



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

JÉSSICA OLIVEIRA BASTOS

**DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS EM INSTITUIÇÕES:
QUESTÕES QUE ENVOLVEM A RELAÇÃO ALUNO E PROFESSOR**

BRASÍLIA, 2015



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

JÉSSICA OLIVEIRA BASTOS

**DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS EM INSTITUIÇÕES:
QUESTÕES QUE ENVOLVEM A RELAÇÃO ALUNO E PROFESSOR**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia à
Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília

Orientadora: Professora Doutora Viviane Neves Legnani

BRASÍLIA, 2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Banca Avaliadora

Prof.^a Dr.^a Viviane Neves Legnani. – orientadora.
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Prof.^a Dr.^a Silmara Carina Dornelas Munhoz – examinadora.
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Prof.^a Dr.^a Simone Aparecida Lisniowski – examinadora.
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

BRASÍLIA, 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo maior presente: a vida. Sem Ele no meu caminho sei que nada seria possível, porque sinto que está comigo a todo momento, cuidando e me guiando. Acima de tudo por proporcionar situações com as quais eu posso aprender e oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas.

Aos meus pais Dorinha e Tom, que sempre fizeram de tudo para me dar tudo de melhor que eles poderiam me dar. Agradeço pela criação, broncas e principalmente por acreditarem em mim. Agradeço não só porque sou filha, mas por serem exemplos de pais.

À minha irmã, Marcela Oliveira de Almeida que consegue de alguma forma entender meu jeito contrário ao dela e mesmo tão diferentes uma da outra sei que nos amamos.

À minha segunda mãe e madrinha, Francisca Etarcinha Oliveira Emery, sempre me acolheu como uma filha, mimou e ensinou. Apoia-me sempre que pode e como pode em meus projetos por acreditar em mim. Sua filha caçula é eternamente grata.

À minha melhor amiga e irmã da vida, presente que certamente Deus me deu. Luma Mascarenhas Rodrigues, me ajudou nesse processo de escrita me incentivando a permanecer no caminho e concluir esse capítulo da vida. Com você sou alguém melhor, porque você é um exemplo de humildade. Obrigada por cuidar de mim.

Ao meu companheiro de vida, melhor amigo e parceiro de sonhos, Kaio da Silva Pontes, que é o meu exemplo de vida. Alguém insistente, diferente, que não teme acreditar nos sonhos e mais não teme a luta que é necessária para concretizá-los. Agradeço porque os ensinamentos são diários, você me trouxe de volta o desejo de sonhar quando eu já o tinha perdido. Agradeço por todos os momentos divertidos e os tristes também. Agradeço porque além de sonhos, você me fez voltar a dançar. Agradeço por me escolher todos os dias e por ser meu escolhido de todos os dias. Agradeço-lhe ainda, por me apresentar a Monarca, empresa que mudou minha perspectiva de vida, me apresentando novos caminhos. Com você Kaio Pontes, aprendi que ser só mais um não basta! E é por meio da diferença que se faz a diferença!

À minha orientadora Viviane Neves Legnani, que me acompanhou desde o primeiro semestre. Sempre disposta a me ouvir, me ensinar e incitar as minhas dúvidas e pesquisas. Acreditou nesse projeto e concordou em me orientar. Foi um longo caminho e sei que não fui a mais fácil das orientandas e ainda assim não me abandonou, ao contrário sempre entendeu e comigo continuou. Obrigada por ser essa mulher! Exemplo de profissional. Esse trabalho é só um começo de tudo que pretendo aprender e pesquisar com você. Você sempre foi alguém

que esteve disposta a me ajudar e nunca passou a mão na minha cabeça quando eu precisei de bronca, obrigada por isso.

À Universidade de Brasília a qual me encanta todos os dias. Universidade que me mostrou um novo jeito de ver e viver. Tirou-me de uma grande gaiola e me convidou a alçar voos cada vez maiores. Obrigada por ser tão única que eu jamais poderei em palavras descreve-la a altura. Ensinou-me a lutar, a acreditar, andar com minhas próprias pernas. Agradeço também aos professores que essa universidade me permitiu conhecer e trabalhar junto, sou hoje uma pessoa melhor graças a cada um de vocês, entendo que o meu caminho só esta começando.

Agradeço também a meus amigos de escola Alexandre, Felipe Henrique, Pedro (Mineiro), Rafael Melo, Samuel, Suellen (Susu), Victor Matheus (Zói) e Taiane, que estão sempre próximos e proporcionam momentos de felicidade. Com vocês eu sou mais feliz.

Agradeço por último, a mim mesma, que no meio de tanta confusão interna, não temeu os caminhos que escolheu. Procuro dar sempre o meu melhor, não só para agradar os outros, mas porque sei que posso oferecer o meu melhor sempre e ele é meu objetivo! A vida é um eterno aprender, estou ansiosa para viver o que vem a seguir.

“Porque as pessoas que são loucas o suficiente para pensar que podem mudar o mundo. São as que, de fato, mudam.”

Steve Jobs

RESUMO

Estudamos neste trabalho as dificuldades no processo de escolarização de crianças e adolescentes institucionalmente acolhidas. Questionamos como essas crianças são recebidas no ambiente escolar estando nessa situação de vulnerabilidade e como os professores lidam com essas crianças em suas práticas pedagógicas. Discutimos sobre o surgimento de estigmas nesse processo e a construção social do fracasso escolar. Analisamos por fim o sentimento de vergonha e o ressentimento na relação aluno-professor, bem como a postura da escola diante de toda a complexidade que é estruturar um ambiente possibilitador para o desenvolvimento escolar e social desses sujeitos.

PALAVRAS-CHAVES: Instituição de acolhimento; Criança; Adolescente; Fracasso-escolar; Escolarização; Inclusão; Exclusão.

ABSTRACT

In this study it was investigated the difficulties in the schooling process of children and adolescents who are cared for in institutions. It was questioned how this people are received in the school environment being in a vulnerability situation and how the teachers deal with this children and adolescents in their pedagogical practices. It was discussed the appearance of the stigma in this process and the social construction of the educational failure. The feeling of shame and the resentment in the teacher-student relationship were analyzed, just as well the posture of the school in front of all the complexity in provide an environment which enables the school and the social developments of this subjects.

KEY-WORDS: Host institution; Child; Adolescent; Educational failure; Schooling; Inclusion; Exclusion.

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
APRESENTAÇÃO	14
REFERENCIAL TEÓRICO	16
1. Instituição de Acolhimento	16
1.1 Políticas Públicas	16
1.2 As Crianças que ninguém quer	18
2. Fracasso escolar: uma patologia recente	20
2.1 Fracasso escolar para além da profecia auto realizadora	22
3. Medicalização: mais um artifício da educação	23
4. Sentimento de vergonha do sujeito que aprende e do que ensina	26
OBJETIVOS	31
1. Objetivo Geral	31
2. Objetivos Específicos	31
MÉTODO	32
1. Estudo de caso	32
2. Espaços da pesquisa	32
2.1 Instituição de acolhimento	32
2.2 Escolas	33
3. Apresentação dos casos	33
3.1. Sujeitos.....	33
3.2. Avaliação Pedagógica e Psicopedagógica de Mariana realizada pela pesquisadora .	34
3.3. Avaliação Pedagógica e Psicopedagógica de Caio realizada pela pesquisadora	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

MEMORIAL

Meu nome é Jéssica Oliveira Bastos, tenho 22 anos e, apesar de ser considerada nova, não tenho muitas lembranças do meu processo de escolarização. Guardo mais as lembranças das pessoas, dos espaços e dos sentimentos da época, do que dos momentos e do processo em si.

Sou filha de Maria Auxiliadora Oliveira e Regitom Bastos Xavier e sempre morei com a minha avó paterna Maria Cristina de Bastos. Tenho uma irmã que se chama Marcela Oliveira de Almeida. Apesar de nunca haveremos morado juntas e de existir uma diferença de idade de 12 anos entre nós duas, sempre tivemos uma ótima relação. Esses são os principais personagens da minha vida pessoal e cada um interferiu na minha constituição enquanto sujeito e, por isso, acredito que eles influenciaram direta e indiretamente o meu processo de ensino-aprendizagem.

Grande parte da minha vida escolar aconteceu em escolas públicas. Lembro que no primeiro dia de escola no SESI do Gama estranhei o ambiente. Não chorei e me senti forte por isso, mas ver todas aquelas crianças chorando, entrando em salas onde havia sempre uma mulher na porta, tentando acalmá-las e conversando com os pais me assustava muito. O medo corria nas veias e saía em forma de palavras, num aviso suplicante para minha mãe: "*Mãe, vamos sair daqui, por favor. É perigoso!*".

Não sei o que aconteceu depois, mas nunca mais tive medo daquela escola. Ao contrário, sentia amor, orgulho, sentimento de diversão. Dificuldades não fazem parte das poucas memórias que tenho desse período da vida. Com carinho, lembro da primeira e da última professora do Ensino Infantil: professoras Michelle e Vera, respectivamente.

O passo seguinte foi uma estadia curta de seis meses em uma escola pública, meu maior pesadelo. A transição entre as escolas foi muito difícil. A nova escola era muito perto de casa, mas estava muito distante do amor que eu sentia pela escola anterior. Fiquei apenas 6 meses na Escola Classe 21 do Gama e, para mim, foi mais que o suficiente!

Meus maiores traumas estão ligados às experiências vividas naquele local. Não era má aluna, mas não me encaixava, não pertencia àquele local e não via possibilidade de amigos. As grosserias vividas em sala de aula com a professora, que reclamava da minha letra de forma, eram constantes. Quando adotei a escrita cursiva, foi pior ainda. As reclamações se intensificaram e em um episódio a professora rasgou as folhas do meu caderno para que eu copiasse tudo novamente. Era um suplício ter que atravessar a rua e ir para a escola! Era estressante, a escola era feia, não havia atividades além das pré estabelecidas no currículo, eu

não tinha mais aulas de inglês e nem de informática. Mexer em computador, só na casa de uma tia minha. Fui reduzida ao português e matemática da sala de aula.

