade e o professor sabe que ela está abandonada e por isso está numa entidade de acolhimento. O coração dele se desmancha e ele diz “ah! Então eu vou visitar! Tão bonitinha! Minha aluninha querida!” e tudo isso! Mas eu nunca vi um professor de adolescente querer fazer isso... Então acho que há uma diferença muito grande dos professores das crianças com até oito, nove, dez anos de idade. Com os professores da segunda etapa do ensino fundamental. É completamente diferente o trato. (PEDAGOGA Y)

O que eu percebo é assim, quanto mais velho, mais rejeitado. Porque as pessoas veem os adolescentes como um rival, não como um aliado. Não sabem aproveitar o que eles têm de melhor, sabe? Que é a questão de contestar, de se posicionar, que, infelizmente, nós adultos perdemos isso. A gente perde isso. Eu acho uma perda muito grande. Eu acho que a gente tinha que ter muito mais de adolescente na nossa vida. (PEDAGOGA X-1)

Na opinião de muitos técnicos, os professores são, em geral, os atores mais preconceituosos dentro do ambiente escolar, mas afirmam que outros agentes envolvidos no processo escolar também cometem atitudes preconceituosas contra os alunos sob medida protetiva de acolhimento institucional.

Toda a comunidade escolar é preconceituosa, inclusive os pais dos outros alunos, né? que se um menino de uma instituição bate no coleguinha... bate porque não tem não mãe, porque não tem pai, porque mora num abrigo, entendeu? Se é um colega que tem mãe e pai elas não peitam! Eu já tive que brigar aqui com mães que queriam bater nos nossos meninos, entendeu? Porque bateu no filhinho delas! Né? eu falei: “não! Peraí! Que história é essa?” “ah! Mas não tem pai, não tem mãe, tem que educar!” eu falei: “sim! Mas a gente não educa assim! a gente não educa batendo!” sabe? Então, o preconceito é de todo mundo! (PEDAGOGA Y)

5.2.2 Eixo 2 - A interação com as escolas, os problemas relativos aos preconceitos e as tentativas de superação.

As Entidades de Acolhimento participantes da pesquisa afirmaram que preferem matricular as crianças e os adolescentes nas escolas públicas mais próximas à instituição para simplificar a logística de transporte e de acompanhamento pedagógico, dessa forma, esses alunos não permanecem nas escolas em que estudavam antes da medida de acolhimento institucional.

[...] a escola que tiver vaga e que for mais próxima do abrigo. Temos os motoristas pra levar, algumas nem é tão perto, mas desde que tenha vaga. (MÃE SOCIAL Y)

E a gente acabou perdendo as crianças que foram pra lá. Perdendo mesmo, literalmente. Eles evadiram e não voltaram mais. Então a gente evita, a gente prefere as escolas classes aqui por perto, a gente tem condições de fazer um acompanhamento melhor. (PEDAGOGA X-1)

Os técnicos das duas entidades apontaram que conseguir vaga nas escolas públicas é dificuldade grande, pois além das vagas serem habitualmente poucas, existem casos em que as escolas negam a matrícula para os alunos institucionalizados. Isso contraria veementemente a Portaria Nº 46/2013 da SEDF, que instituiu a Política de Inclusão Educacional e Acompanhamento da Escolarização de Crianças e de Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Tenho escolas parceiras na regional de ensino [local] onde eu busco a vaga da criança ou do adolescente. Mas, acontece, às vezes escola não ter vaga, aí eu busco a regional de ensino, que me facilita o acesso às escolas. Quando não dá certo, recorro ao núcleo de direitos humanos da Secretaria de Educação, que tem um grupo, um GT com a Secretaria de Ação Social, Secretaria de Educação e as entidades de acolhimento. Nos reunimos mensalmente, onde trocamos nossas necessidades, trocamos nossas dificuldades e eles também intercedem por nós. (PEDAGOGA Y)

Algumas vezes a gente tem que acionar a justiça, porque eles têm prioridade pra conseguir a vaga, mas quase sempre a gente tem que brigar na justiça pra conseguir. E ainda tem os casos assim, que a escola diz que não tem vaga, e tem vaga! Porque por se tratar de criança em situação de acolhimento eles já são mal vistos, vamos dizer assim. Então ninguém quer essa criança lá. Porque 'é uma criança problemática, que mora em abrigo, que não tem pai, não tem mãe, não tem família, não tem ninguém por ela' é uma criança que a escola já entende que vai dar trabalho e a escola não quer criança e nem adolescente que dê trabalho (PEDAGOGA X-1)

Como já foi visto, apesar de existir uma norma para garantir que os jovens institucionalizados tenham igualdade de acesso e de permanência na escola, como asseguram o inciso I do artigo 3º da Portaria nº 46/2013 SEDF, os técnicos das entidades de acolhimento denunciaram a violação desse direito.

Quando questionada se a escola já havia se recusado a receber um aluno institucionalizado mesmo com vaga disponível, várias técnicas afirmaram que isso já tinha acontecido diversas vezes, tal situação dificulta ainda mais o desenvolvimento de um vínculo entre os profissionais da escola e os técnicos do abrigo e, principalmente, prejudica o tratamento que esse aluno irá receber dentro do ambiente escolar, por esta ter concedido a contragosto a matrícula, por imposição das leis e até pela Secretaria de Educação.

Essa recusa em aceitar o ingresso de alunos provenientes das instituições de acolhimento reforçam a validade dos estudos de Arpini (2003), Buffa e Teixeira (2011), Batista e Almeida (2008), entre outros, que afirmaram a existência de um imaginário social muito presente nas escolas que atribui a esses jovens a ideia de que eles sejam marginais, tornando o ambiente escolar um importante local de consolidação da estigmatização social.

Assim, há muita coisa operando para dificultar o acesso dos acolhidos nas escolas: a falta de documentação das crianças e dos adolescentes, uma vez que muitas vezes são retirados de condições de moradias precárias quando vão para as instituições; a alta demanda que os serviços de acolhimento têm recebido; a chegada de acolhidos em qualquer época do ano.

