



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ANDRÉIA DE MORAIS SILVA CERQUEIRA

A CULTURA INSTITUCIONAL ESCOLAR E O PROCESSO DE SEGREGAÇÃO DAS
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO

BRASÍLIA
2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ANDRÉIA DE MORAIS SILVA CERQUEIRA

A CULTURA INSTITUCIONAL ESCOLAR E O PROCESSO DE SEGREGAÇÃO DAS
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura plena em Pedagogia, sob a orientação da professora Doutora Viviane Neves Legnani.

Brasília
2015

ANDRÉIA DE MORAIS SILVA CERQUEIRA

A CULTURA INSTITUCIONAL ESCOLAR E O PROCESSO DE SEGREGAÇÃO DAS
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO

Banca Examinadora

Professora Dra. Viviane Neves Legnani – Universidade de Brasília
Orientadora

Examinadora
Professora Silmara Dornelas Munhoz

Examinadora
Professora Maria Aparecida Camarano Martins

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe que do seu jeito me ensinou que não podemos desistir frente às dificuldades e que viver é um desafio constante.

Meu muito obrigado ao meu amigo Alex Cleberson e as minhas amigas Juliana Martins, Clara Vieira, Luciana Rocha e Iara Farias que estiveram presentes na minha vida durante a graduação.

A professora Viviane Legnani que durante toda a graduação esteve sempre presente me orientando e sugerindo novos desafios e novas possibilidades.

Agradeço ainda a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação humana, espiritual e acadêmica.

*Dedico este trabalho àquele que comigo
dividiu seu destino. A proteção e o calor da
tua companhia fazem de mim um ser
infinitamente melhor.*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir a respeito do processo de escolarização de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, bem como suas vivências nos contextos em que estão inseridos. Trata-se de uma abordagem qualitativa, mediante estudo de caso, a partir das vivências em uma unidade de acolhimento do Distrito Federal, primeiramente como estudante *in loco* e posteriormente como funcionária da instituição. A construção do *corpus* articulou a exposição das situações de crianças e adolescentes em acolhimento institucional, bem como os estigmas que existem acerca dessas pessoas nos principais contextos de suas vivências: acolhimento e escola. Buscou-se ter uma compreensão da constituição histórica que envolve o acolhimento institucional no Brasil, bem como a evolução da legislação em favor da temática e refletir acerca das consequências do processo de segregação que envolve as crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente. Para tanto, procurou-se compreender de que forma crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente são recebidos e percebidos nas escolas pelas pessoas que estão direta ou indiretamente envolvidas em seus processos de escolarização, bem como no contexto do acolhimento em que vivem, a fim de verificar a existência ou não de uma cultura institucional escolar que segrega e exclui crianças e adolescentes.

Palavras-chave: acolhimento institucional, crianças, adolescentes, escolarização.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO	1
ESTUDO REALIZADO	4
1. Introdução	4
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	5
1.1 Acolhimento Institucional: uma longa história em construção.....	5
1.2 As crianças e adolescentes que estão em situação de acolhimento institucional.....	9
2. METODOLOGIA	11
2.1 Pressupostos metodológicos	11
2.2 Percurso metodológico.	11
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	12
2.4 Principais queixas relatadas pelas escolas e pelo abrigo.....	13
2.5 Discussão dos casos.....	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS	17

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Ao contrário do que diz a música “*Meu reino encantado*” de Lourenço e Lourival, mais conhecida na voz do cantor Daniel, eu não nasci em um recanto feliz, e era bem longe da povoação. Nossa casa era pequena, um rancho de chão batido, cercado com bambu e coberto com folhas de coqueiro.

Por ali eu vivi pouco tempo com meu pai, minha mãe e logo depois com meu irmão. Pouco tempo porque meu pai foi trabalhar no garimpo, enquanto eu, minha mãe e meu irmão ficávamos meses em casa à sua espera.

A ausência do meu pai, a falta de dinheiro e de perspectiva de vida fez minha mãe pedir o divórcio e então ficamos sozinhos em uma cidade do interior de Goiás. Minha mãe trabalhava como doméstica enquanto eu e meu irmão ficávamos em casa sob os cuidados de uma vizinha. Na década de 80 a situação de uma mulher separada e mãe solteira, no interior de Goiás, não era nenhum pouco confortável aos olhos da sociedade. Diante disso, minha mãe resolveu se casar novamente e mais uma vez fomos morar em uma fazenda, longe da cidade.

A conjuntura familiar no início causou muito estranhamento, mas sem muita opção o jeito foi adotar a nova figura masculina como pai. Fomos viver em uma fazenda como empregados rurais. Ordenhar as vacas, dar comida aos animais, arar a terra, roçar e formar os pastos, cuidar da casa, do quintal, cozinhar para os outros empregados etc., eram tarefas de todos, inclusive das crianças. Sempre ouvia da boca de minha mãe que: “serviço de menino é pouco, mas quem perde é louco”.

Nesta época eu completara seis anos de idade e então passei a frequentar a escola na zona rural. O meio de transporte para chegar à escola era o cavalo. Frequentar o ambiente escolar era uma glória, não pelo desejo de aprender, mas sim pela fuga do trabalho pesado que era preciso realizar junto à minha família.