Procurando por um futuro melhor para a filha, minha mãe e meu pai, infelizes com a minha escola, procuraram por outra que mantivesse o nível encontrado no SESI. "*Eu estava desesperado. Eu comecei a ver minha filha regredir no 21. Foi uma decepção, pois foi a escola em que eu estudei também.*". Depois de uma grande busca e contando com a sorte, ingressei em outra escola do governo, dessa vez sendo dos Bombeiros, na qual minha estadia durou desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio.

Falar do Colégio Militar Dom Caio II me traz muitas histórias. Passei a maior parte da minha vida escolar nessa instituição. Tenho lembranças de todos os tipos, desde a infância até adolescência, podemos imaginar o tamanho das mudanças. Ao estudar os meus boletins, observo que as notas são todas altas, com oscilações em matemática, até a 4ª série (atual 5º ano). As atividades do caderno de caligrafia, pra mim, eram as piores. Minha letra nunca estava boa o suficiente. Acredito que matemática, nessa época, era algo relacionado com esforço, porque se em um bimestre eu ia mal, no outro eu recuperava habilmente e seguia assim até o fim do ano.

Nos anos 90, a Rede Globo exibiu uma novela chamada "*Meu Bem Meu Mal*". A partir de então, com o sucesso da personagem Jéssica, esse nome se tornou muito popular no Brasil. Assim, em boa parte do meu Ensino Fundamental I, eu fui a Jéssica 2, pois era a segunda Jéssica da chamada, e isso me incomodava, encarava como uma perda de identidade. Isso fez com que durante muito tempo eu lutasse contra esse nome, que me tomava a identidade!

O Ensino Fundamental II ficou marcado por ter sido um período de grande avanço. Agora faríamos prova a caneta, tínhamos um professor para cada matéria, assim como nas matérias de inglês, filosofia, instrução geral e artes. Sentia-me como uma adolescente. Agora as mudanças eram facilmente notadas por todos. Meu jeito de criança doce mudara bastante e, com apenas 13 anos, passei por situações que me fizeram crescer de alguma forma, mas me aprisionaram em uma caixa de proteção criada por mim mesma.

Eu finalmente estava no ensino médio e as coisas não estavam mais fáceis, eu havia mudado e tudo estava diferente. A escola tinha seus momentos, mais uma vez me senti crescida. No ensino médio as prioridades teriam que tomar seus devidos lugares e eu teria que estar pronta para escolhas que implicariam em impactos a curto, médio e longo prazo na minha vida.

No final da 1ª série do Ensino Médio, eu minha família no mudamos e isso foi outro abalo nas estruturas. Passei a vida toda morando no Gama e, apesar de não querer passar o resto da minha vida nessa Região Administrativa, havia me adaptado e acomodado. Todos que eu conhecia estavam lá. Era o dono do mercado a duas ruas acima, a dona da padaria do outro lado da rua e, ainda que os pães não fossem os melhores, sempre que precisávamos, era só bater no portão. Minha madrinha de fogueira, nossa vizinha do lado esquerdo e o casal pacato do lado direito. Tinha familiares não muito longe, podia ir andando sempre que quisesse, e agora iria para um lugar onde nunca havia ido e nem conhecia ninguém. As promessas de melhora de vida e facilidades estavam todas expostas, porém ainda não fazia sentido pra mim a mudança. Desde então moro em Sobradinho.

A ida a escola era embalada por lágrimas todos os dias. Quando parava era para dormir. Ia e voltava no meu canto da van dormindo e gostava assim. Dessa forma, não tinha contato com aqueles adolescentes que não me eram atrativos para um relacionamento de amizade. Era tão complicado o momento da van, mais em particular a volta da escola, já que na ida muitos também optavam por dormir, assim como eu. Pensei em sair da escola por não me sentir bem naquele curto espaço de tempo. Nada feito! Tive que continuar e aceitar, ali seria minha nova casa, aquele seria meu novo transporte. Procurei otimizar meu tempo durante os próximos anos no transporte, onde eu só dormia, pois acordava 4 da manhã e, quando estava sem sono, ouvia música ou lia livros.

O desinteresse nas aulas era notável. Não me dedicava aos estudos, exceto pelos trabalhos, que sempre procurei fazer os melhores, e não me importava de carregar o grupo nas costas. Era sempre a dupla de melhores amigas que, ora ou outra, se tornava o trio, e nos propúnhamos sempre a fazer as melhores apresentações. Grande parte do êxito se devia a nossa boa desenvoltura na fala. Houve trabalhos com os quais não fomos tão cuidadosas, porém nossas apresentações nunca deixaram a desejar.

A longa jornada no Colégio Militar Dom Pedro II estava próxima do fim. E, por ser tão longa, procurei passar no vestibular no meio do ano. Psicologia era meu objetivo, minha paixão, nunca fundamentada, mas foi o caminho que eu tinha escolhido. Mas ao fazer a inscrição no vestibular, optei por Pedagogia. Havia planejado terminar o 3º ano no meio do ano, mas depois da prova do vestibular, eu havia desistido. Surpresa foi acordar no meio da tarde com a notícia de que havia sido aprovada no vestibular para Pedagogia na Universidade de Brasília, anunciada por Luma em um telefonema.

Meu contato com a educação se limitava a minha própria educação. Aos poucos percebi que a minha segunda opção havia se tornado a primeira e, no 2/2010, começava

minha formação como Educadora. Foi nesse mesmo ano que meu trabalho com a Professora Dra. Viviane Legnani começou e me mostrou um exemplo de ética e uma perspectiva de futuro antes nunca cogitado. Dedicava-me porque enxergava a importância no meu processo, não era só a busca de boas notas, era o processo que finalmente importava.

A importância de estudo se refletia no meu senso de responsabilidade, com o passar dos semestres, entraria em sala para fazer a diferença, dessa forma teria que estar preparada e estar preparado requer muito estudo. Hoje eu me questiono se de fato estou preparada. Entendo que a minha constituição como educadora não tem fim, mas possuí um começo e essa parte procurei fazer da melhor maneira.

Com o passar dos semestres, novamente com a Professora Legnani, em sua matéria Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem, nosso estudo sobre crianças institucionalmente acolhidas começou. Meu envolvimento com o tema se fez significativo quando reconheci naquelas crianças os sujeitos com os quais ninguém queria trabalhar. Eram excluídas dos seus próprios processos de aprendizagem. Sem perspectivas e as vezes perdidas, são reféns dos estigmas que suas condições lhes oferecem.

O referencial teórico da psicanálise sempre me chamou atenção. Muito complexo, me convidou a aumentar minha intensidade de estudos e, a cada leitura, meu envolvimento foi crescendo e fazendo sentido por seu significado para mim. Sou desafiada a cada leitura e convidada a pensar e repensar na minha formação e postura enquanto educadora, buscando uma educação crítica e acolhedora ao sujeito que aprende.

APRESENTÇÃO

Ao iniciar minha trajetória no curso de pedagogia, deparei-me com várias situações nas quais minha visão sobre educação e professor e aluno era questionada. Pude perceber o quão superficial e frágil tinha construído meu pensamento sobre o assunto. Era guiada não só por minhas experiências escolares e de vida, mas também por uma visão impregnada pela mídia dominante.

O fato de pertencer a grupos de pesquisa me colocava em constante desafio e fez com que entrasse em contato com uma nova realidade: a educação pública. Assim como uma criança precisa se adaptar ao novo ambiente escolar, em seu primeiro dia de aula, precisei conhecer todo esse sistema educacional e estudar teorias que respaldam a atividade pedagógica.

O estudo voltado para as minorias começou com a observação das dificuldades de aprendizagem de crianças das camadas sociais menos favorecidas. Encontrar crianças institucionalmente acolhidas foi me deparar com uma minoria quase invisível para muitos. Talvez por isso o olhar sobre elas ainda seja vago, por mais que existam pesquisas relacionadas ao assunto, ou seja, o saber acadêmico se perde no caminho e não chega até às escolas, ficando restrito a estudantes de licenciaturas e pesquisadores.

Assim, este trabalho vem trazer o início da minha pesquisa sobre crianças e adolescentes institucionalmente acolhidos, aqueles que, a princípio, ninguém quer enxergar, embora sejam sujeitos que possuem uma situação de vulnerabilidade e precisam de um olhar mais cuidadoso no processo de escolarização. O projeto de pesquisa foi desenvolvido na instituição de acolhimento e nas escolas visando à compreensão dos processos de inclusão/exclusão que vivenciam ao longo e antes do acolhimento.

O acolhimento institucional é uma medida de proteção prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), caso seja verificada a situação em que os direitos da criança ou do adolescente forem ameaçados ou violados. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a modificação da redação da lei em 2009, neste trabalho será utilizada a nomenclatura “instituição de acolhimento”, antes referida como abrigo.

Destaco a importância da escolarização, como forma de promoção social e elemento de integração profissional e social para essas crianças e jovens em situação de risco. Apresento algumas possibilidades de intervenção que minimizariam os problemas de inclusão dos alunos institucionalizados. Através de um recorte psicanalítico abordo temas como

vergonha e o fracasso escolar na relação entre professor e aluno. Destacando suas origens, desenvolvimento e, por fim, consequências.

O objetivo deste trabalho é estudar as dificuldades que permeiam o processo de escolarização de crianças e adolescentes institucionalmente acolhidos. Discutindo a construção do fracasso escolar no processo de escolarização e o aparecimento do sentimento de vergonha e como ele pode influenciar nas práticas pedagógicas.

O trabalho apresenta-se da seguinte maneira, temos o referencial teórico, no qual trabalhamos um recorte histórico das políticas públicas sobre instituições de acolhimento, seguindo para a caracterização das crianças acolhidas. Traçadas essas características seguimos com o conceito e a construção social sobre fracasso escolar. Ainda no referencial apresento uma investigação sobre a presença da medicalização no ambiente escolar. Por fim, trabalhamos com o “sentimento de vergonha” e o “ressentimento” para refletir sobre os processos de subjetivação de alunos e professores.