Tem alguns que chegam e que nunca foram à escola. Tem uns que chegam aqui e que não têm registro, a certidão de nascimento. (ASSISTENTE SOCIAL Y)

As crianças chegam encaminhadas pela justiça, pela vara da infância em qualquer momento do ano. Acontece delas ficarem sem estudar. Isso acontece principalmente quando chega no segundo semestre e é muito difícil conseguir que a criança conclua aquele ano letivo, mesmo ela tendo estado durante aquele ano regularmente matriculada em alguma outra escola. (PSICÓLOGA X)

Esses fatos apontam para as particularidades dos casos dos alunos que se encontram em medida de acolhimento institucional. Dessa forma, as escolas precisam ser conscientizadas de que estes, ao perderem seus vínculos com as famílias, também perderam suas escolas e é essencial que não percam também a chance de retomarem, pelo menos, suas vidas escolares.

Uma vez matriculados, os técnicos das entidades de acolhimento indicaram que os momentos de interação com as escolas envolvem algum conflito e, em geral, são permeados com tensão. Na Entidade de Acolhimento X isso foi bastante perceptível, as técnicas

afirmaram que os encontros se davam principalmente nas reuniões e nas muitas solicitações que a escola fazia. Contaram que para superar esse problema criaram uma rotina de visita semanal feita pela mesma técnica, a cada estabelecimento de ensino que tivesse um aluno da instituição matriculado, independentemente de prévia solicitação da escola.

A gente tem uma programação de acompanhamento das escolas, mas, por exemplo, teve um problema na escola aí a [PEDAGOGA X-2] corre pra lá. Normalmente são conflitos que a escola não sabe como lidar [...] É um trabalho de fundamental importância, porque se a gente perde o diálogo com a escola e não está lá pra defender as nossas crianças e nossos adolescentes, eles são massacrados! (PEDAGOGA X-1)

[...] E uma vez por semana vamos ver como está o acompanhamento e o desenvolvimento da criança. O que pode somar pra se alcançar o desenvolvimento melhor, uma aprendizagem melhor. (PEDAGOGA X-2)

A Psicóloga da Entidade de Acolhimento X ressaltou que a escola tem se preocupado muito com questões de disciplina e comportamento, sem dar o mesmo valor aos aspectos pedagógicos, de maneira que a escola não alerta a Entidade de Acolhimento quando um aluno sinaliza dificuldades de aprendizagem.

Se encontram apenas quando a criança dá trabalho, infelizmente! A gente ainda tem o pensamento de uma marcação de reunião - se assim eu posso chamar - pra tratar sobre o comportamento da criança e não sobre a questão pedagógica. Isso assim, me incomoda muito, o pensamento não é como a criança está adquirindo conhecimento, mas o comportamento dela. Então é nessa hora que a escola busca o relacionamento[...] são nos momentos de conflito. (PSICÓLOGA X)

A Entidade de Acolhimento Y também citou os momentos críticos, como reuniões de pais e solicitações esporádicas, porém indicou também que há contato com a escola em outros momentos de harmonia, como nas festas da escola, quando representam as famílias das crianças acolhidas e também nas visitas que promovem para que professores e colegas de classe conheçam o espaço onde vive o aluno acolhido.

Tem as reuniões, tem as festinhas de escola, que a gente sempre participa. Porque nós temos, nós mães sociais, temos nossos filhos que estudam também nessas escolas públicas (MÃE SOCIAL Y)

Existe uma lei, uma portaria da secretaria de educação, que dá todo um roteiro pra escola de como ela deve atender um aluno em entidade de acolhimento. Então eles me telefonam sempre, eu vou desde a reunião dos pais até ao chamado de emergência porque o menino de quatro anos mordeu a coleguinha, o adolescente está levando uma advertência ou uma suspensão porque matou uma aula. Vou à festa do dia das mães, à festa junina... né? então assim, a entidade esta representado-se sempre na escola. (PEDAGOGA Y)

As Entidades de Acolhimento X e Y demonstraram empenho em comparecer aos estabelecimentos de ensino além das situações que envolvam tensão. Essas estratégias são fundamentais para facilitar o trabalho pedagógico, a sensibilização da escola e para poder fortalecer o vínculo entre essas instituições.

De forma geral, as entrevistadas apontam os Orientadores Educacionais como os profissionais mais facilitadores para promover o diálogo entre as instituições. Porém, os técnicos da Entidade de Acolhimento X apostam em uma parceria ainda maior e fazem convites aos professores para que visitem junto com os alunos da turma e conheçam as instalações da instituição de acolhimento. A Pedagoga X-2 apontou que os professores que vieram até a instituição são os que trabalham melhor com as crianças na escola.

A equipe da Entidade de Acolhimento Y, por sua vez, participa dos encontros do Grupo de Trabalho que trata da questão da educação dos menores acolhidos, onde discutem ações de articulação entre governo, instituições de acolhimento e escola, bem como trocam experiências e recebem apoio para a resolução de obstáculos no acesso das crianças à escolarização.

O GT é um grupo de trabalho voltado para essa questão da educação com os abrigos, participação dos abrigos, da SEDEST. Tanto a educação quanto a assistência social estão fazendo esse trabalho pra sensibilizar os professores para que tenham um olhar sensibilizado em relação a essas crianças, que já estão fragilizadas, com seus vínculos quebrados. Pra que não tenha essa discriminação “ah! O menino de abrigo é o menino problema!”. (ASSISTENTE SOCIAL Y)

Esses encontros têm sido muito importantes tanto por possibilitarem a resolução de diversos conflitos surgidos na relação entre instituição de acolhimento e escola quanto por desenvolverem a autonomia e a capacitação dos técnicos para gerir as situações adversas a partir do compartilhamento das experiências entre os profissionais de diversas entidades de acolhimento, pesquisadores e autoridades do governo do Distrito Federal e, ainda, por promoverem a criação e a divulgação das novas políticas públicas para a inclusão escolar das crianças sob medida protetiva de acolhimento institucional.