Os anos passaram, a idade aumentava e as obrigações também. Não passávamos fome porque na roça sempre tinha o leite, o ovo, a carne de pouco, a mandioca, entre outros. A violência permeava nossa casa, as brigas conjugais eram constantes. Vivíamos assustados e amedrontados, porque sempre apanhávamos por qualquer coisa. Neste contexto, a escola era mais uma vez um refúgio para nós.

Por causa da distância que morávamos da cidade e também por causa da desestrutura familiar em que vivíamos, fiquei algumas vezes por algum tempo sem frequentar a escola. A consequência disso foi a defasagem em relação a idade série. Tive de fazer aceleração quando retornei à escola e posteriormente ingressei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para concluir o Ensino Médio.

Ao terminar o Ensino Médio eu tinha a certeza que gostaria de ingressar no Ensino Superior e fazer uma faculdade. A escolha de atuar na área de Educação talvez seja pelo fato de que a escola sempre foi para mim uma possibilidade de vida, de crescimento e de paz. Isso não significa que minhas vivências na escola sempre foram maravilhosas, talvez elas fossem mais um desafio constante.

Resolvi fazer o curso de Letras no Centro Universitário de Brasília (CEUB). Não tinha dinheiro para pagar a mensalidade, então recorri ao financiamento estudantil do Governo Federal. A escolha do curso não foi por afinidade, mas sim pelo valor da mensalidade, era o que eu conseguiria pagar.

O curso de Letras foi penoso, eu não gostava de gramática e achava as aulas quase insuportáveis. O que amenizava o descontentamento eram as aulas da professora Mara Lúcia Castilho, uma vez que ela me apresentou o mundo da pesquisa e despertou em mim o desejo de entender mais sobre o processo de escolarização de crianças e adolescentes que estão em idade escolar.

Após concluir o curso de Letras ingressei no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Comecei o curso com o desejo de fazer pesquisa para compreender mais sobre educação. No segundo semestre cursei a disciplina Perspectiva do Desenvolvimento Humano com a professora Viviane Legnani, foi nesta ocasião que nos conhecemos e desde então tenho admiração pelo seu trabalho.

No primeiro semestre de 2012 comecei a fazer parte do Grupo de Ensino Pesquisa Extensão em Educação Popular - GENPEX, sob a coordenação do professor Renato Hilario dos Reis. A extensão era realizada na Unidade de Semiliberdade de Taguatinga Sul, um dos espaços de atuação dos pedagogos. A experiência neste espaço foi enriquecedora, pois no GENPEX compreendi a importância do espírito investigativo, pautado na amorosidade e no coletivo.

Em 2012, após uma seleção ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o que foi fundamental na minha formação acadêmica, uma vez que pude aliar teoria e prática.

No segundo semestre de 2013 cursei a disciplina Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem. Nesta disciplina tínhamos de acompanhar crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escola. O local escolhido pela professora para o acompanhamento foi uma unidade de acolhimento institucional que acolhe crianças e adolescentes retirados de suas famílias por algum motivo. Foi neste espaço que conheci a

realidade de crianças e adolescentes em situação de acolhimento e pude me inteirar um pouco dos seus processos de escolarização.

A partir desse contato com o abrigo, conhecendo um pouco da vivência das crianças e adolescentes nos espaços escolares foi que compreendi que meu objeto de estudo seriam as crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

A partir do que foi exposto neste texto, compreendo que é de fundamental importância que os estudantes do curso de Pedagogia tenham a oportunidade durante toda a graduação de ir além das fronteiras físicas da Faculdade de Educação. A teoria quase sempre é distante da realidade, portanto, é preciso uma concepção de formação que supere a idealização de educação que permeiam os discursos dos estudantes de pedagogia, pois estes, sem vivência prática não conseguem perceber a complexidade cultural, social, econômica e política nas quais os atores da educação estão inseridos.

ESTUDO REALIZADO

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos quatro anos no curso de pedagogia foram estudados diversos assuntos e temas pertinentes a uma formação acadêmica. Entretanto, o interesse pelo tema deste trabalho surgiu a partir das discussões na disciplina Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem, ministrada pela professora Viviane Legnani no segundo semestre de 2013.

Na referida disciplina, foi possível voltar o olhar para diferentes histórias de vidas de crianças e adolescentes que se encontram em situação de acolhimento institucional em um abrigo do Distrito Federal. A partir de então, surgiu a necessidade de compreender mais sobre as histórias desses sujeitos, bem como os desafios constantes em que são submetidos. Desafios estes que são manifestados por uma sociedade desigual, consumidora, que não agrega a diversidade e ainda a exclui.

Além das vivências durante a realização da disciplina optativa que compõe o currículo do curso de pedagogia, experiências como funcionária do abrigo, foram decisivas para tentar compreender mais a respeito do universo de crianças e adolescentes que além de situação de abandono, por vezes são vistas como fadadas ao fracasso, sem perspectivas e sem possibilidades.

O trabalho busca compreender de que forma crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente são recebidos e percebidos nas escolas, pelas pessoas que estão direta ou indiretamente envolvidas em seus processos de escolarização, bem como no contexto em que eles vivem, a fim de verificar existência, ou não, de uma cultura institucional escolar que segrega crianças e adolescentes acolhidas institucionalmente.

Além disso, buscou-se ter uma compreensão da constituição histórica que envolve o acolhimento institucional no Brasil, bem como a evolução da legislação em favor da temática e refletir em estudo de caso acerca dos efeitos do processo de escolarização que envolve as crianças acolhidas.