No método fizemos a apresentação dos objetivos da pesquisa, para então relatar os Estudos de Casos que compõem esta pesquisa. Identificando os sujeitos, o ambiente escolar, diagnóstico pedagógico e psicopedagógico e, por fim, uma análise da escolarização dos sujeitos. Na discussão fizemos um paralelo entre a teoria apresentada e as experiências dos alunos e professores sujeitos deste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um dia a gente aprende que família é Pai + mãe = criança. E deixa de observar que há muitas outras combinações possíveis: mãe + criança = família; pai + criança = família; irmão + irmão = família; avós + netos = família; tios + sobrinhos = família; amigo + amigo = família; menino + cachorro = família; homem + livro + passarinho = família. (LEÃO, 2005, p. 10-11 *apud* MARTINS, 2007, p. 22).

1. Instituição de Acolhimento

1.1 Políticas Públicas

O acolhimento institucional é uma medida de proteção prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), caso seja verificada a situação em que os direitos da criança ou do adolescente estiverem ameaçados ou violados. A autoridade competente poderá, então, determinar medida de acolhimento institucional, sendo este um procedimento caracterizado como provisório e excepcional, o qual deve ser realizado apenas quando se esgotarem as possibilidades de permanência junto à família, o serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, tendo como público alvo crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, “*deverá manter aspecto semelhante ao de uma residência, seguindo o padrão arquitetônico das demais residências da comunidade na qual estiver inserida*”(BRASIL, 2009, p.68). O ECA é um documento que resguarda os direitos fundamentais como o de proteção alertado no Art. 101 no inciso VII que se trata dessa medida específica de proteção.

§ 4º Imediatamente após o acolhimento da criança ou do adolescente, a entidade responsável pelo programa de acolhimento institucional ou familiar elaborará um plano individual de atendimento, visando à reintegração familiar, ressalvada a existência de ordem escrita e fundamentada em contrário de autoridade judiciária competente. (BRASIL, Art. 101, 2010, p. 66)

Desta forma, caso seja mais danoso para o jovem permanecer em uma família em que sua subjetividade é ameaçada, a instituição, que não substitui a família, com os atendimentos adequados, garante condições para a criança ou adolescente desenvolverem uma vida saudável de forma tal que seus direitos não sejam novamente violados. Essas instituições constituem-se como prática social tendo em vista o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. No documento das Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, encontramos sobre a excepcionalidade da medida “*destaca-se que tal medida*

deve ser aplicada apenas nos casos em que não for possível realizar uma intervenção” (BRASIL, 2009, p.23). Vale ressaltar que segundo o ECA, em seu Art. 23, a falta de recursos materiais por si só não constitui motivo suficiente para afastar a criança e o adolescente do convívio familiar. *“Nessas situações o convívio familiar deve ser preservado e a família, obrigatoriamente, incluída em programas oficiais ou comunitários de apoio”* (ibid, p.23).

Na Constituição Federal (1988), em seu artigo 227, temos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Assim, amparados por essa lei, temos o começo da discussão sobre os encargos que envolvem os responsáveis legais e o próprio Estado em relação as essas crianças e jovens. O documento do ECA destaca também que *“o acolhimento familiar ou institucional ocorrerá no local mais próximo à residência do pais ou do responsável”* (BRASIL, Art. 101, § 7º, 2010, p.67), procurando preservar o contato com a família. O mesmo documento destaca a importância de esforços para que o acolhimento não ultrapasse o período de dois anos, devendo ocorrer quando estiver devidamente fundamentado por uma avaliação. O caso encaminhado à Justiça da Infância e da Juventude.

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, **excepcionalmente**, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

§ 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional **terá sua situação reavaliada**, no máximo, a cada 6 (seis) meses. (BRASIL, Art. 19, 2010, p. 17, negrito nosso).

No entanto, apesar de se apresentar em caráter provisório o acolhimento se mostra mais permanente do que o previsto. As dificuldades de se estruturar tais famílias impede que as crianças e adolescentes possam retornar aos lares de origem, por isso muitas vezes constituem suas singularidades dentro dos coletivos institucionais.

Nos casos em que o motivo que ensejaria a aplicação da medida de abrigo [...] deve-se recorrer a medidas que preservem o convívio familiar e mantenham a família, a criança e o adolescente em condições de segurança e proteção, como a inclusão imediata de todos seus membros conjuntamente

em serviços de acolhimento para adultos com crianças ou adolescentes e acesso à moradia subsidiada, dentre outras (BRASIL, 2009, p. 23-24).

A articulação do serviço de acolhimento com a escola é fundamental, tendo em vista que esta é o principal instrumento que assegura o direito à convivência comunitária. Ações podem ser desenvolvidas em conjunto, para que a comunicação entre os órgãos envolvidos seja permanente, visando atender a criança da melhor forma, acompanhando o seu desenvolvimento escolar. Sempre que possível alguns cuidados podem ser tomados para que essa comunicação seja a mais satisfatória possível, mantendo, inclusive, o acesso da família de origem nas escolas, favorecendo, assim, seu envolvimento escolar nas vidas dos filhos. Outra medida é manter a criança na mesma escola em que estudava antes da medida protetiva, evitando rompimentos desnecessários de vínculos de amizade e com a comunidade.

O documento de Orientações Técnicas ainda prevê a inclusão dessas crianças em atividades propostas pelo governo como o Programa Mais Educação, ações complementares à escola. Prevê também ações de conscientização e sensibilização de professores e demais profissionais da escola de modo que atuem como agentes facilitadores da integração das crianças no ambiente escolar (BRASIL, 2009)

Historicamente, as instituições foram criadas como forma de atendimento ao acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade social, mas possuíam caráter caritativo, filantrópico ou assistencialista. Mais tarde, outras instituições foram criadas, tais como creche ou asilos e orfanatos (MARTINS 2007). É importante ressaltar que as instituições de acolhimento infantil passaram por mudanças para que se adequassem às exigências do ECA. Antes encontrava-se um acolhimento feito, em sua maioria, em pavilhões com grandes grupos de crianças e adolescentes agrupados por gênero. Posteriormente passou a ser um atendimento de grupos menores que moravam em unidades residenciais, mais conhecidas como casas-lares.

Temos nas décadas de 1980 e 1990 um marco histórico em relação à conquista de direitos sociais, principalmente em relação às crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Todavia, ainda hoje notamos que tais crianças, principalmente em espaços que deveriam privilegiar e proporcionar momentos de construção e reconstrução de suas subjetividades como a escola, os veem como sujeitos passivos e reprodutivos de suas dificuldades familiares.

1.2 As Crianças que ninguém quer

Temos a escola como espaço de interação e aprendizagem, onde seu “*contexto sócio relacional, se evidencia como espaço de novas oportunidades criadoras e como espaço de crescimento potencial*” (MARTÍNEZ; ÁLVAREZ, 2014, p.13). É pensando nesse contexto, que o caráter individual/coletivo do processo de ensino-aprendizagem deve ser levado em consideração, tomando, assim, o aluno como sujeito ativo dessa ação. Nessa perspectiva, a singularidade de sua realidade social passa a ter relevância, já que ela faz parte da construção do sujeito, nos convidando a pensar em caminhos para uma educação significativa.

Trabalhar numa perspectiva inclusiva envolve levar a efeito tais questões. Trabalho que acaba exigindo do professor mais atenção com as experiências vivenciadas e uma escuta ética constantemente exercitada. Diferente de apenas adotar uma postura de tolerar as diferenças tais como deficiências, condições de vulnerabilidades, doenças, condições sociais, etc. O trabalho a ser desenvolvido deve estar voltado para as mudanças na sociedade e possibilitar uma dinâmica crítica a qual não ignore o diferente e sim busque inclui-lo, legitimando seu lugar na sociedade.

A criança na condição de vulnerabilidade que se encontra em uma instituição de acolhimento, não se enquadra nos padrões pré-determinados socialmente pela escola. Excluídos do que chamamos de família padrão, essas crianças estão sujeitas às posturas preconceituosas e profetizadoras tais como: fracasso escolar e social, futuro desprovido de conquistas e perspectivas melhores de vida. São vistos desta forma por todos que os consideram um risco, como mais um daqueles que estão no limite de romper com as regras da sociedade (ARPINI *apud* BATISTA; ALMEIDA, 2008).

Neste processo de inclusão/exclusão passam a ser reconhecidos, juntamente com outras crianças em situação similar, por meio das expressões discursivas: “órfã”, “menino de rua”, “filho do pai criminoso”, “filho da mãe drogada”, “de família desestruturada”. Limitados por esses papéis, não conseguem ter forças para criar outras perspectivas ou estruturar outras possibilidades de vida. Trata-se de uma incorporação do estigma por ainda estarem construindo suas histórias de vida na infância e adolescência, ficando suas singularidades cada vez mais fragilizadas e vulneráveis à violências.

Quando o outro as coloca em posição que lhes designa uma atitude agressiva acabam por se deixar capturar pelo discurso e agem identificados com o papel que lhe foi atribuído pelos demais personagens do enredo social. Um papel que encenam desde muito cedo (RIBEIRO, 2012, p.48).

Ainda sobre o poder que a palavra pode ter Vilhena (2008, p. 242), fala que ela “*é o meio de se fazer reconhecer pelo outro*” a exclusão desses sujeitos acarreta na perda de se

fazerem escutados, uma vez que, além de serem pelas palavras excluídos, são também, por elas silenciados. Quando não se pode falar, impede-se a organização dos pensamentos. Por isso as passagens ao ato: *“o que não raro desencadeia formas violentas de reação”* (ibid, p.242).

O que essas crianças buscam antes de tudo diante dessa nova situação? Pertencer novamente a um lugar. Lugar que possibilite suas constituições como sujeitos no mundo. Para Hannah Arendt (apud VILHENA, 2008, p. 246) *“através deles - da ação e do discurso - os homens podem distinguir-se, em vez de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos como os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens”*. Tomando a escola e a própria instituição de acolhimento como espaços sociais essas crianças antes de tudo devem ser vistas e ouvidas nesses ambientes. O estigma, é o causador da invisibilidade, que por sua vez, causa sofrimento ao sujeito, além de todos os fatos antecedentes da invisibilidade.