Foi indicado - principalmente pela equipe técnica da Entidade de Acolhimento X – a dificuldade em criar situações de convívio harmonioso com as escolas, havendo até situações extremas em que foi necessário apresentar reclamação contra elas ao Ministério Público.

[...] teve uma professora que falou isso na frente da aluna ‘eu tenho vontade de jogar essa menina pra fora da janela!’ na frente da aluna! Séries iniciais do ensino fundamental. Então é muito difícil. [...] por isso a gente vai pra um órgão acima da secretaria de educação. A gente tem, assim, muitas dificuldades, a promotória da

infância já tem conhecimento sobre isso, a promotoria que cuida do acolhimento, não a promotoria da educação, mas a gente espera que as duas promotorias se unam, porque em conversa com outros coordenadores de outros serviços de acolhimento, essa dificuldade é patente. (PSICÓLOGA X)

Então, se precisar tomar medidas de ir ao PROEDUC, com certeza, vamos. Já tivemos caso de um adolescente, em que o diretor fez umas falas muito infelizes com ele. Fizemos a denúncia do próprio diretor por sua má conduta, pela forma em que ele falou e abordou o adolescente. O adolescente falou que não ia mais conseguir continuar naquela escola, o diretor falou que ele que não era mais bem-vindo (PEDAGOGA X-2)

Outra crítica feita à escola é sobre a busca insistente e indiscriminada por um diagnóstico médico ou psicológico.

Porque menino que faz bagunça já está tachado com TDAH! Todo mundo fala isso: “ah! deve ser TDAH! Deve ser...” então, o que que eu faço? Pra tirar essa pecha de TDAH, eu corro com os exames! Busco neurologista! Busco psiquiatra! E peço favor e pelo amor de Deus pra alguém ajudar nos diagnósticos, sabe? Porque aí tira logo! [...] ah! Não veio nada no diagnóstico! [...] pois é! Então vamos lidar com essa, com ele ser diferente, né? ele não tá cabendo nessa caixinha aí que você quer! Então vamos alargar a caixinha! Vamos fazer uma caixinha que molda pra ele caber aí dentro! Né? todo mundo é diferente! Cada um é de um jeito! E cada um também responde a essas agruras da vida de forma diferente!” Então, assim, não é fácil você não ter uma família! Não é fácil você ter sido apartado da sua mãe! Às vezes, não porque sua mãe era ruim com você, mas porque seu padrasto era! Aí chegou um conselho tutelar e te tira daquele seu ambiente, te tira às vezes, numa situação onde vem polícia e bombeiro, e todo mundo junto! Aí você vem morar num abrigo onde tem um monte de gente que cuida de você e você não sabe quem são essas pessoas, né? Lidar com isso é muito duro! (PEDAGOGA Y)

A partir das falas das cuidadoras emergiu o sentimento de vergonha presente na subjetividade dos acolhidos. Essas profissionais que lidam diariamente com essas crianças e adolescentes já perceberam que muitos possuem esse sentimento, tentando, inclusive, esconder que moram em entidades de acolhimento, até inventando mentiras para não sofrerem constrangimentos dentro do ambiente escolar.

Os adolescentes, por exemplo, alguns não gostam que saibam na escola que eles moram no abrigo. Porque se souberem vai ter essa questão de ficar pegando no pé, que é de abrigo, querer saber... os adolescentes não gostam. (MÃE SOCIAL Y)

Eles queriam saltar do ônibus bem longe e não parar na frente da escola porque tinham vergonha. Então assim, o preconceito parte mais de dentro da instituição do que de lá de fora. Eles têm mais vergonha entre os amigos de falar onde eles moram, eles mentem... [...] Eu moro com meu pai!’ ‘não! Minha mãe! Minha mãe trabalha, ela me deixa aqui todos os dias!’ eu já peguei falando! Mas assim, é pela represália ‘ah! Se eu contar pra ele, ele vai deixar de ser meu amigo!’ (MÃE SOCIAL X)

A partir dessas falas, percebe-se que, como afirmado por Gaulejac (2006), a escola é um lugar que, ao invés de proporcionar proteção e segurança às crianças e adolescentes

acolhidos, ela propaga o preconceito, a rejeição e a humilhação, sendo um espaço de revitimização desses sujeitos e de manutenção da injustiça social. A incorporação do preconceito do outro na própria subjetividade é a pior consequência da violência de que essas crianças e adolescentes padecem. Para reverter esse quadro é fundamental um esclarecimento para toda a sociedade dos preconceitos que essas crianças enfrentam nas escolas e as dificuldades das instituições de acolhimento para atenuá-las. Somente quando isso for tornado público, haverá chances de que tentativas de superação dessa problemática possam, de fato, surtir efeitos.

5.3 As falas dos adolescentes sobre as escolas e a vivência nas instituições de acolhimento

Foram entrevistados quatro adolescentes acolhidos nas instituições em idade escolar, matriculados em escolas públicas. Não haverá identificação em qual instituição estão acolhidos a fim de que suas identidades sejam preservadas. Por isso, serão aqui denominados de Participante A, Participante B, Participante C e Participante D.

TABELA 7 – Descrição e identificação dos participantes do grupo de alunos

| Participante | Idade | Ano (Ensino Fundamental) | Tempo de acolhimento (anos) |
|--------------|-------|--------------------------|-----------------------------|
| A | 15 | 8º | 1 (aproximadamente) |
| B | 14 | 6º | 7 |
| C | 14 | 7º | 8 |
| D | 17 | 7º | 17 |

Participante A

A Participante A possui quinze anos de idade e cursa o oitavo ano do Ensino Fundamental, está acolhida há menos de um ano na instituição. Declarou que, devido aos conflitos que viveu estava atrasada na escola, mas que, após o acolhimento, foi transferida para uma escola que lhe possibilitou diminuir essa defasagem. Afirmou que gosta de ir à escola, que além de distraí-la pra que não fique apenas dentro do ambiente da entidade, sente que se ficar sem estudar estará perdendo algo. Declarou que tem amigos na escola, que não sente que a tratam com preconceito, nem o sente por parte de seus professores. Disse que

ainda que houvesse a possibilidade de aprender os conteúdos ensinados na escola em outro ambiente, ainda assim preferiria frequentá-la.