Para tanto, foram realizadas diversas leituras de textos e documentos que descrevem sobre acolhimento institucional e direitos de crianças e adolescentes, a fim de subsidiar a construção dos argumentos contidos no *corpus* do trabalho, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente; Rosseti-Ferreira et al (2011); Buffa et al (2011); Rizzini (1997); Rizzini & Rizzini (2006); Batista e Almeida (2008); Galvão (1995) entre outros.

CAPÍTULO I

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Acolhimento Institucional: uma longa história em construção

As concepções de assistência à criança no Brasil tiveram mudanças ao longo da construção histórica do País. Nos primeiros três séculos e meio, as iniciativas de assistência às crianças foram em sua maioria de caráter religioso. Segundo Baptista, (2006) *apud* Rossett-Ferreira et al (2011, p. 33)

as primeiras formas de assistência à criança no Brasil foram determinadas por Portugal, bem como a prática de expor, abandonar e violentar os filhos foram trazidos pelos ‘colonizadores’. No Brasil colônia, muitas crianças indígenas foram deliberadamente afastadas de suas tribos. Entre 1550 e 1553, foram criadas as casa de Muchachos para meninos indígenas, filhos de mestiços e órfão de Portugal, com o objetivo de ensinar princípios morais da educação portuguesa e colaborar na pregação cristã, servindo de intérpretes para os jesuítas.

Já nas primeiras décadas do século XX a discussão acerca da garantia de direitos das crianças e adolescentes era permeada pela preocupação com a infância como problema social. Havia à época uma distinção no que diz respeito à concepção de infância: *criança* era para o filho das famílias de poder e recursos financeiros, já o termo *menor* era usado para a infância denominada como *abandonada, desfavorecida, carente e delinquente* (ROSSETT-FERREIRA *et al*, 2011). Existia ainda uma visão ambivalente que associava a criança a um ser em perigo e ao menor um ser perigoso (RIZZINI, 1997).

Na década de 1920 a Lei 4.242 de 5 de janeiro que fixava “a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil”, assinada pelo então presidente Epitácio Pessoa, tratava de questões de assistência à criança. O artigo 3º da referida Lei, dava ao Governo o poder de “organizar os serviços de assistência e proctecção à infância abandonada e delinquente” (RIZZINI, 2008, p. 138).

O Decreto nº16.273 de 1923 reorganizou a justiça do Distrito Federal, incluindo a figura do Juiz de Menores na administração da Justiça. A partir de 1924, por meio do Decreto nº 16.300 foi instituída a Inspectória de hygiene infantil, a qual fazia parte do Departamento Nacional de Saúde Pública (RIZZINI, 2008, p. 139).

Posteriormente com o Decreto 16.338 foi instituído o Conselho de Assistência e Proteção dos Menores, que mais tarde seria incluído no capítulo 5 da Parte Especial do Código de Menores de 1927. Neste mesmo ano, com o Decreto 17.943, as leis de assistência e proteção aos menores consolidaram-se.

Embora nas primeiras décadas do século XX tenham surgido vários decretos e leis que se dispunham cuidar da criança desassistida, ainda perdurava uma visão preconceituosa, onde, acreditava-se que as condutas ditas antissociais eram adquiridas hereditariamente e mais, que o meio social favoreceria a existência de tais condutas, associando a pobreza e a criminalidade à incapacidade de cuidar dos filhos.

Foi neste contexto que surgiu em 1923 a criação do primeiro Juízo de Menores. Cinco anos depois, a aprovação do Código de Menores “definiu um novo projeto institucional para os *menores*, articulado a uma tentativa de reorganização de assistência prestada, tornando-a mais ampla, sistemática e organizada de forma mais científica” (ROSSETTI-FERREIRA et al. 2011, p. 36).

O Serviço de Assistência ao Menor (SAM) surgiu na década de 1940, com a função de organizar as assistências prestadas às crianças e aos adolescentes daquela época. Entretanto, o que se tem notícia, é de um serviço perverso, com instituições precárias e várias denúncias de abusos e maus tratos contra aqueles que deveriam ser protegidos.

Com a Lei nº 4.513 de 1º de dezembro de 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). De acordo com o Artigo 5º da referida Lei a Funabem tinha como objetivo formular e implantar nacionalmente o bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que iriam executar essa política.

Após a Funabem, entrou em vigor um novo Código de Menores, ele consistia, basicamente, em um poder de decisão exclusivamente aos juízes a respeito da situação das crianças e adolescentes daquela época. Com esse novo código, segundo Rizzini (1997), o Estado teve juridicamente possibilidades de intervenção e controle das famílias, que, por vezes eram acusadas de incapacidade de prover o sustento e educação de seus filhos, sendo assim justificadas as intervenções judiciais e aumento de internações de crianças e adolescente.

Com a Constituição de 1988 e a abertura política, surgiram diversos movimentos sociais em favor dos direitos das crianças, como por exemplo, o Movimento Nacional de

Meninos e Meninas de Rua e o Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua.