Vilhena (apud NOVAES et. all, 2009, p. 19) afirma que *“existir é, antes de tudo, apresentar a própria imagem para o Outro”*. Diz ainda: *“a identidade só existe no espelho e este espelho é o olhar dos outros... É a generosidade do olhar dos outros que nos devolve nossa própria imagem ungida de valor.”*

Assim, a criança não é apenas em sua natureza biológica, mas precisa ser reconhecida em toda sua complexidade: *“Nós nada somos ou valemos se não contarmos com o olhar alheio acolhedor, se não formos vistos, se o olhar do outro não nos recolher e salvar da invisibilidade que nos anula e que, portanto, é sinônimo de solidão e incomunicabilidade, falta de sentido e de valor”*(VILHENA, 2008, p. 248-249).

2. Fracasso escolar: uma patologia recente

O papel da escola na vida das crianças abrigadas é de grande importância. Legnani e Almeida (2008) comentam sobre a importância da relação aluno-professor, analisando que tal relação pode ser indiretamente terapêutica nos casos em que o professor exerce o ato educativo de forma ética.

[...]fundamental importância do papel do professor no processo de desconstrução do fracasso escolar.[...] a relação da criança com a escola, quando esta não esvazia seu papel de socializar o conhecimento humano e o faz de forma ética, respeitando o aluno enquanto um sujeito capaz de recriar a si próprio e sua própria cultura, acaba por gerar mudanças significativas e

operar efeitos terapêuticos no aluno com sérias dificuldades no processo de escolarização (LEGNANI; ALMEIDA, 2008, p. 44).

A diferença entre alunos idealizados e os reais parece estar na origem de diversos conflitos escolares, os quais são inevitáveis, mas precisam de atenção para não se tornar uma violência destrutiva para alunos e professores. Uma vez que, a escola como um local de diversas relações, tanto pode operar para a construção e o fortalecimento de preconceitos, como também para sua desconstrução. Assim, a educação pode ser utilizada como instrumento de inclusão quando rompe o compromisso com uma categoria idealizada de alunos e passa a aceitar a diversidade, oferecendo condições pedagógicas compatíveis com tais diferenças.

A inclusão pode ser definida como sendo *“um processo dinâmico em que o indivíduo ou grupos minoritários e majoritários, se incorporam e compartilham a mesma estrutura social, promovendo o respeito mútuo pelas identidades sociais e culturais de cada um.”* (PERES *apud* SANTOS, 2009, p. 27) ou ainda um processo *“no qual um grupo étnico consegue manter a sua individualidade, ao mesmo tempo em que participa de forma igualitária na sociedade que o acolheu.”* (BIROU *apud* SANTOS, 2009, p. 28). Assim, é uma ação de ajustamento recíproco dos elementos de uma determinada sociedade e não somente um esforço de adequação daquele que tem alguma diferença de determinado padrão.

O fracasso escolar aparece como uma patologia recente, produzido por uma série de mudanças sociais. A igualdade de chances para todos e a supressão das classes sociais esteve longe se concretizar, mas este discurso, inaugurado na Modernidade, trouxe às escolas a mistura dos ricos e pobres já que a obrigatoriedade escolar foi ditada como um ideal republicano. Até o final do século XIX e o início do século XX para ter os meios para sobreviver passou a ser necessário se atualizar com os métodos modernos, acompanhando a economia do mercado da industrialização.

Os que não tiveram oportunidade de estudar se viam em uma situação difícil já que a nova ordem econômica exigia trabalhadores cada vez mais competentes. As crianças de todos os meios passaram a ver-se obrigadas a frequentar e a seguir com sua escolaridade, mas tal obrigatoriedade jamais levou em consideração a igualdade de oportunidades, ou seja, a promessa republicana de igualdade nunca se cumpriu.

Coube à camada social popular trabalhar em serviços domésticos e outros braçais para que os mais abastados pudessem estudar. O sustento familiar era, muitas vezes, compartilhado por várias gerações na mesma família. As mudanças econômicas sempre afetaram essa

população com baixa escolarização com o desemprego em massa, dificultando ainda mais a inserção social desses indivíduos (DEGENSZAJN; ROZ; KOTSUBO, 2001).

Com a universalização do ensino, houve um efeito nos pais que passaram a esperar mais dos seus filhos. Viam nos filhos a realização do que um dia quiseram ser, ou seja, projetavam uma realização profissional vislumbrada a partir dos estudos. É nesse contexto que podemos entender que ser bem sucedido na escola passou a ser associado com a perspectiva do ter. Ter acesso à informação, mais tarde ao consumo de bens, e assim *ser* alguém. Isto se acentuou no contexto contemporâneo: o dinheiro e o poder são falos imaginários constantemente buscados e desejados para compor uma identidade. O fracasso escolar aponta para uma renúncia de tudo isso, associando o futuro de crianças e adolescentes nessa situação a outros premeditáveis fracassos sociais.

2.1 Fracasso escolar para além da profecia auto realizadora

No Brasil, a mudança da sociedade ao longo dos últimos anos trouxe mais que o desenvolvimento social. Até 1971 previa-se apenas o chamado primário (1ª a 4ª série da antiga nomenclatura) era obrigatório e o Estado, por sua vez, tinha a responsabilidade de garantir acesso gratuito. Após esse ano, aumentou-se para 8 e mais tarde 9 anos. Estamos vivenciando um momento de transição em que se vislumbra agora a universalização da Educação Básica, a partir dos 4 anos de idade até os 17, “*é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade*” (BRASIL, Art. 6º, 2013).

Porém esse avanço não leva em consideração uma reflexão sobre a forma como a escola trata os filhos das camadas populares. Persiste uma das interpretações equivocadas sobre fracasso escolar com referências na teoria da carência cultural. Recorrente nas escolas, esta visão cria a crença que ainda perdura: essas crianças são vítimas da pobreza e a pobreza é tida como fato social natural que produz “deficiências” físicas ou psíquicas adquiridas no ambiente familiar. O adulto responsável pela criança é considerado perigoso, inconstante, psicologicamente não saudável; esse ambiente familiar seria, então, a causa do fracasso escolar.

As famílias, por sua vez, são diagnosticadas e estigmatizadas como desestruturadas e, portanto, a criança é quase uma espécie de “sequela” dessa família. Ao não concordar com essa leitura Patto (*apud* COUTO, 2012, p. 30) diz “*e o preconceito não se limita, é óbvio, às*

crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é o ‘desorganizada’”.

Cordié (1996, p. 33) estabelece três hipóteses referentes ao comportamento das crianças diante dessa situação. Primeira hipótese “*a criança não fica passiva*”, ela reage por meio de distúrbios do comportamento como forma de compensação para que se faça ser notada por outros meios; segunda hipótese “*a criança aceita seu fracasso*”, passando a se identificar como o mau aluno, aceitando isso e se habituando à passividade; Terceira hipótese “*tudo se acomoda, sejamos decididamente otimistas*”, o sistema escolar se mostra mais flexível através dos encorajamentos para os esforços e os progressos alcançados, a liberdade na aprendizagem acaba beneficiando a integração da criança ao sistema escolar.

Assim, a situação de fracasso escolar não é uma situação inerente à condição social, biológica e psicológica. Depende da forma como a criança vai ser tratada nas escolas e sua capacidade de reação diante deste tratamento. Daí a importância de se investigar a fundo as principais causas das dificuldades de escolarização das crianças institucionalizadas para que seja tecido um trabalho em conjunto (criança, instituição de acolhimento e escola), o qual vise o resgate dessa criança e da sua potencialidade de reação em face das dificuldades que se colocarão na sua vida.

No entanto, os discursos da escola ainda são estes quando tais alunos se recusam a aprender: Será que é psicológico? Será que é biológico? Então, ele é preguiçoso? Não possui condições? A ação é enviar para a realização de testes psicológicos que “meçam” suas inteligências e capacidades de socialização. Outra ação é mandar para os atendimentos especializados visando uma medicação.

A partir desse encaminhamento os educadores lavam as mãos diante da responsabilidade para com a educação do estudante. No caso das crianças acolhidas, em algumas circunstâncias, um jogo de ausência de responsabilidade é estabelecido entre escola, professor, psicólogo e instituição de acolhimento, onde no “empurra-empurra” a criança é “convidada” a esperar enquanto decidem sobre a melhor alternativa. Por fim, a criança institucionalizada se vê em meio de um conflito que demanda que possa resolver sozinha seus impasses, pois, sua situação, ao fim e ao cabo, acaba por ser associada a sua falta de motivação para reverter-los.

3. Medicalização: mais um artifício da educação

Do ponto de vista da psicanálise o fracasso escolar pode estar ligado a um conflito inconsciente entre os diferentes modos de identificação do sujeito para satisfazer a demanda que supõe do Outro (CORDIÉ, 1996). Essas dificuldades escolares são manifestações da subjetividade e do inconsciente. Aprender é um desejo e Freud diz que esse movimento decorre da pulsão de saber. A inibição intelectual é como uma anorexia. O termo inibição nomeia um mecanismo de parada ou bloqueio, podendo ser um obstáculo à pulsão “*na inibição, a defesa suspende o desprazer, bloqueando, ao mesmo tempo, a cadeia de pensamento ou lembrança. Na medida em que um pensamento se torna um estorvo, o sujeito para de pensar, ou seja, tem seu pensamento inibido*”(SANTIAGO *apud* COUTO, 2012, p.50).

Esses mecanismos internos articulam-se ao laço social. Como já foi dito o sucesso está constantemente atrelado à satisfação que se sente com o “ter”, assumindo uma posição fálica. Em nossa sociedade, as coisas se complicam quando o desejo de se ter não é oportunizado. As crianças moradoras das instituições de acolhimento, se veem obrigadas a repartir o pouco que tem, enquanto assistem televisão sendo bombardeadas pelas publicidades de brinquedos cada vez mais tecnológicos.

Esse paradoxo conduzem tais sujeitos mesmo que não tenham clareza, à questão: O que é ser bem sucedido em nossa sociedade atualmente? “*Dizemos então que o fracasso escolar pode estar sustentado por uma lógica capitalista*” (SERAFIM, 2009, p.140). A busca contínua do bem estar, oficializada pelo sentimento de *falta* imaginária, ou seja, aquela que visa à completude, encontra-se amparada no capitalismo que nos oferece produtos os quais se vendem como uma promessa de satisfação plena. No entanto, a falta constitui-se como a base da estruturação da subjetividade e o desejo não se satisfaz com nenhum objeto. A psicanálise inspira-se em Platão (2003) no livro "O Banquete", em que o filósofo nos mostra que amar é desejar, Eros é desejo. Você ama aquilo que deseja, mas só deseja o que não se tem. E quando se tem o que deseja? Então não se deseja mais.