[...] eu acho [importante ir pra escola], porque hoje em dia sem estudar a pessoa não é nada. [...] gosto! É bem legal. [...] Sim, apesar que de manhã dá aquela preguiça, né? Mas é bom. (PARTICIPANTE A)

Criticou, no entanto, o atendimento dentro da instituição. Disse que o abrigo não prepara os acolhidos para os momentos adversos que encontrarão como a violência, o uso de drogas e prostituição. Demonstrou ter um posicionamento crítico acerca disso, afirmando que eles não são instruídos para enfrentar a realidade. Em contrapartida, afirmou que os técnicos da entidade de acolhimento já precisaram resolver um caso de conflito entre um aluno e um professor. Declarou, por fim, que sente que a instituição de acolhimento a apoiaria na escola dependendo do caso, demonstrando que possui a noção de que seria amparada, mas que poderia ser censurada caso estivesse agindo de maneira inapropriada.

A adolescente disse entender que a responsabilidade para ter um bom desempenho escolar é do próprio aluno, devendo, portanto, fazer aquilo que o professor manda e outras obrigações. Ela citou um exemplo familiar de um tio que é professor, “que pega no pé” e por isso tem uma filha muito dedicada aos estudos, cursando medicina na Universidade de Brasília (UnB). Respondeu que seus professores não conhecem sua rotina e nem a entidade de acolhimento em que mora, percebeu isso por causa dos tipos de perguntas que lhe fizeram quando ela contou que morava nessa instituição.

Ele mesmo! [o aluno é o principal responsável por seu êxito escolar] uai... fazer as coisas que o professor manda. As obrigações dele! Tudo! Porque maioria desses professores só passam as coisas e falam: “se você aprender, aprendeu, se não aprendeu...” (PARTICIPANTE A)

Participante B

O Participante B tem quatorze anos e está cursando o sexto ano do Ensino Fundamental, já se encontra acolhido nessa entidade há sete anos e, antes de vir pra essa instituição, ele já havia sido acolhido em outro abrigo. Foi matriculado direto no terceiro ano, mesmo sem saber ler e escrever, o que o fez reprovar diversas vezes, fazendo-o sentir-se muito mal com essa situação.

O adolescente afirmou que se sente bem no ambiente escolar, mas ao mesmo tempo tem dificuldades, acha que tem Déficit de Atenção. Disse que os estudos são importantes para

‘se formar e ser alguém na vida’, mas acha que reprovou porque não presta muita atenção nas aulas, afirmou que deseja ser um bom aluno e declarou que quer estudar.

[...] ó, esse ano eu reprovei e eu não quero ficar na mesma escola porque não quero ter os mesmos conteúdos de novo.[...] reprovei porque ... falta de atenção e muita brincadeira na sala de aula.[...] eu sabia o conteúdo, mas na hora da prova de matemática me dava branco. (PARTICIPANTE B)

Contou que gosta de aprender dança, teatro, artes, música e que cria apresentações para as festas de comemorações da escola. Nesse momento, se contradisse: apesar de dizer que estudar era importante, afirmou que não sentia vontade, mas também não queria ser reprovado. Quando perguntado se já tinha vivido algum problema dentro do ambiente escolar, ele disse que não, que gostava dos professores, menos do professor de matemática, porque não gostava de matemática.

Dança, teatro, artes, músicas... tem [na escola]. Eu sou professor de dança.[...] eu ensaio as meninas e os meninos pra apresentação. [...] tenho, eu faço! Da consciência negra eu fiz [...] (PARTICIPANTE B)

Participante C

O Participante C tem quatorze anos, está no sétimo ano do Ensino Fundamental e está acolhido há oito anos, ainda possui vínculo familiar, mas tem se recusado a retornar à família de origem. Disse que foi colocado em qualquer sala, na série que tinha vaga e que só depois foi avaliado. Isso fez com que ficasse com um atraso de dois anos na escola e estudasse com colegas mais novos do que ele.

Disse não ter amigos na escola e demonstrou estar desapontado com os amigos que possui na entidade de acolhimento. Falou que gosta da escola, reafirmou a ideia de que a escola é importante pra garantir seu futuro, mas que gostava de estudar em outros ambientes que não fossem apenas o escolar, afirmando que a biblioteca é o seu lugar preferido. Gosta de ler sobre suspense, romance e terror. Declarou, por fim, que aprende mais coisas fora da escola do que dentro dela.

Pra garantir seu futuro é! Porque sem estudo você não vai avançar nada na vida, simplesmente! Se você consegue estudar, mesmo você reprovando, daqui pra frente você vai ter um futuro, mesmo você tá na série errada ou correta, você vai garantir seu futuro porque você já vai saber, vai saber ler, vai saber escrever, quando você for tirar sua identidade ou carteira de trabalho, você já vai saber fazer sua assinatura, simplesmente... Ah pra mim é os dois [é bom aprender dentro e fora da escola], porque se eu estudo português, matemática e inglês e várias matérias dentro do

colégio, posso estudar em outro lugar, ou dentro de uma biblioteca, o meu lugar preferido dentro do colégio é a biblioteca. (PARTICIPANTE C)

Contou que teve um desentendimento sério com um professor e entende que, no seu caso, os professores têm sido decisivos pra ele ser um bom ou mau aluno. Afirmou que eles não conhecem a entidade que mora e nunca manifestaram interesse em conhecer. Também que sente confiança nos técnicos do abrigo e que, inclusive, ele já foi defendido por eles nas ocasiões em que se sentiu injustiçado.