A respeito da abertura política e do surgimento de movimentos sociais em favor da criança, Rossetti-Ferreira et al. (2011, p. 39) observa que:

O momento histórico de transição política rumo ao processo de redemocratização do país trouxe, em relação à institucionalização, contribuições para conscientização da necessidade de mudança, impulsionada por fatores como: presença de movimentos sociais organizados, com manifestação e participação popular no período pós-ditadura; estudos e debates que ressaltavam as consequências da institucionalização sobre o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes; elevados custos para manutenção dos internatos, dentre outros. Firma-se uma internacional claramente oposta à institucionalização de crianças, acompanhando a Convenção das Nações Unidas pelos Direitos das Crianças e o movimento que eclodiu em diversos países pela desinstitucionalização de pacientes psiquiátricos.

Ainda, segundo a autora supracitada, o artigo 227 da Constituição Federal aprovada em 1988, define como 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-la à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 trouxeram uma mudança de paradigmas relacionados ao cuidado de crianças e adolescentes. Desde então, esses sujeitos passam a ser vistos como sujeitos de direitos.

As leis e as instituições que abrigam crianças e adolescentes afastadas de suas famílias no Brasil também passaram por várias mudanças ao longo do tempo. Essas mudanças decorrem por uma série de fatores políticos e se dão em torno das mudanças sobre a concepção de infância.

Inicialmente as instituições recebiam o nome de orfanato, posteriormente abrigo e mais tarde recebeu a nomenclatura acolhimento institucional. Com a promulgação do ECA, inaugurou-se uma nova concepção de abrigos, mais precisamente com a medida de proteção provisória e excepcional até a Lei 12.010 (2009) que institui a expressão *acolhimento institucional*.

É objetivo principal do acolhimento institucional é a proteção de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados, conforme prevê o artigo 98 do ECA (1990):

“As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados”

- I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III - em razão de sua conduta

Além do ECA, ao longo da história, surgiram outros documentos legais e normativas, tanto no Brasil quanto no exterior, que deliberam sobre os direitos da infância. Rossetti-Ferreira et al. (2011, p. 42) destaca alguns deles:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
- Lei Orgânica de Assistência Social (Loas), Lei Federal 8.742 (2006)
- Quality4Children – Normas para o Acolhimento de Crianças fora de sua Família Biológica na Europa (2006)
- Guidelines for the Alternative Care of Children (Organização das Nações Unidas, 2009)
- Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Conanda & CNAS, 2009)
- Lei Federal 12.010 (2009)
- Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009)

Diante do exposto neste tópico acerca das mudanças sofridas historicamente no que diz respeito aos marcos legais em favor dos direitos das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, faz-se necessário compreender quem são estas crianças e adolescentes que estiveram e ainda estão inseridas no contexto de acolhimento institucional.

1.2. As crianças e adolescentes que estão em situação de acolhimento institucional

Todos os dias, bebês, crianças e adolescentes chegam aos serviços de acolhimento nas mais variadas localidades, oriundos das mais diversas situações. Embora não hajam estudos sistematizados que elucidam as causas de acolhimento institucional de crianças e

adolescentes, conforme ressalta Rizzini & Rizinni (2006), é possível por meio de algumas pesquisas que investigam os abrigos, as crianças, os adolescentes, bem como suas famílias compreender as características desse público.

Pesquisas como a realizada em São Paulo pela Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (AASPTJ-SP), o Levantamento Nacional sobre Abrigos do Ipea (Silva, 2004) a pesquisa sobre os abrigos em Porto Alegre (Fonseca et al., 2006) e ainda a pesquisa realizada no município de Belém-PA (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007) tiveram como objetivo caracterizar o perfil das instituições que abrigam crianças e adolescentes, como estas funcionam e quem são as pessoas que nelas vivem, afastadas de suas famílias.

O Levantamento Nacional sobre Abrigos do Ipea aponta motivos de abrigamento e seus respectivos percentuais: abandono (18,9%), pobreza (24,2%), violência doméstica (11,7%) e dependência química dos pais ou responsáveis, incluindo o alcoolismo (11,4%).

A pesquisa realizada na cidade de São Paulo pela AASPTJ-SP constatou como motivo de abrigamento os seguintes fatores e suas respectivas incidências: abandono e/ou negligência (22,3%); problemas relacionados à saúde, à situação financeira precária, à falta de trabalho e de moradia da população (18,8%); violência doméstica (10,3%) e uso de drogas ilícitas e álcool por parte dos familiares (9,8%).

Pesquisas também em âmbito nacional apontam que, a maioria dos abrigados é formada por meninos (58,5%), de etnia negra (63,6%), entre 7 e 15 anos (61,3%). Em âmbito regional, considerando a cidade de São Paulo, constatou-se que 44% dos meninos e meninas são brancos, 37% pardos e 15% negros. Ainda assim, há a predominância da população negra nos abrigos (52%) do total.

Há de se considerar ainda que, fatores como a violência, a negligência e também a condição de pobreza das famílias, acabam por favorecer a ida de crianças e adolescentes a situação de abrigado. Em pesquisa realizada por Rizzini & Rizzini (2006, p. 93) observou-se que do público pesquisado, 100% das crianças abrigadas são oriundas de famílias pobres. As autoras observam ainda que a falta de prioridade em relação à família faz com que crianças e adolescentes acabem sendo retirados do convívio familiar, pois não há condição das famílias proverem o mínimo necessário à subsistência, o que implica na ausência do Estado como entidade que deveria garantir os direitos dessas pessoas enquanto cidadãos.