- Esse então, como qualquer outro que deseja, deseja o que não está a mão nem consigo, o que não tem, o que não é ele próprio e o de que é carente; tais são mais ou menos as coisas de que há desejo e amor, não é? [...]
 - Não está então admitido que aquilo de que é carente e que não tem é o que ele ama?
 - Sim - disse ele.
 - Carece então de beleza o Amor, e não a tem?
- (PLATÃO, 2003. p.32-33)

Suportar esse paradoxo, sem cair em uma frustração derradeira e mortífera é a condição para desejar sempre, inclusive os objetos de conhecimento, pois quem julga saber não tem o desejo de aprender. Portanto, faz parte da condição humana, mas é sempre difícil suportar tal insatisfação. Sendo, por isso, que na atualidade a indústria farmacêutica anuncia suas pílulas milagrosas para nos salvar desses constantes incômodos e mal-estar. Esta indústria contempla os adultos com “pílulas de felicidade” e “pílulas de obediência” para combater as “patologias” da infância que incomodam e precisam de solução.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) vem ao longo dos anos ganhando mais espaço dentro do ambiente escolar. A medicação para conter as crianças turbulentas hoje é tida como *“um alívio, uma solução, uma possibilidade de sucesso ou, no mínimo, como um paliativo diante de um futuro desastroso”* (MESQUITA *apud* LEGNANI; PEREIRA, 2015, p.38). Um alívio porque encontra na medicina uma solução imediata que é a própria medicalização, ou seja, tonar biológica a dificuldade para apaziguá-la quimicamente.

Com esse poder em mãos, a escola agora se vê em uma posição cada vez mais denunciante, na medida em que se vê na responsabilidade de mostrar as inadequações de seus alunos, para que estas possam ser corrigidas com o tratamento médico. Dentro dessa lógica o professor também se exime da responsabilidade de “dar conta” do aluno “problema”, já que a solução encontrada para sua não aprendizagem é associada ao biológico. *“A aprendizagem e a não aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso – portanto, também não tem responsabilidade”* (COLLARES; MOYSÉS *apud* LEGNANI; PEREIRA 1994, p.26).

Como já mencionado, a grande epidemia desses diagnósticos têm viabilizado uma alta produção de medicamentos, abastecendo o mercado econômico dos fármacos. Os grandes interessados, financeiramente falando, alimentam-se dessa epidemia. O que antes seria uma medida paliativa para alguns casos se tornou a solução para todos os problemas encontrados em sala de aula.

Historicamente, o apreço pela medicalização está vinculado a um processo que se inicia com a constituição da escola moderna, em que a conclusão do processo de escolarização passou a ter maior importância do que uma aprendizagem efetiva e significativa. Neste contexto, a escola ‘tem a necessidade de explicar e justificar os rendimentos diferentes de seus alunos’ (MESQUITA, 2009, p.51), sendo o fracasso escolar elucidado pela lógica reducionista de não acompanhamento de conteúdos e pelos resultados inferiores nas avaliações (LEGNANI; PEREIRA, 2015, p.38).

A crença difundida é que o medicamento irá consertar as “falhas” das crianças:

Desta forma, a medicalização dos supostos transtornos de aprendizagem abriu um nicho de mercado rentável e contínuo, pois profissionais médicos e demais especialistas adquiriram uma clientela fidedigna de classe média que busca, de qualquer maneira, uma solução rápida para o dito fracasso escolar de seus filhos (*ibdi*, p.39).

Todas as questões que trouxemos neste tópico afetam as crianças institucionalizadas dentro da dialética sujeito/social: a inibição intelectual, a lógica fálica do ter (e o sofrimento do ‘não ter’ na sociedade do consumo) e, por fim, a falsa solução, via medicação dentro do fenômeno da medicalização do fracasso escolar.

A seguir, destacaremos as bases desses paradoxos e suas falsas soluções encontradas, pensando a complexidade da relação entre o professor e as crianças das camadas empobrecidas, nas quais os sujeitos acolhidos em instituições são os representantes mais excluídos.

4. Sentimento de vergonha do sujeito que aprende e do que ensina

Vincent Gaulejac (2003) em seu livro “As Origens da Vergonha” nos apresenta seu estudo sobre a origem desse sentimento, descrevendo-o como algo doloroso e sensível a tal ponto que é preferível não falar e é melhor silenciar. O autor fundamenta sua argumentação nos pressupostos da teoria psicanalítica, mais especificamente nos mecanismos de defesa do ego, narcisismo e Complexo de Édipo e nas análises dos vínculos sociais.

Considera que “*as relações sociais são relações de dominação em que os aspectos simbólicos são tão determinantes quanto os econômicos*”(p.43). Tais relações não são restritas somente às experiências parentais, mas também estão relacionadas com as vivências em todo âmbito social fundamentando tanto a subordinação quanto a dominação.

A vergonha seria um sentimento moral, sentimento existencial e um sentimento social que diz respeito à identidade do sujeito. É, sobretudo, um sentimento psicológico que tem efeitos para o consentimento do- controle social. Essas formas de ver a vergonha não se opõem, pelo contrário, combinam-se. Tem relação direta com inúmeros outros elementos, tais como: inferioridade, culpa, autoestima, pobreza, fracasso escolar.

No contexto de pobreza faz-se uma relação com as crianças institucionalmente acolhidas, quando pensamos que tais crianças são submetidas em sua maioria a contextos irrigados de pobreza, fracasso social, desqualificação social. E tudo isso produz uma condição de vida degradante não só no plano físico, mas psicológico a partir do momento em que

tomam essas características para si. Em geral não é a pobreza em si que se é vergonhosa, mas ela está sempre associada à degradação, desqualificação e delinquência, *“assimilam-se ao olhar do outro. Ao internalizar o olhar que o outro lhes lança, tornam-se o objeto que são para o outro, ‘objetivando-se’ por dentro de si mesmos”*(GAULEJAC, 2003, p.74).

Quando o professor se depara com esse aluno que carrega consigo o fardo de ser pobre, vê-se em uma situação que lhe remete, em muitos casos, ao seu tempo de infância quando o mesmo se via afligido pela pobreza (mesmo que em situações menos drásticas), da qual busca se livrar em sua memória, pois, *“ainda que a situação objetiva causa da vergonha mude, o sentimento persiste no nível psicológico”*(*ibid*, p.72).

Paulo Freire (1987) em seu livro “Pedagogia do Oprimido” nos traz a importância de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido em oposição a uma pedagogia da classe dominante. Nesta pedagogia, o educador precisa se conscientizar e fazer uma transição da consciência ingênua à consciência crítica com base nas fundamentações da lógica que construiu o oprimido. Assim, este processo caracteriza-se por ser um movimento de libertação.

O problema fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia concentra-se na transmissão de interesses dos opressores, o que impediria a real percepção da situação de suposta subalternidade em que o educador esteve e hoje percebe em seu aluno:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE, 1997, p. 20).

A luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e a criação de alternativas a essa situação:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si [...] A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (*ibid*, p.22-23).

Na relação entre o educador e o aluno na qual o primeiro se utiliza do seu opressor interior tudo fica paralisado: *“é por isso que pode sair da pobreza, não encontrar mais*

situações de humilhação e ainda conservar, no fundo, o sentimento de vergonha”(GAULEJAC, 2003, p. 72). Ou seja, a subjetividade do educador respaldada por valores opressivos afeta o aluno, mas não liberta o docente dos tempos remotos de suas condições precárias e do sentimento de desqualificação social que ainda sente.

Dessa forma, tenta passar uma imagem de alguém não acometido por estas circunstâncias sociais e econômicas no passado e de alguém que detém o controle em várias áreas da sua vida. O fator ‘controle’ facilmente se mescla com poder e autoritarismo na relação professor/aluno. Quem está no topo da pirâmide supostamente não precisa escutar quem esta embaixo, mas sim ser escutado. De alguma forma, o aluno ‘pobre’ ou acolhido nas instituições passa a ser seu objeto narcísico, porque é quem dá forma ao seu poder em sala de aula, deixa seu poder palpável e visível. Goulejac explica esse mecanismo:

Esta aversão indica a necessidade de um corte entre a comunidade de indivíduos normais e quem cai na miséria. É preciso colocá-lo à distância, rejeitá-lo e, portanto, provocar-lhe vergonha. É como se o medo de ser como ele estivesse sempre presente. Ao rejeitá-lo protegemo-nos (GAULEJAC, 2003, p.76).

Diante dessas crianças, os professores se ressentem e lamentam sem parar terem escolhido a docência como trabalho. O ressentimento para Maria Rita Kehl sustenta uma integridade narcísica, pela qual o sucesso de seus empreendimentos independe do esforço direto do sujeito que queixa: *“ressentir-se significa atribuir ao outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer”*(2014, p.13). Se estrutura com a soma de vários outros sentimentos como rancor, raiva, ciúmes, inveja, sendo o principal um desejo de vingança que se mostra impedido de se efetivar, pois no ressentimento o sujeito não se permite responder a uma ofensa recebida. *“A vingança é uma necessidade psíquica que só faz sentido nos casos em que a vítima não é capaz de reagir...no ressentimento, o tempo de vingança nunca chega”*(*ibid*, p.17).

Percebe-se que os professores se colocam em uma posição de constante queixa sobre tudo que os cerca: as estruturas da escola, a direção, o aluno e o próprio Estado que não dá o suporte. Tudo isso gira em torno da sua prática pedagógica, *“é no lugar da vítima que se instala o ressentido, cujas queixas e acusações dirigidas silenciosamente ao outro funcionam para reassegurar sua inocência e manter sua passividade”*(*ibid*, p.24).