Participante D

O Participante D tem dezessete anos, está cursando o sétimo ano na escola e vive na entidade de acolhimento desde que tinha menos de um ano. Disse que em alguns momentos gosta da escola, mas em outros não. Estuda em uma escola com o programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Gosta de estudar com esse grupo heterogêneo e diz que isso o fez aprender a conviver com qualquer tipo de pessoa. Falou que nessa escola os professores não sabem que ele mora em uma instituição de acolhimento, mas que nas escolas anteriores sofria preconceito principalmente por ser acolhido e porque usava óculos com lentes de grau muito alto.

Ele está fazendo estágio em um banco e cursos de informática, mas contou que está com um número muito grande de faltas na escola porque muitas vezes ficou de fora da sala de aula conversando com amigos. Afirmou que o aluno deve ser o maior interessado em terminar seus estudos, mas a dinâmica boa em sala de aula depende de ambos: do aluno e do professor. Esse participante declarou que a escola é um local onde se aprende, mas também possibilita o convívio social, não é, portanto, um local exclusivo para a escolarização, mas é um importante momento de aprendizagem e socialização.

Se o professor tiver sol, tudo certo. Se ele tiver nuvem negra, se prepara que a aula vai ser pancada, entendeu? Então, o professor leva a base pra dentro da sala de aula. [...] Eu já tive professores que simplesmente abriam “ah! Faz esse dever e pronto!” e iam embora da sala de aula. E ali tava o conteúdo. E aí na hora da prova, dava uma prova qualquer que não tinha nada a ver com o conteúdo. E quem se lascava era a gente. Igual eu te falei, a base da sala de aula é tanto o aluno quanto o professor. Se ele tiver uma dinâmica boa, vai ter uma aula legal. (PARTICIPANTE D)

As pedagogas das entidades de acolhimento apontaram que os entrevistados, com exceção do Participante C, têm sérias dificuldades no processo de escolarização no que se refere ao desempenho nas aprendizagens. Para diminuir os problemas e incentivá-los

procuram matriculá-los em cursos de línguas e outras possibilidades que lhes garantam empregabilidade no futuro. Também relataram problemas de socialização dos adolescentes tanto nos abrigos como nas escolas.

Nessa perspectiva, cabe perguntar como os sujeitos A e B apontam com tanta ênfase que somente a eles cabe o bom rendimento escolar? Qual o peso que sentem justamente por se sentirem tão distanciados desse ideal de bons e responsáveis alunos? Conforme o referencial teórico apresentado no segundo capítulo, as escolas culpam os alunos por seus fracassos escolares e, como também já se destacou, talvez essa seja a pior consequência do desencontro da escola com as crianças e os adolescentes em situações de vulnerabilidades subjetiva, social e econômica, condição que a maioria das crianças e adolescentes em instituições de acolhimento se encontram. Ao focalizarem em si mesmos tais fracassos distorcem a realidade objetiva/subjetiva e perdem a criticidade para reagirem frente às injustiças sociais (GAULEJAC, 2006).

No entanto, percebeu-se que os participantes C e D estão apoderando-se dessa criticidade, pois afirmaram que o êxito nos estudos, uma boa aula, um processo significativo de aprendizagem se dão dentro do campo da relação professor/aluno, ou seja, eles percebem essa dialética que pareceu ser ignorada em muitas falas do corpo docente.

Em síntese, por meio dos estudos realizados e das falas dos entrevistados, foi possível conhecer, como se dá o processo de inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em medida de acolhimento institucional. Assim, foram compreendidos os principais problemas e identificados alguns dos obstáculos que têm dificultado o processo de escolarização dos acolhidos nas instituições.

Verificou-se que são incipientes os trabalhos de conscientização e sensibilização dos profissionais das escolas para esclarecê-los em suas dúvidas, desfazendo as crenças e associações preconceituosas em relação aos sujeitos em medidas protetivas, o que evitaria inúmeras situações desconfortáveis para todos os envolvidos nesse processo.

Viu-se que os educadores se apresentaram, em sua maioria, subjetivamente inflexíveis para efetivarem os processos de inclusão e, por isso, novos estudos são necessários para entender as motivações que dificultam manter uma postura reflexiva e sensível em seus atos educativos. A hipótese teórica acerca do ressentimento docente merece ser melhor explorada em novos estudos. A constante postura ressentida dos docentes, tal como descrita por Kehl (2004), indica impossibilidades de se trabalhar com alunos que não atendam às expectativas idealizadas, pelos mais variados motivos. Assim, foi sinalizado que os docentes procuram culpabilizar o outro e se posicionam recorrentemente como vítimas de um sistema

educativo injusto, tendo com isso ganhos secundários, na medida em que proferiram as recorrentes queixas contra quase tudo e quase todos que fazem parte dos seus cotidianos profissionais, como percebido principalmente nos discursos das docentes da Escola.

Conclui-se que as Orientações Técnicas aos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA; CNAS, 2009) são aplicadas ainda de maneira muito tímida. Na prática, o discurso inclusivo inerente a esse documento ainda está longe de fazer valer de maneira efetiva na realidade escolar, reafirmando os resultados encontrados nos diversos estudos sobre essa temática, destacados anteriormente nesse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, tal como as outras produzidas sobre essa temática, ratifica que a criança e o adolescente institucionalizados são revitimizados nas escolas. Quando se conhece a realidade de vida desses sujeitos e sabe-se como seus direitos básicos foram violados em seus lares, acompanha-se também as dificuldades que vivenciam nas instituições e ainda detecta-se que nas escolas sofrem novamente desrespeitos, entre eles, inclusive, o mais básico que é a recusa em aceitá-los no ato da matrícula. É impossível não sentir indignação frente a tanta injustiça social. Foi exatamente esse sentimento que norteou a produção desta pesquisadora ao longo desse trabalho.

No entanto, na maioria dos casos, percebeu-se também que esses sujeitos se mostraram resilientes e superaram muitos obstáculos com estratégias criativas. Muitas vezes, quando respeitados e escutados como crianças e adolescentes que são, dão provas de uma alegria genuína. Isso foi percebido durante a disciplina cursada ainda na graduação e durante a pesquisa de mestrado.