No relatório de atividades, balanço e demonstração de resultados do ano de 2014 de um abrigo, localizado no Distrito Federal, observa-se um quadro comparativo com os

dados de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional da instituição. Segundo o documento no ano de 2012 havia 30 crianças, sendo 17 meninos e 13 meninas. No ano de 2013, um contingente de 23 crianças sendo 11 meninos e 12 meninas e, finalmente no ano de 2014, um total de 41 crianças sendo 23 meninos e 18 meninas. Esses dados estão em consonância com as afirmações supracitadas de Serrano (2011).

O relatório também faz uma demonstração das causas que levaram ao encaminhamento de crianças e adolescentes ao acolhimento institucional. Tais causas são denominadas *motivos de acolhimento* e são assim distribuídas: conflito familiar (3%), falta de condições materiais (3%), abandono (14%), abuso/violência sexual (11%), negligência (31%), situação de rua (8%), ameaça (8%), violência doméstica (8%), uso de drogas pelos pais (6%) e sem vínculos familiares (8%).

Os dados obtidos por meio de pesquisas realizadas para investigar o perfil das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente e, os motivos que os levaram a essa condição acabaram por revelar que o acolhimento de crianças e adolescentes não se restringe tão somente a um problema histórico familiar, mas também a problemas mais complexos, que envolvem a ausência do poder público e da sociedade civil como entidades responsáveis em zelar, cuidar e garantir os direitos da criança e do adolescente (OLIVEIRA, 2003).

Os direitos dessas crianças e adolescentes que estão sob proteção do Estado já foram violados antes mesmo delas chegarem à condição de acolhidos e em muitas vezes continuam sendo, como por exemplo, o direito ao acesso à escola.

1.3. Escola e crianças pobres: um processo de segregação

A exclusão é um tema recorrente em discursos políticos, programas de governo e nas diversas sociedades. Em termos mundiais, o problema da exclusão incide sobre a parcela majoritária da população, refletindo as desigualdades sociais crescentes decorrentes da ordem econômica.

Mesmo assim, tradicionalmente, atribui-se às pessoas menos favorecidas economicamente denominações jocosas tais como: mendigos, vagabundos, pedintes, marginais, desocupados e assim por diante, todas estas denominações carregam em si, a noção bem definida de discriminar e diferenciar as pessoas que não conseguem, pelos mais variados motivos, adequarem-se ao ideal posto pela sociedade

No livro *As Artimanhas da Exclusão: Uma análise psicossocial e ética da desigualdade social*, Bader Sawaia *et al* evidencia que em termos epistemológicos, o fenômeno da exclusão é extremamente abrangente e quase impossível de ser delimitado. Citando Xiberras (1993: 21), o autor define que: "excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores".

Portanto, "os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural" (WANDERLEY, 2001, p. 17-18).

O Estado mais uma vez falha quando deixa de cumprir o seu papel de Nação, uma vez que, é impotente diante dos problemas sociais existentes e, assim, permite que a sociedade se divida em dois grupos bem distintos: um com renda elevada ou relativamente elevada e o outro, desprovido de condições econômico-sociais favoráveis ao consumo de bens materiais.

Apesar dos avanços conseguidos por meio de políticas e programas sociais, principalmente nas últimas décadas, o que se percebe é que o fenômeno da exclusão ainda persiste, não estando limitado apenas à questão econômica, mas sim, tem origem histórico-social:

A desigualdade social, econômica e política na sociedade brasileira chegou a tal grau que se torna incompatível com a democratização da sociedade. Por decorrência, tem se falado na existência da apartação social. No Brasil a discriminação é econômica, cultural e política, além de étnica. Este processo deve ser entendido como exclusão, isto é, uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão inclusive, com violência, de um conjunto significativo da população, por isso, uma exclusão social e não pessoal. Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de privação coletiva é que se está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade, não representação pública (Sposatti, 1996 *apud* Wanderley 2001, p. 20)

É importante ressaltar que embora o fenômeno da exclusão não esteja limitado apenas à questão econômica, no Brasil, devido às peculiaridades culturais, socioeconômicas e político-ideológicas, pobreza e exclusão são questões intrínsecas e que produzem inclusive, o desemprego estrutural existente em nossa sociedade. Atualmente, a existência de políticas sociais que deveriam extinguir a chamada exclusão social acabam por produzir uma política de inclusão social precária e marginal, ou seja, as pessoas são incluídas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços que é racionalmente conveniente

à manutenção da estrutural social existente (MARTINS, 1997: 20 *apud* WANDERLEY, 2001, p. 39).

Segundo Wanderley (2001, p. 40), a exclusão transforma-se num modo de vida permanente: o modo de vida do excluído que não consegue ser reincluído. “Tal modo de vida compromete sua dignidade, sua capacidade de ser cidadão, sua condição humana, do ponto de vista moral e político”.

Destarte, a questão de abrigamento de crianças e adolescentes está diretamente relacionada à ausência/omissão do Estado e também de uma sociedade que segrega e exclui. Processos sociais excludentes e de segregação estão presentes na história do Brasil desde os tempos coloniais até os tempos atuais. Eles permeiam todos os contextos sociais, portanto, a escola não está isenta de tal característica.

Neste sentido, faz-se necessário compreender a cultura institucional escolar, bem como seu processo de segregação das crianças pobres, especialmente de crianças e adolescentes que estão em situação de acolhimento institucional. É importante ressaltar que a escola não está alheia às concepções da sociedade e como tal, não diverge da realidade existente nela, ou seja, exclusão e segregação estão presentes na escola assim como na sociedade na qual a escola está inserida.