O ressentimento explica a passividade dos professores e a recusa da luta por melhores condições efetivas de trabalho. Explica também a projeção maciça desse mal-estar que é diariamente projetado nos alunos que escapam do ideal da sociedade de consumo. É

importante ressaltar: a criança institucionalmente acolhida é afastada de seus responsáveis não apenas por uma situação exclusivamente financeira, como destaca o ECA no Art. 23” a *falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar*”, mas sim porque estava exposta à circunstâncias agressoras para sua integridade, que lhe causam, em muitos casos o sentimento de vergonha, sendo que este sentimento, certamente, é reiterado pelas questões subjetivas e inconscientes que destacamos acima da “cultura relacional” que vivenciam em muitas escolas.

É bom ter uma questão clara: a miséria é que é detestável, não os miseráveis. Então, por que direcionar a rejeição e exclusão aos mesmos? Como se eles fossem os verdadeiros culpados por sua situação? Estas questões básicas não são respondidas e persistem como supostos culpados que devem provar permanentemente estarem dispostos a se reinserir. Em outras palavras, na nossa sociedade culpa-se os menos favorecidos e a miséria é tida como uma doença, sendo seu portador assimilado à própria doença.

Por viver na rua, não pode se lavar, e dizemos que é sujo; suas roupas estão em mau estado, e dizemos que é negligente e malvestido; seu corpo está doente e dizemos que é repugnante; não pode se instalar por muito tempo numa casa de acolhimento e dizemos que instável; recusamos-lhe qualquer emprego e dizemos que é preguiçoso; ele não tem outra solução a não ser mendigar e dizemos que não tem dignidade. É todo o seu ser que é assimilado à sua miséria (GAULEJAC, 2003, p.76).

E é nesse olhar repleto de estigmas que a criança acolhida em abrigos se conforma com a imagem que lhe é lançada. Tudo que faz para se deslocar desse lugar, muitas vezes é percebido como inadaptação. A conjuntura se agrava quando esse outro não é mais apenas uma pessoa, mas sim vários compondo um outro social, complexo e normatizador. Neste lugar, sente-se sem alternativas para se reconhecer além da condição que lhe é atribuída.

É comum, por exemplo, que crianças acolhidas nos abrigos escutem na escola discursos em que suas famílias são ditas como desqualificadas, as instituições de abrigo também. Outro fato é que alguns pais de outros alunos não gostam do convívio dos seus filhos com estas crianças e dizem abertamente tal posição. Aos poucos, os colegas também passam a segregar. Este contexto provoca um desmoronamento da identidade abrindo um caminho subjetivo para uma “coisificação”, ou seja, passam a se ver “*como um objeto, como uma ferramenta a ser usada, que se pega quando é preciso e se larga quando não serve mais*” (*ibid*, p. 74).

Este sentimento de menos valia é altamente prejudicial para estas crianças e adolescentes, que precisam lidar com inúmeras adversidades em suas vidas para se

deslocarem do lugar de oprimidos. Por isso, entendemos ser relevante a reflexão sobre os aspectos subjetivos que perpassam o ciclo “oprimido hoje/opressor amanhã”. Trata-se de uma aposta para se pensar o papel social do professor, visando com que tal ciclo pernicioso possa ser rompido e que educadores possam efetivar seus atos educativos de forma realmente inclusiva e ética.

OBJETIVOS

1. Objetivo Geral

O presente trabalho tem como objetivo geral estudar as dificuldades que permeiam o processo de escolarização de crianças e adolescentes institucionalmente acolhidos.

2. Objetivos Específicos

- Discutir a construção social de fracasso escolar, presente na escolarização dos sujeitos.
- Estudar como os estigmas se configuram para as crianças institucionalmente acolhidas dentro do processo de escolarização.
- Estudar o sentimento de vergonha e como ele pode influenciar nas práticas pedagógicas do sujeito que aprende e do que ensina.

MÉTODO

1. Estudo de caso

A metodologia adotada desta pesquisa pautou-se em Estudos de casos sobre duas crianças acolhidas em uma Instituição de acolhimento situada na Região Administrativa – Asa Norte, do Distrito Federal. Esse estudo iniciou-se a partir do projeto de uma disciplina ministrada pela orientadora deste mesmo trabalho. A pesquisa teve início no segundo semestre de 2013 com observações e intervenções na instituição de acolhimento e se prolongou até o ano de 2014 com observações feitas em sala de aula dos sujeitos estudados.

Com o intuito de fazer um exame dos contextos desses dois sujeitos, estes estudos de caso têm características exploratórias e descritivas. “*O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões ‘como’ e ‘por quê’ certos fenômenos ocorrem*” (GODOY, 1995, p. 25). Nesta pesquisa, os Estudos de Caso serão utilizados apenas para ilustrarem as reflexões que fizemos anteriormente.

Todos os nomes dos envolvidos na pesquisa foram modificados para que fossem preservadas as identidades dos participantes, sendo aqui as instituições chamadas de: Escola Classe X Norte, Escola Classe Y Norte e Instituição de acolhimento.

2. Espaços da pesquisa

2.1 Instituição de acolhimento

Esta instituição de acolhimento tem como missão cuidar e educar crianças, adolescentes e respectivas famílias, em situação de risco e vulnerabilidade social, mediante sua inclusão na sociedade com qualidade de vida, por meio de uma proposta transdisciplinar de assistência, educação, preparação e capacitação para o mercado. A referida entidade assiste crianças órfãs e abandonadas desde dois anos de idade até completarem 18 anos com objetivo de proporcionar a elas orientação educacional, profissional, moral e cívica, admitindo sua permanência até 21 anos, se a situação assim exigir. Além disso, abriga, em caráter emergencial, menores cujos lares estejam desorganizados ou que tenham responsáveis legais que não oferecerem apoio moral e material; assiste e orienta as famílias dos menores admitidos (desde que estejam em estado de pobreza e desestruturação agudas), objetivando o

seu fortalecimento e a manutenção e/ou reintegração no meio familiar; e mantém, ainda, uma escola de educação infantil para atendimento de crianças assistidas pela Casa e comunidade local.¹

2.2 Escolas

- Escola Classe X Norte

Recebe alunos tanto das Regiões Administrativas do entorno como moradores próximos da localização. Oferece ensino do 5º ao 9º ano e atendimento especial. A escola conta com: cozinha, direção, quadra (compartilhado com os moradores da região), pátio, sala de professores, sala do orientador, secretaria da escola, laboratório de Informática, sala de Apoio ao PNE.

- Escola Classe Y Norte

Recebe em sua maioria alunos das Regiões Administrativas do entorno, oferecendo do 1º ao 4º ano, e atendimento especial de Altas Habilidades. A escola conta com: biblioteca, cozinha, direção, parque (compartilhado com os moradores da quadra), pátio, sala de professores, sala de supervisores, depósito e reprografia, secretaria da escola, laboratório de Informática, sala de Apoio ao PNE, sala de Recursos de Altas Habilidades e Sala de Vídeo.

3. Apresentação dos casos

3.1. Sujeitos

Mariana (sujeito 1), nasceu no dia 20/06/2001. Tinha dois diagnósticos médicos: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Distúrbio de Conduta Não-Socializado. Após a separação dos pais estava morando com a mãe enquanto seu irmão gêmeo ficou aos cuidados do pai. Sua mãe trabalhava como empregada doméstica e no decorrer dos acontecimentos e dificuldades enfrentadas pela mãe de Mariana, a menina passou a morar com a patroa de sua mãe, aqui chamada de Tia Sandra. Mais tarde acabou indo para a Instituição de Acolhimento, pois a mãe não possuía condições de cria-la por conta de sua doença (Esquizofrenia), já seu pai, depois de um curto período com a filha, não quis mais se

¹ Descrição da instituição retirada do site, com adaptações. Fonte: <http://www.casadeismael.org/a-instituicao/nosso-papel/>

responsabilizar pelos seus cuidados, sendo que ainda existia contra ele uma queixa, até hoje não comprovada, de abuso sexual. Mantinha contado com o pai, irmão gêmeo, irmãos da nova família do pai, com a mãe e tia Sandra por meio de algumas visitas nos finais de semana.

No ano em que foi realizada a pesquisa, Mariana estudava na escola X, cursando 6º ano do Ensino Fundamental.

Caio (sujeito 2), tinha 12 anos no ano da pesquisa, estava há pouco tempo na instituição de acolhimento. Não possuía muitos documentos a respeito de sua história, sem ter referências de diagnósticos médicos em seu prontuário. As primeiras queixas recebidas foram referentes ao comportamento e a relação social dele com as outras crianças abrigadas, bem como as mães sociais e professoras da instituição de acolhimento. Suspeitavam de diagnósticos possíveis de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno Desafiante de Oposição, dificuldade em se organizar e aprender alguns conteúdos escolares. Estudava na escola Y.

O fio que unia esses adolescentes era maior do que o fato de estarem abrigados na mesma instituição. Para as escolas, receber aluno advindo de instituições significa problema, Suas vidas são narradas nestes contextos como novelas trágicas. É o momento em que o grupo escolar se reúne com o intuito de “conhecer” os alunos, para saber “com o que vão lidar”, mas que na prática pretende-se ignorar exatamente por não saber lidar com tamanha dificuldade.

Nas observações feitas nas escolas, percebeu-se que a trajetória desses sujeitos são reduzidas a essas narrativas. Como pode-se notar ao me identificar na sala de Mariana para alguns professores, apresentando-me como estudante e pesquisadora sobre as crianças em situação de acolhimento. Nestas ocasiões, passavam-me então suas impressões da menina, seguida de algumas histórias da vida. Histórias que explicariam o desinteresse da aluna com a matéria. Também diziam não pressioná-la porque entendiam suas dificuldades. De minha parte, havia questionamentos se alguma vez tentaram se aproximar de verdade de Mariana e fazer com ela alguma trabalho pedagógico específico. Alguns afirmavam que já tentaram a aproximação, mas sem efeitos. Era com a orientadora de quem a menina era próxima que a ajudava. Acrescentavam ainda, não poderem fazer atividades diferenciadas tanto porque não tinham tempo quanto pelo compromisso com outros alunos.