Nesse sentido, eles têm muito a ensinar às escolas e aos professores e também a todos que, de alguma forma possuem a oportunidade de conhecê-los. No entanto, para obter esse importante aprendizado é preciso despir-se dos preconceitos, da piedade e do assistencialismo e simplesmente escutá-los e respeitá-los como sujeitos.

Não se pode deixar de mencionar, por outro lado, que se percebeu, de igual forma, que há um sofrimento significativo em meio ao corpo docente. Uma formação continuada junto aos professores para que possam ser escutados é essencial para entenderem suas frustrações e o efeito delas sobre os alunos. Assim como, uma atuação preventiva nas escolas, por parte das entidades de acolhimento, esclarecendo as dúvidas e equacionando os anseios dos professores parecem-nos fundamentais para promover uma atuação mais ética de toda a comunidade escolar. Também constitui-se como promissora a recente articulação governamental, envolvendo secretarias do Distrito Federal para constituir um Grupo de Trabalho, visando, assim, garantir o bem estar dos sujeitos acolhidos nas escolas.

Por fim, as concepções científicas (ou não) sobre desenvolvimento humano precisam ser continuamente refletidas durante a formação inicial e continuada dos docentes. Há uma necessidade de mudança paradigmática para garantir uma real inclusão desses sujeitos. Somente quando se raciocinar que o sujeito humano está inserido em um mundo simbólico, organizado em processos sociais, num contexto sócio histórico em que se constroem, de forma permanente, significados, relações e a si mesmo junto ao outro, que a criança e o

adolescente institucionalizados poderão ser vistos e escutados como sujeitos capazes de recriarem suas próprias histórias, superando os supostos traumas de suas histórias familiares ou institucionais. Ou seja, todos estão interceptados pela linguagem e imersos em uma malha de significações feita e refeita de forma contínua e única por cada sujeito.

As teorizações de B. Charlot acerca da relação da escola com os alunos das camadas populares mostram que não é possível fazer uma relação causal linear sobre o passado familiar/institucional desses sujeitos e o fracasso que supostamente teriam na escola. Também impede inferir o futuro dessas crianças e adolescentes, pois estes são ativos e capazes de redimensionar suas vidas. No entanto, na visão do autor, as condições concretas e objetivas de vida não podem ser ignoradas.

Não se trata, no entanto, de uma visão ingênua, em que o sujeito com sua vontade e perservança conquista seu bem-estar. O que cada sujeito vive insere-se em uma dialética entre os campos objetivo/subjetivo e o que ocorre na escola impacta sim, de forma indubitável, o transcorrer da vida dessas crianças e adolescentes. Essa dialética que se dá entre o externo/interno de cada um transpõe-se para o campo da linguagem, por isso, mais uma vez, é enfatizada a importância da escuta junto a essas crianças tanto nas instituições de acolhimento, como nas escolas.

Por isso, a instituição escolar precisa suplantar suas próprias dificuldades e se responsabilizar, pois sua omissão educativa pode vir a se constituir como uma punição contínua na vida desses sujeitos quando não conseguirem uma empregabilidade efetiva futura, produzindo-se, assim, novos ciclos de revitimização em suas vidas, mesmo que eles tentem (e sempre tentam), superá-la.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz diferença: *In*: Aquino, J. G. (org). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998a.

_____. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998b. p 181-204. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 3 mai.2015.

ARPINI, D. M. **Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes**. Psicologia: Ciência e Profissão, 21 (3), 2003. p. 70-75.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. (2006). **A Culpa é Sua**. Psicologia USP, 17 (1), pp. 53-73. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a05.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

AZEVEDO, M. M. **O Código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior**. (2007) Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAPTISTA, M. V. Um olhar para a história. *In*: BAPTISTA, M. V (coord.). **Abrigo**: comunidade de acolhida e socioeducação. Coletânea abrigar; 1. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. Disponível em: <<http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/abrigo-miolo.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BATISTA, E. H. M.; ALMEIDA, T. L. Crianças e adolescentes abrigados e a violência velada na escola: desafios e possibilidades. *In*: **Educação e Cidadania**, v. 10, n. 10, 2008. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/view/143/62>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BORBA, R. C. A. G.; PALUDO, S. S. A institucionalização de crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária. *In*: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande: XIII, n. 78, jul 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8060>. Acesso em: set 2013.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 7644, de 18 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L7644.htm>. Acesso em: jul. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: dez. 2014.

_____. Congresso Nacional. 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**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: dez. 2014.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Projeto de diretrizes das Nações Unidas sobre emprego e condições adequadas de cuidados alternativos de crianças**. Documento apresentado pelo Brasil ao comitê dos Direitos da Criança da ONU em 31 mai. 2007. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAAahUKEwjxwKOh_enGAhWGgJAKHRL0CbQ&url=http%3A%2F%2Fwww.crianca.df.gov.br%2Fbiblioteca-virtual%2Fdoc_download%2F74-projeto-de-diretrizes-das-nacoes-unidas-sobre-emprego-e-condicoes-adequadas-de-cuidados-alternativos-com-criancas-.html&ei=jw2tVbG9FoaBwgSS6KegCw&usq=AFQjCNHyLnO0RHacxfT5zeJMaQm-yBs3A&sig2=l7radAnUBYJISE3rDg0CNw&bvm=bv.98197061,d.Y2I>. Acesso em: jul. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/plano-nacional-de-promocao-protacao-e-defesa-do-direito-de-criancas-e-adolescentes-a-convivencia-familiar-e-comunitaria/plano-nacional-de-promocao-protacao-e-defesa-do-direito-de-criancas-e-adolescentes-a-convivencia-familiar-e-comunitaria>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BUFFA, C. G.; TEIXEIRA, S. C. P. Crianças que moram em abrigos e a escola: o universo das corujinhas. *In*: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. (org). **O Acolhimento Institucional na Perspectiva da Criança**. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 408.