A escola na verdade não foi destinada e idealizada para receber todos, isto é, desde o princípio o que se percebe é que a possibilidade de estudar sempre ficou restrita àqueles detentores de boas condições sociais e econômicas. Na Grécia antiga, por exemplo, o acesso ao conhecimento e todas as descobertas e conquistas que isso permite era exclusividade daqueles que usufruíam do ócio, a parcela mais abastada da sociedade que não precisava trabalhar. Aos demais, que representavam a maior parte da população e por consequência, a menos favorecida, restava a opção de trabalhar, desenvolver tarefas braçais, práticas ligadas à manufatura.

No passado, a exclusão acontecia aos que não estavam na escola, hoje a exclusão acontece com aqueles que estão nela. Isso se justifica pelo fato de termos uma escola que não foi preparada para receber este público “desqualificado” e, por isso, o chamado fracasso do estudante acaba sendo atribuído à sua falta de capacidade em acompanhar uma realidade da qual ele faz parte, mas não é reconhecido como tal. Na verdade, a educação brasileira foi pensada e moldada em padrões que não correspondiam às reais expectativas dos que mais precisavam dela, uma vez que, a educação é imprescindível ao desenvolvimento social do indivíduo.

Assim, “a massificação da educação fez com que a escola tivesse de aceitar um contingente heterogêneo de alunos, cujo perfil e hábitos não correspondiam àqueles para os quais estava preparada, acabando por culpar o próprio aluno por não corresponder à imagem esperada” (AQUINO, 1998; CRISPINO, 2007).

Isso acontece, porque segundo Patto (1999, p. 113):

foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais.

Apesar de haver uma crença no sentido de acreditar que a escola é criadora de oportunidades que irão reduzir as desigualdades sociais, ou seja, de que ela é um espaço de oportunidade aos menos favorecidos economicamente, o que se nota é que, esta mesma escola acaba por legitimar o processo de exclusão, isso porque, a escola é pensada em função daquilo que é necessário à manutenção da realidade social existente. Patto (1999) chama à atenção para uma unidade ideológica, “todos se movimentam nos limites do ideário liberal e invariavelmente partem da crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e são a garantia de um regime democrático” (p. 116).

A autora também enfatiza que o preconceito existente em relação às crianças pobres e a responsabilização de suas famílias pelo fracasso escolar está diretamente relacionado à condição social delas.

As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida [...], ainda estamos sob influência da teoria da carência cultural, em sua versão que afirma a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da clientela” (PATTO, 1999, p. 155).

No final da década de 1990, Maria Helena Souza Patto, já chamava à atenção para a questão de alunos idealizados, que fazia parte da literatura sobre fracasso escolar desde a década de 1970:

O professor idealiza, mas não encontra nas salas de aula da periferia um aluno ‘sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão para aprender’, o que equivale a dizer que o aluno com que o professor se defronta, nestas escolas, é doente, mal

alimentado, com família desorganizada e desatenta aos seus problemas pessoais e sem prontidão para aprender (PATTO, 1999, p. 156).

A escola pública e também a escola privada, ainda é pensada para alunos idealizados, homogêneos e imutáveis, que precisam se submeter à uma educação formal para serem elevados à condição de “civilizados” (SENNA, 2004; SUPLINO, 2005). “No período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (PATTO, 1999, p. 157).

Assim, as crianças que se encontram na condição de abrigadas estão aquém do ideal estipulado de aluno, não são brancas, não são ricas, possui famílias desestruturadas e por vezes apresentam deficiências físicas e mentais. Ou seja, são crianças e adolescentes que quase ninguém quer e que fazem parte de um universo desconhecido pela maioria dos professores que atuam na escola pública.

Como se pode perceber, a escola não está isenta de preconceitos e de processos excludentes que perpassam pela constituição sócio-histórica do Brasil. Ela que deveria ser um espaço de construção e emancipação de direitos, de conhecimento, de vínculos, acaba por ser um espaço em favor do fortalecimento de preconceitos e da manutenção da desigualdade social.

CAPÍTULO II

2. METODOLOGIA

2.1. Pressupostos metodológicos

Os pressupostos metodológicos deste trabalho são de caráter qualitativos, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (2014, p. 12) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Contudo, pretende-se por meio de dois estudos de caso, discutir o processo de escolarização de crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Segundo Goode e Hatt (1968) *apud* Lüdke e André (2014) “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidente certas semelhanças com outros casos ou situações”.

2.2. Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada numa instituição em que estavam abrigados os adolescentes participantes. A instituição localiza-se em uma área nobre do Distrito Federal, tem caráter filantrópico e atende atualmente cerca de sessenta crianças e adolescentes, entre zero e dezoito anos, oriundas de várias localidades do Distrito Federal.

O espaço físico é bom, organizado em casas lares, com mães sociais. Possui uma área externa ampla, entretanto, com pouca opção de lazer para os moradores. O corpo técnico é composto de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, além disso, há também, técnico de enfermagem, motoristas, cozinheiros, porteiros, voluntários e os funcionários responsáveis em zelar pela limpeza e organização dos ambientes externos que fazem parte do abrigo.