3.2.Avaliação Pedagógica e Psicopedagógica de Mariana realizada pela pesquisadora

Mariana trabalhava bem com a literatura, gostava de ler e escrever, mas não utilizava essa área de conhecimento para estudar para outras matérias. Nas aulas observadas, o que se percebeu ao entrar em sala de aula, é que muitos professores adotavam postura de apenas cumprir uma função. Sempre muito agitados os alunos se mostram perdidos frente aos desafios do processo de ensino-aprendizado. Com discurso pronto o professor começava e terminava sua aula. Na verdade, todo o ambiente escolar era muito confuso. A troca de professores ao término das aulas demorava e o tempo ocioso era visto como uma oportunidade de bagunçar e/ou atrapalhar outras aulas que ainda não acabaram.

Mariana possui muita dificuldade de se organizar dentro de sala de aula. Seja por conta da sua disposição física que apresentava problemas, por exemplo, haviam goteiras que apareciam nos dias chuvosos ou a disposição costumeiramente confusa e bagunçada das carteiras. O ambiente era barulhento. Observei que não possuía lugar fixo na sala, mas era convidada a sentar-se perto da intérprete de libras, dedicada às 3 crianças com necessidades especiais auditivas presente na sala. Observei também que não tinha rotina, podia se retirar da sala quando sentia necessidade, desde que fosse para a sala da Orientadora ou à Sala de Recursos, isso quando as profissionais responsáveis pelos espaços podiam recebê-la.

Sua relação com os colegas, não era estável, tinha relações afetivas com algumas meninas da sala, mas preferia ficar sozinha. Em geral não era agressiva até se sentir incomodada ou ameaçada por outro colega. Pelo contrário, sua abordagem era sempre muito sedutora, revelava seus sentimentos de afeição com muita facilidade principalmente para com os professores, ao mesmo tempo, se utilizava de um discurso vitimizado quando não se sentia amada ou mesmo quando não era agradada.

No decorrer do estágio acompanhei várias situações, algumas inclusive direcionadas a minha pessoa em que a menina expunha seu afeto por mim com palavras “*Gosto muito de você*”, “*Você poderia vir todos os dias. Você vem amanhã?*” ou em contraposição “*Você não gosta de mim!*”, “*Se você não me der isto, não vou ser mais sua amiga*”.

Em geral se sente acolhida por algumas pessoas na escola, com as quais Mariana gostava de conversar, ou seja, pessoas que lhe davam espaço de ser ouvida. Contudo para transformar o diálogo em uma conversa reflexiva não eram fácil. Não se abria facilmente em assuntos que lhe traziam desconforto ou que a assustavam, preferia o silêncio.

Em uma das intervenções psicopedagógicas realizadas, Mariana revelou que em um dos encontros com o pai lhe foi dito: “*Você não pode falar tudo o que pensa. Tem que pensar muito, pra não sair besteira*”. Este dia foi muito significativo e Mariana ao contar se calou

ao lembrar do conselho de caráter inibitório do pai, mas pode, ao mesmo tempo, pensar sobre isso.

Assim, o que foi avaliado em atividades com Mariana e na sua sala de aula era que Mariana conseguia aprender informações e conhecimentos isoladas, quando estes apareciam bem organizados e estruturados e mais atrativos do que fazer meras cópias e mais cópias do que estava escrito no quadro. Percebi também que diante de uma matéria que não dominava, começava a sentir incômodo e a se afastar mais do ambiente da sala de aula. Esta não era uma característica apenas dela, era também dos outros sujeitos da sala, onde o mesmo acontecia. Era assim com a Matemática com frações e operações decimais e a língua inglesa, mas no 3º bimestre suas notas foram baixas em todas as matérias, assim como as notas nos bimestres anteriores.

Anteriormente, Mariana estudava na Fundação Bradesco, sempre foi de mediana para boa aluna e dentro das informações passadas a menina gostava muito de estudar nessa escola. No ano 2011 saiu e entrou na escola X norte quando ainda morava com sua tia Sandra. Nesse tempo, enquanto estava na custódia dessa tia, a escola se portava de maneira profissional junto a escolarização da aluna. No entanto, quando a menina passou a morar na instituição de acolhimento, ao saber da mudança a escola alterou de postura de forma perceptível.

Os conflitos tomaram tal dimensão que Mariana por várias vezes em sala de aula tentou se enforçar. Em outras fugiu da escola para uma das vias mais movimentadas da capital (Eixão). Também se comportava agressivamente ou fazia ameaças contra si mesma. A pedagoga da Instituição de Acolhimento várias vezes foi chamada à escola para leva-la de volta para casa social.

Pela insistência por parte da escola, a instituição de acolhimento conseguiu uma reunião entre a equipe do Centro de Atendimento Psicológico, diretora e orientadora educacional da escola X. Nessa circunstância, a diretora da escola fez um relatório informando que a escola não sabia lidar com Mariana pedindo, então, sua transferência.

Um dos episódios que se encontravam no relatório da diretora relatava sobre uma das fugas de Thaís: alguns funcionários foram atrás da aluna, mas por conta de uma acesso de agressividade da menina não conseguiram contê-la. Pessoas que passavam por perto viram a cena e chamaram a polícia e o SAMU, segundo o mesmo relatório seis bombeiros foram necessários para contê-la e fazer sua internação.

Em síntese, a menina apresentava-se muito confortável com a escrita e escrevia cartas para as pessoas de quem gostava. Minha sugestão, ao término das observações e intervenções, foi a de desenvolver um trabalho com a aluna que envolvesse essa atividade. Envolve-la com

leituras de todos os gêneros, aproveitando sua leitura dinâmica para desenvolver os demais conteúdos.

Como pode se ilustrar com este caso Mariana tinha uma boa escolarização até sua escola perceber que se tratava de uma aluna institucionalizada, com inúmeros problemas familiares. É possível inferir que esta percepção mudou a forma da escola relacionar-se com Mariana e tal mudança agravou as fragilidades que sentia pelos abandonos e rejeições anteriormente vividas.

Mostramos também que a escrita e leitura seria o caminho possível para potencializar os estudos da aluna, mas apenas algumas pessoas isoladas na escola tentavam fazer algo por ela. A diretora e muitos professores, como vimos, preferiam não ter esse ‘problema’ para lidarem. Essa postura nos aponta que a inclusão está longe ser realmente efetivada na escola.

Os colegas de Mariana sabiam era moradora da instituição. Por parte deles não presenciei nenhum momento explícito em que essa informação fosse motivo de exclusão, mas também não existiam trabalhos de inclusão. Ou seja, o que seus colegas sentiam em relação a colega, como essa aluna “diferente” era vista? Percebeu-se, então, que a escola silencia e exclui, não debatendo sobre a condição objetivas e subjetivas de vida dessas crianças e adolescentes. Esse debate seria extremamente enriquecedor para todos os alunos e para os professores também.

3.3. Avaliação Pedagógica e Psicopedagógica de Caio realizada pela pesquisadora

Caio mostrava dificuldades com certos conteúdos de matemática. Sua atividade era decorrente de apenas copiar a correção dos exercícios de forma mecânica. A professora também ministrava o conteúdo de forma mecânica e era comum deixar Caio sem recreio por não ter terminado a tempo a tarefa, ou seja, ter feito a cópia das correções a tempo.

As escolas X e Y se organizavam de forma distinta, mas o tratamento oferecido por ambas era muito semelhante na medida em que Caio e Mariana eram vistos como fonte do grande incomodo. Se havia uma briga na escola de Caio, a diretora comparecia ao local para saber se ele estava envolvido, sua professora via nesses desentendimentos uma oportunidade para deixa-lo fora de sala.

A planta arquitetônica das duas escolas se assemelhavam e seguiam o padrão das escolas públicas no DF. As salas se organizavam ao redor do grande pátio destinado para o recreio e outras atividades. A principal diferença é que na escola X por ser de Fundamental II a obrigatoriedade da Educação Física implicava no uso da quadra que ficava do lado de fora

da escola e era a mesma quadra utilizada pelos moradores. Já na escola de Caio por não existir a Educação Física, todo o trabalho dos professores era no pátio.

Voltando as semelhanças, os painéis das escolas estavam sempre cheios das atividades atreladas a uma data de comemoração específica. Nesses dias, os professores precisavam que os alunos produzissem algo bonito para colar no mural. Por que? *“Porque o mural precisa ficar bonito”* respondia a professora de Caio, porque os pais gostavam de ver os trabalhos dos filhos, perguntei, então, sobre as outras crianças, ou seja, as que não tinham pais: *“Ah! Elas também gostam, né? No intervalo ficam reconhecendo os trabalhos um dos outros”*, foi o que me respondeu desconsiderando o sujeito principal da questão.

Caio não conheceu seu pai, nasceu de uma relação afetiva passageira de sua mãe. Mantinha vínculo com a figura materna, mas era um vínculo ambivalente: muitas lembranças angustiantes, mas a mãe ainda lhe proporcionava segurança. Não conhecia outros parentes, mas comentava de vizinhos em sua comunidade que cuidavam dele.

A escola de Caio era um ambiente rígido e simétrico, onde os lugares eram marcados, e só abertos à alteração quando a professora regente via necessidade. Todos os alunos eram impedidos de se levantarem na ausência da professora, mas livres para se movimentarem quando ela se encontrava em sala, desde que o deslocamento fosse justificável.

Dentro de sala de aula Caio era invisível, como todos os alunos presentes. Eram vistos apenas em situações extremas: bons alunos, quando sustentavam suas posturas de alunos exemplares e maus alunos: quando eram “maus alunos”. Caio se encaixa na segunda opção, não só com a professora, mas também com a diretoria.

Sua situação de morador da instituição era conhecida por todos os alunos e funcionários e a cultura disseminada pela direção era perpassada por estigmas. Falas por parte da vice-diretora mostravam tal percepção presente na escola: *“Essas crianças de abrigos, são assim mesmo. Todas movem a situação pra que elas sejam vítimas. Outro dia pegaram o Caio se batendo para culpar o colega. Olha só! Menino mentiroso”*. E as acusações não paravam, em uma conversa com algumas professoras a vice-diretora comentando minha presença na escola e o trabalho com crianças em situação de acolhimento disse: *“Ele é um psicopata! Se não corrigir essas atitudes não sei o que esse menino pode se tornar”*.