CARLOS, D. M., et al. **A reintegração de crianças e adolescentes institucionalizados vítimas de violência doméstica no espaço escolar**. *In*: Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 10, n. 2, 2008. p. 310-320.

CARVALHO, J. S. F. **A produção do fracasso escolar**: a trajetória de um clássico. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 22, n. 3, set. 2011. p. 569-578. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jul. 2015.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARLOT, B. J. J. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, mai. 1996. p. 47-63.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O Sociólogo, o Psicanalista e o Professor. *In*: MRECH, L. M. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 179p. 2005a.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005b.

_____. **O professor na sociedade contemporânea**: um trabalhador da contradição. *Revista da Faeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, jul-dez. 2008. p. 17-31.

_____. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013a.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013b.

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 15 (54), 2007. p. 11-28.

CONANDA (Conselho Nacional do Direitos da Criança e do Adolescente); CNAS (Conselho Nacional da Assistência Social). **Orientações Técnicas**: Serviços de Acolhimentos para Crianças e Adolescentes: Brasília, 2009.

DE SOUZA, M. T. et al. **Revisão integrativa**: o que é e como fazer. *Einstein*, v. 8, n. 1 Pt 1, 2010. p. 102-6 Disponível em: <http://astresmetodologias.com/material/O_que_e_RIL.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Resolução Conjunta Nº 01 de 27 de junho de 2008, do Conselho de Assistência Social do Distrito Federal (CAS/DF) e Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA/DF), que aprovou o Plano Distrital de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. **Diário Oficial do Distrito Federal**. 27 jun. 2008.

_____. Portaria Nº 46, de 07 de março de 2013. Institui a Política de Inclusão Educacional e Acompanhamento da Escolarização de Crianças e de Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional. **Diário Oficial do Distrito Federal**. 27 mar. 2013.

FRANCO, A. F. **O mito da autoestima na aprendizagem escolar**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) v. 13, n. 2, jul-dez. 2009. p. 325-332.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa; v. 6. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. 1914. *In*: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIII. p. 281-288.

FONSECA, J. A. L.; PIMENTA, R. W. **A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão**. *In*: Anais do IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Cultura_e_Relacoes_Etnico_Raciais/Trabalho/06_39_27_2796-6886-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2015.

GAULEJAC, V. **As origens da vergonha**. São Paulo: Via Lettera, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 1988.

GUARIDO, R. **A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação**. *In*: Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 33. n. 1, jan./abr. 2007. p. 151-161.

IRELAND, V. E. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JANCZURA, R. **Risco ou vulnerabilidade social?**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. II, n. 2, ago-dez, 2012. p. 301-308. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/12173/8639Risco%20o%20vulnerabilidade%20social>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

JODELET, D. Os Processos Psicossociais da Exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.) **As Artimanhas da Exclusão**. Petrópolis, 1999.

KEHL, M. R. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. Série: Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1989.

LAJONQUIÈRE, L. **Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação**: Notas sobre psicanálise e educação. Estilos da clínica, São Paulo, v. 2, n. 2, 1997. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 mai. 2015.

LEGNANI, V. N. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**: um estudo psicanalítico. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

LORENZI, G. W. **Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil**. Portal Pró Menino, 2007.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MIKE, H. S.; CALDANA, R. H. L. Desenvolvendo potencialidades em crianças abrigadas. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. (Org). **O Acolhimento Institucional na Perspectiva da Criança**. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 408.

MORE, C. L. O. O.; SPERANCETTA, A. **Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes**. Psicol. Soc., Florianópolis, v. 22, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 dez. 2014.

MÜLLER, F. **Perspectivas de crianças acolhidas institucionalmente sobre suas famílias de origem**. Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, v. 20, n. 41, jan-abr.2014.

NOGUEIRA FILHO, P. **Sangue, corrupção e vergonha**: SAM. Rio de Janeiro, 1956.

OLIVEIRA, R. C. A história começa a ser revelada: panorama atual do abrigamento no Brasil. In: BAPTISTA, M. V. (coord.) **Abriço**: comunidade de acolhida e socioeducação. Coletânea abrigar. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

ORLANDI, O. **Teoria e Prática do Amor à Criança**: Introdução à Pediatria Social no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ORTEGA, F. et al. **Ritalin in Brazil: production, discourse and practices**. Interface - Comunic. Saude, Educ., v.14, n.34, jul-set. 2010. p. 499-510. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v14n34/aop1510.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *In*: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 282-296.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**; tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADA, C. G. **Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, R.; CACCIAMALI, M. C. **Defasagem idade-série a partir de distintas perspectivas teóricas**. Rev. Econ. Polit., São Paulo, v. 32, n. 3, p. 497-512, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mai. 2015.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 288.

ROSEMBERG, F. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. Cadernos de pesquisa, v. 107, 1999. p. 7-40. Disponível Em: <<http://www.Scielo.Br/Pdf/Cp/N107/N107a01.Pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. A criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. *In*: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. (Org.). **O Acolhimento Institucional na Perspectiva da Criança**. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 408.

SANTOS, Ana Sofia Carvalho da Silva. (In) **Sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizados**. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2009.

SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SENNA, L. A. G. **Heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem**: uma visão multidisciplinar. Revista Sinpro, 6, 2004. p. 9-17.

SILVA, E. R. A.; GUERESI, S. Levantamento nacional dos abrigos para crianças e adolescentes da rede de serviço de ação continuada (SAC). *In*: **Relatório de Pesquisa número 1**. IPEA. Diretoria de Políticas Sociais Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/infanciahome_c/acolhimento_institucional/Doutrina_abrigos/IPEA_Levantamento_Nacional_de_abrigos_para_Criancas_e_Adolescentes_da_Rede_SAC.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

SILVA, G. V. L. **Demandas e desafios para a inserção nas escolas públicas de crianças e adolescentes em situação de abrigo**: um estudo de caso no DF. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Serviço Social da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

SIQUEIRA, A. C. DELL'AGLIO, D. D. **Crianças e adolescentes institucionalizados**: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. In Psicologia: Teoria e Pesquisa. jul-set 2010, v. 26, n. 3. p. 407-415.