O material para subsidiar os dois estudos de caso discutidos neste trabalho foi elaborado durante o segundo semestre de 2013 na disciplina Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem e também a partir das vivências em um abrigo do Distrito Federal, primeiramente como estudante *in loco* e posteriormente como funcionária da instituição.

A construção do *corpus* teve o seguinte percurso: após a exposição das situações de crianças e adolescentes em abrigo, bem como os estigmas que existem acerca dessas pessoas, foi solicitado que se realizasse uma visita ao abrigo para tomar conhecimento dos casos que seriam apresentados pela diretora pedagógica da instituição e então, seria feita a escolha dos casos a serem estudados.

A partir de então, foram realizadas várias visitas ao abrigo e também às escolas em que os dois adolescentes estudavam, no sentido de observar e analisar as experiências vividas por eles nos dois principais contextos de suas vivências.

Existiam queixas referentes aos adolescentes, relatadas tanto pelo abrigo quanto pelas escolas nas quais eles estavam matriculados. Os motivos principais de queixas eram relacionados ao comportamento de ambos e de dificuldades de aprendizagem na escola.

2.4. Sujeitos da pesquisa

O primeiro caso observado diz respeito a um adolescente que aqui será chamado de Tales, à época com 12 anos de idade e abrigado juntamente com o seu irmão desde 2011. O adolescente estava matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Classe da rede pública de ensino, localizada na Asa Norte.

Antes do abrigo, residia em Planaltina – DF com a mãe e a avó materna. O pai encontrava-se e ainda encontra-se privado de liberdade no Complexo Penitenciário da Papuda. A mãe, à época era dependente química e, segundo informações do abrigo, a avó não teria condições financeiras e emocionais de cuidar dos dois irmãos, além disso, havia informações de que a avó do adolescente também era dependente do álcool. Estes eram, então, os motivos para os dois irmãos estarem abrigados.

Atualmente, estão reintegrados à sua família, moram em Planaltina – DF, juntamente com a mãe deles que, após ser assistida por programas sociais, conseguiu estabelecer vínculo empregatício e deixou de ser usuária de drogas.

O segundo caso, refere-se a uma também adolescente, que chamaremos de Ana, à época com 10 anos e hoje com quase 13 anos de idade. Ana estava abrigada com sua irmã mais nova, ambas há alguns anos nesta instituição. De acordo com informações do Serviço de Acolhimento do Abrigo, a mãe biológica é usuária de drogas e, portanto, não tem condições de assumir a responsabilidade das filhas e assegurar os direitos estabelecidos no Art. 4º da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

Ana frequentava uma escola da rede pública do Distrito Federal, também localizada na Asa Norte, e cursava o 4º ano do Ensino Fundamental. Hoje, encontra-se matriculada em outra escola e cursa o 6º ano.

2.5. Principais queixas relatadas pelas escolas e pelo abrigo

As principais queixas relatadas pela equipe técnica do abrigo e também pelas escolas estão relacionadas às dificuldades de aprendizagem, comportamento hostil, situações envolvendo agressões, principalmente de natureza verbal.

Segundo relatos, de uma assistente social do abrigo o comportamento de Tales era caracterizado como extremamente agressivo. As situações de agressões incitadas por ele eram recorrentes no abrigo e na escola, principalmente, em ocasiões de oposição à pessoa da professora. Também foram relatados casos onde não havia apenas agressões voltadas às crianças abrigadas, mas também, direcionadas aos adultos que participam da sua rotina. Nestes episódios, Tales, segundo a assistente social, apresentava mudanças súbitas e bruscas de comportamento, ficando absolutamente descontrolado. Foi mencionado também que em determinados momentos, ele articulava situações para influenciar seu irmão a praticar pequenos delitos, tais como furto, ocorridos no abrigo.

Tais queixas em relação ao adolescente foram afirmadas por funcionários do abrigo, sendo posteriormente, confirmadas pela escola, especialmente pela professora, que acrescentou ainda a falta de interesse do adolescente pelas atividades da escola e também, a dificuldade de concentração e apreensão do conteúdo.

Em relação a Ana a escola a considerava extremamente difícil e nem mesmo os mais experientes professores conseguiam pensar em estratégias para atendimento à aluna. Também não conseguiam com que ela se interessasse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula. Outra situação colocada pela escola era que a menina parecia não temer a ninguém e que queria sempre chamar a atenção de todos, o que dificultava o trabalho dos docentes.

Segundo a escola a menina fazia todas as oposições por ser uma pessoa extremamente carente. Chegaram a essa conclusão porque quase sempre ela preferia estar na sala de recursos somente com a professora, em detrimento de sua turma original com muitas outras pessoas.

A pedagoga do abrigo relatou também que o comportamento da menina neste ambiente era por vezes muito agressivo e existia uma rejeição visível da mãe social e também

pela professora da escola por ela. Segundo a pedagoga esse comportamento da adolescente decorria de sua enorme vontade de voltar a viver com sua mãe biológica.

Além da agressividade enfatizada tanto pela escola quanto pelo abrigo, Tales e Ana tinham em comum o fato de estarem sempre presente nas pautas dos conselhos de classe das escolas, devido aos maus comportamentos e enfrentamento aos professores.