Percebeu-se que na instituição com menos alunos um controle sobre todos os alunos e um processo de exclusão explícito por parte da escola em relação às crianças institucionalizadas. Como conclusão pode-se se afirmar que encontramos nas escolas os processos de invisibilidade e de uma marcação ostensiva da diferença altamente segregadora.

Pode-se reiterar, então, que a inclusão das crianças institucionalizadas sequer é

colocada em debate nas instituições escolares, tampouco nos cursos de formação dos professores. Essa ausência de um impede a real inclusão. Existem hoje milhares de crianças e adolescentes nessa situação e esta questão precisa ser revertida, principalmente nas licenciaturas das universidades públicas pelo compromisso social de que precisam dar provas.

O que notamos no caso de Caio é uma constatação de vigilância de um adolescente mal interpretado, quando todas as suas ações para se opor as acusações de inadequação da sociedade são vistas como atos delinquentes e futuramente criminosos. Onde as principais autoridades da escola não se ressentem ao falar abertamente sobre suas opiniões cercadas de preconceito e informações equivocadas. Diferente de um ideal esperado, Caio, representa para a escola um sujeito com todos os problemas contidos em uma pessoa só, e a escola reduz sua visão a suas vulnerabilidades encontradas no menino.

A pobreza aqui se vê associada a uma história sem informações suficientes para se estabelecer critérios mais rígidos de tratamento com o menino. Por ter lacunas em sua história, até então descoberta que a vida dele se torna um livro aberto a todas as possibilidades, mas que infelizmente a escola reduz as piores, como por exemplo, na fala da vice-diretora sobre sua “psicopatia”. Caio além de contemplar dois diagnósticos respaldados pelo “achismo”, precisa ouvir que seu futuro será muito sóbrio caso ele não mude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Somente alguém que posso sondar as mentes das crianças será capaz de educa-las, e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não entendemos a nossa própria infância” (FREUD, *apud* SERAFIM, 2009, p.139)

As instituições de acolhimento são historicamente lugares de pobreza simbólica, por mais que nos últimos tempos se esforcem para cumprirem com suas funções. Nas escolas são associadas imediatamente a uma pobreza que engessa suas práticas diárias. Se a escola e a sociedade adotam uma postura em que “não sabem” dessas crianças em situação de vulnerabilidade deixam de assumir seu papel. Assim, elas são contempladas apenas com normas e leis, mas suas realidades não se reduzem a isso. Vilhena (2008) acrescenta, “*viver na sombra dos movimentos: não conseguir se enxergar com movimento próprio, potência própria, importância, existência própria. Sentir-se invisível traz sofrimento ao sujeito*” (p.248).

Reduzimos nossas crianças ao que possuem. Ou seja, hoje em dia a nossa identidade é atrelada ao verbo ter. Deixamos de Ser e passamos a ter. E ter é sinônimo de sucesso. Quem não tem está fadado ao fracasso. É simples a lógica seguida, não menos cruel. Contexto que implica condicionalmente nossas crianças ao fracasso só pelo fato de não terem. Não possuem família, não possuem uma casa, não possuem roupas. Quem não tem, dificilmente, será visto ou terá condições de aparecer perto daqueles que se mostram mais “atrativos” porque possuem. São as crianças que ninguém quer. São crianças acolhidas, não abandonadas. São crianças que têm potencialidades e não problemas impossíveis. São crianças ativas e não passivas.

Essa invisibilidade e indiferença insere-se no que Freud (1930) chama de narcisismo das pequenas diferenças. Para Freud, é nos grupos humanos que se formam círculos para designar como inimigos quem estiver fora dele, uma solução encontrada pela pulsão de destruição, mas assinala que a intolerância se manifesta muito mais no tocante às pequenas diferenças do que às divergências fundamentais. Recusam ser integrantes de uma massa, pois esse pertencimento supõem semelhanças tamanhas que serão indiferenciados, ou seja, a afirmação do particular sobre o comum e o indiferenciado. Dessa forma, o professor se apropria dessa lógica e ao tomar esses sujeitos acolhidos, agora como “comuns”, precisa se diferenciar delas, porque eles não querem pertencer o mesmo grupo, destinam então toda sua hostilidade no sentido de excluir esse outro, identificando as crianças como um objeto de de

destino de sua pulsão de destruição. “*Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade*”(FREUD, 1930/2014, p.60).

Nota-se a grande dificuldade dos educadores para ressignificar as demandas criadas em torno das queixas escolares (LEGNANI; ALMEIDA, 2008), se vêm presos a essa grande teia de queixas e a posição de ressentidos a qual eles adotam para si. Impedindo que reajam às situações contrárias a um ideal sempre e ainda insistente. A falta de confiança que sentem na esfera pedagógica contribui para que seus ‘diagnósticos’ não sejam válidos nem mesmo por eles, sendo necessária ajuda de um terceiro, que pode aparecer na figura de um orientador, médico ou psicólogo para lidarem com as dificuldades que encontram. Sem que isto produza efeito pela ausência de interdisciplinaridade não se enxergam solução possível e atribuem à causalidade do problema de aprendizagem ao próprio aluno e/ou a dinâmica familiar e institucional conflitante. Como proposta de intervenção apenas encaminham a criança para o atendimento fora de sala de aula, pois está para além da suas capacidades. Negam que o professor é e sempre será a personagem fundamental na desconstrução do fracasso escolar e social dessas crianças e adolescentes.

Os alunos acolhidos são vítimas da violência estrutural, ao chegarem nas escolas com um histórico de sofrimentos e rejeições são novamente vítimas de um outro tipo de violência, aquela que utiliza pré-conceitos e estigmas para rotular, separar, isolar, entre outros atos de violência velada. Para romper com esse ambiente a formação de professores precisa ser repensada, em particular nos aspectos subjetivos que compõem a função docente. Como os docentes podem proporcionar um ambiente o qual estruture para essa criança uma infinidade de possibilidades de sucesso escolar e conseguir ter um sucesso social, quebrando com o ciclo vicioso que notamos, onde o aluno se reduz a papéis que destroem sua autoestima e comprometem suas visões de autoimagem realizando uma profecia, que nunca sequer teve chances de ser contrariada.

É preciso incorporar uma “*Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará*” (FREIRE, 1987, p.20). Uma vez que se aceite que podemos conviver com os dois papéis dentro nós, o de oprimido e opressor, trabalhando para que eles não entrem em conflito, mas que um estabeleça critérios de reflexão para o outro, na medida que se busca a libertação através da luta, aqui sendo vista como práticas pedagógicas.

É necessária a reconstituição da escola, como esfera pública, onde os conhecimentos ensinados sejam compatíveis com o objetivo de se viver e lutar por uma sociedade justa, solidária e democrática. Os educadores precisam se opor à ideologia dominante do consumo, na qual todos nós somos objetos coisificados, apoiando e repensando as vozes que emergem de esferas ideológicas diferentes, sejam estas do estudante e/ou dos professores. Questionando essa sociedade em que se faz valer pelo poder de consumo na qual não se tem não espaço de inclusão para as crianças institucionalizadas. A escola e os professores quando as excluem apenas repetem em seus cotidianos uma cultura social disseminada e hegemônica. Por isso, a importância de repensar todas essas questões complexas na formação dos professores, tanto na inicial quanto na formação continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Elise Helena de Moraes; ALMEIDA, Tatiana Lima de. **Crianças e adolescentes abrigados e a violência velada na escola: desafios e possibilidades**. v. 10, n. 10, 2008.

Disponível em:

<<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/view/143/0>> Acesso em 15 jul. 2015.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7^a ed. Brasília, 2010.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília, 2009.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em<w.mec.gov.br>. Acesso em 17 Set 2015.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Tradução de Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTO, Margaret Pires. **O fracasso escolar: o que a clínica ensina?**. Belo Horizonte: Scriptum, 2012.

DEGENSZAJN, Raquel Diaz; ROZ, Deborah Patah; KOTSUBO, Lucimeire. Fracasso escolar: uma patologia dos nossos tempos? **Revista Pediatria**, 2001. p. 106-13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund (1930). **O mal-estar na civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

GAULEJAC, Vincent de. **As Origens da Vergonha**. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2006.

GODOY, Arilda Svhimidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 35, maio/jun. 1995. Disponível em: <http://www.academia.edu/13773852/PESQUISA_QUALITATIVA> Acesso em 10 out. 2015.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. 4ª ed. São Paulo: Caso Psicólogo, 2014.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Desejo de aprender: um estudo de caso. **EducAtiva**, Goiânia, v. 1, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l1VIHUgojZUJ:seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/657/509+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em 15 jul. 2015.

LEGNANI, Viviane Neves; PEREIRA, Josy Borges Gullo Ramos. Concepções dos professores sobre medicalização no contexto escolar. **Ensino em Re-Vista**. v. 22, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/30694/16760>> Acesso em 03 set. 2015.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; ÁLVAREZ, Patrícia (orgs). **O sujeito que aprende: diálogo entre psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade**. Brasília: UnB, 2007. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

NOVAES, Joana de Vilhena et al . As crianças que ninguém quer: a clínica psicanalítica em uma instituição de portas abertas. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, abr. 2009 .

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 set. 2015.

PLATÃO. **O banquete**. Trad. José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

RIBEIRO, Vanessa Costa. **A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional**. São Paulo: USP, 2012. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SANTOS, Ana Sofia Carvalho da Silva. **(In)sucesso de crianças e jovens institucionalizadas**. Lisboa: ISCSP, 2009. Dissertação de Mestrado – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa.

SERAFIM, Oziléia Clen Gomes. A Educação e seus impasses na contemporaneidade. *In*: COHEN, Ruth Helena Pinto (org.) **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. p. 139 – 160.

SKLAR, Sérgio. A Pedagogia Freudiana?. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 112, set. 2010.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11008/5974>>

Acesso em 03 set. 2015.

VILHENA, Junia. Palavras sufocadas... atos desesperados. Violência, lei e subjetivação. **Lat.-Am. Journal of Fund. Psychopath.** São Paulo, v. 5, n. 2, nov. 2008. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/artigos_e_livros/palavras_sufocadas.pdf> Acesso em 20 ago. 2015.