SUPLINO, M. **Inclusão escolar de alunos com transtornos invasivos do desenvolvimento**, 2005. Disponível em < <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=17129>>. Acesso em: mar. 2014.

VIANA, M. J. B. **A relação com o saber, com o aprender e com a escola**: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. Paidéia. Ribeirão Preto: v. 12, n.24, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 dez. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange astro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.) **As Artimanhas da Exclusão**. Petrópolis, 1999.

XIBERRAS, M. **As Teorias da Exclusão**. Epistemologia e Sociedade, n.41. Lisboa: Instituto PIAGET, 1993.

APÊNDICE A - Questões para entrevista com profissionais de escola (professores e orientadores pedagógicos)

1. Você considera que há diferenças entre crianças que se encontram em medida de acolhimento e crianças que vivem com suas famílias de origem? Quais você apontaria?
2. O que você entende ser papel da escola para educar essa criança?
3. Se ela for problemática, como se trata essa criança?
4. Como se inclui uma criança que se encontra em medida de acolhimento institucional?
5. O que você conhece sobre as políticas públicas para a educação de crianças que se encontram em acolhimento institucional? O que você sugeriria, acrescentaria, excluiria a essas regulamentações e recomendações?
6. Sobre as principais mudanças na vida de uma criança que é acolhida em uma entidade: Como é o cotidiano de uma criança em acolhimento institucional? Como era a vida dessa criança dentro do ambiente familiar (de origem)?
7. O que você considera que seja dever da entidade de acolhimento e de seus profissionais no que se refere às questões de ensino e aprendizagem dessas crianças?
8. Faça um memorial de sua vida de estudante até chegar a exercer sua carreira docente, indicando as escolas em que estudou e quais sonhos e expectativas o (a) levaram a escolher sua profissão.
9. Você diria que alguma expectativa foi frustrada? Qual(is) você apontaria?

APÊNDICE B - Questões para entrevistas com os adolescentes

1. Quantos anos você tem? Há quanto tempo você mora aqui?
2. Qual ano você está?
3. Como você entrou na escola? Foi no início do ano? Fizeram teste com você?
4. Seus colegas têm sua idade?
5. Você gosta de fazer amigos na escola?
6. Você tem amigos na escola?
7. Como você se sente na escola?
8. Você acha que é importante ir pra escola? Por quê?
9. Você acha que é importante estudar na escola? Ou você preferia estudar em outro lugar?
10. Você acha que é importante aprender as coisas? Muito importante? O que é importante aprender? Pra que você acha que a gente precisa aprender as coisas?
11. Você acha que a gente aprende coisas fora da escola? Você acha que essas coisas são importantes de aprender?
12. Quem você considera ser o mais responsável para que o aluno seja um bom aluno?
13. Seu professor sabe como é a sua casa?
14. Você gosta do seu professor? Ele te trata bem?
15. Você considera que ele trata você igual aos outros colegas da turma?
16. As pessoas do abrigo sabem o que acontece na sua escola com você?
17. Você acha que o abrigo te defenderia se você passasse por alguma injustiça na escola?

APÊNDICE C - Questões para as entrevistas com os técnicos das entidades de acolhimento

1. Quais são os procedimentos para matricular as crianças ou adolescentes nas escolas?
 - Como vocês escolhem a escola?
 - Existe algum tipo de recomendação do abrigo para a escola em relação ao aluno?
 - Como é feito o nivelamento dessa criança?
2. Em que momentos a escola e o abrigo se encontram?
3. Você considera que os alunos do abrigo são diferentes dos demais? Por quê?
4. Você considera que a escola trata os alunos do abrigo de maneira diferente dos demais alunos? Cite exemplos.
 - Quem você acha que os trata de maneira excludente?
5. Em sua opinião, você considera que há empecilhos para a inclusão escolar das crianças e adolescentes acolhidos dentro do ambiente escolar?
 - Onde você considera que esteja o problema da exclusão dos alunos acolhidos?
 - Professores, outros alunos, funcionários da escola?
6. Você acha que os alunos se sentem bem na escola? Por que você acha isso?
7. Você acha que os professores tratam os alunos acolhidos da mesma maneira que os outros alunos? Em que momentos você percebe isso?
8. O que o abrigo faz para resolver questões pedagógicas que envolvam os acolhidos? Qual é o dever do abrigo para o desenvolvimento pedagógico dos acolhidos?
9. Como é o cotidiano da criança no abrigo?
 - Você acha que algum professor conhece a rotina do abrigo?
 - Algum professor já se interessou em conhecer?
 - O abrigo já se ofereceu para mostrá-lo?
10. Qual é a postura do abrigo para defender uma criança injustiçada dentro da escola?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar na pesquisa sobre A Escolarização de crianças e adolescentes em Acolhimento Institucional, desenvolvida pela pesquisadora **Fernanda Mendes Serikawa**. Estou ciente de que a pesquisa é orientada pela **Professora Viviane Neves Legnani**, a quem poderei contatar ou consultar a qualquer momento que julgar necessário por meio do e-mail vivilegnani@gmail.com. Compreendo que a minha participação, enquanto informante, é fundamental para trazer novas perspectivas e experiências, bem como dados e informações adicionais sobre o sistema de educação de crianças e adolescentes que se encontram em medida de acolhimento institucional.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é investigar como se ocorre o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente. Assim, espero contribuir com esta pesquisa, ajudando a responder questões sobre a relação entre a instituição de acolhimento e a escola no processo de inclusão escolar das crianças e adolescentes acolhidos bem como fomentar discussões acerca de políticas públicas de educação para a situação dos jovens acolhidos.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado(a) pela pesquisadora que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente, sem prejuízos e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Lembro que minha colaboração se fará de forma () **anônima** / () **não anônima**, por meio de entrevista semiestruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora.

Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Assinatura da pesquisadora:

Telefone: 61 8220.3070

E-mail: femendess@gmail.com