2.6. Discussão dos casos

De praxe, quando se refere à crianças abrigadas, tem-se a ideia de marginalização, de pessoas fracassadas que precisam ainda ser elevadas à condição de ‘civilizado’, como apontam os autores citados anteriormente. Assim, é necessária uma urgente adequação da escola para incluir essas crianças e adolescentes, que normalmente são, como também já discutido neste trabalho, oriundas de contextos de violência doméstica, sexual, simbólica, urbana, institucional e estrutural. Batista e Almeida (2008, p. 2) esclarecem, que a violência estrutural “nasce no próprio sistema social, criando as desigualdades e suas consequências”.

Por ser a escola um lugar onde se estabelece relações dinâmicas, tanto a construção e fortalecimento de preconceito como a sua desconstrução são possíveis (BUFFA et al. 2011, p. 177). Entretanto, o que se pode constatar nas escolas em que os adolescentes estudavam foi o fortalecimento de preconceitos e uma utilização da educação como instrumento de exclusão.

Em relação às dificuldades de aprendizagem atribuídas aos adolescentes, é importante esclarecer que estas, não se confirmaram da maneira como haviam sido ditas pelo abrigo e também pela escola. Eles apresentavam na verdade, dificuldades peculiares à série em que se encontravam matriculados. Durante a disciplina Enfoques Psicopedagógicos realizou-se uma avaliação ampla sobre os processos cognitivos desses sujeitos e que se percebeu é que faltavam atividades direcionadas às suas especificidades, com conteúdos significativos que propiciassem o aprendizado de maneira eficiente, ou seja, algo que fosse ao encontro dos anseios que Tales e Ana tinham e que pudesse fazer sentido em suas realidades.

Aléssio (2007, p. 35-36 *apud* BATISTA; ALMEIDA, 2008, p. 2) existe

o crescimento de uma violência discriminatória no cotidiano escolar, em que se julga e exclui os que não se enquadram nos padrões determinados socialmente. Jovens são excluídos por não terem as características físicas apropriadas, segundo padrão determinado pela

mídia, ou por não possuírem os bens dos modismos de mercado, ou ainda, por não apresentarem a suposta **‘evolução’ intelectual** necessária para o acompanhamento do diálogo do grupo. (grifo nosso).

Uma vez que, as crianças e os adolescentes não apresentam a suposta evolução intelectual ou apresentem conhecimentos aquém do esperado, passam se sentirem inferiorizados, tendo consequências ainda maiores, tornando-se uma questão de autoestima. Essa questão merece um esclarecimento, pois vem sendo profundamente mal compreendida pelas escolas. Ao invés de possibilitarem condições de ensino que construam a autoestima os educadores passaram e vê-la como condição prévia para a aprendizagem e bons comportamentos.

Não é possível transformar a autoestima fora de sua trama social. Mas não é só isso. Tal como vemos, a escola é um *locus* importante de humanização, ou seja, de construção da consciência, tanto em seus aspectos cognitivos (apropriação crítica de conteúdos e operações) como efetivos e éticos. [...] a autoestima não pode ser produzida, fabricada ou mudada como apregoam certas pedagogias idealistas. Ela depende, em sua maior parte, das condições de vida dos sujeitos e, nesse sentido, de uma escola de qualidade (FRANCO, 2009, p. 331).

Além da dificuldade de aprendizagem, outra questão enfatizada pela escola e pelo abrigo foi em relação à agressividade estar presente no comportamento dos adolescentes. Diante disso, é possível problematizar que a agressividade é inerente ao ser humano. Ainda mais em adolescentes que precisam marcar suas identidades em relação ao outro de forma solitária. Ou seja, é importante ressaltar que agressividade não deve ser encarada como violência, pois a primeira é necessária para construção do processo de subjetividade do ser humano.

Em conversas com a assistente social do abrigo e também com as professoras dos adolescentes, foi possível perceber a noção comum que elas têm de que a oposição apresentada por eles são direcionada às suas pessoas, sendo, portanto, de natureza pessoal. Galvão (1995, p. 75) destaca que, se

o professor estiver ciente do papel desempenhado pelo conflito eu – outro na construção da personalidade, pode receber com mais distanciamento as atitudes de oposição, sem tomá-las como afronta pessoal. Afinal, é provável que as oposições não sejam contra a sua pessoa, mas contra o papel de elemento diferenciado que ele ocupa.

A autora ainda salienta a importância de reconhecer o papel positivo das condutas de conflito e também de procurar procedimentos práticos que permitam ao professor (ou às pessoas responsáveis pelos adolescentes) lidar melhor com as situações conflituosas.

Buffa, Teixeira e Ferreira (2010) reforçam que as situações de conflitos são inevitáveis e imprescindíveis para o desenvolvimento humano. Dizem ainda que, conflitos ora devem ser encarados como delimitador, ora como possibilidade de desenvolvimento.

Nas escolas foi possível também perceber que fenômenos sociais e políticos, dos quais os adolescentes são vítimas, são encarados como problemas biológicos, com suposições de diagnósticos e indicação de tratamento. A escola em que a Ana estudava sugeriu que a menina tenha Transtorno Desafiante de Oposição (TOD). A escola de Tales fez questão de enfatizar a melhora que aluno teve após o uso do medicamento Ritalina. Desse modo, é possível verificar que, ao invés de resolver os problemas, as escolas buscam diagnósticos para justificar a segregação que fazem com os adolescentes.

Em relação ao abrigo a situação também se mostrava preocupante, uma vez que as pessoas que deveriam defender os adolescentes eram os primeiros a rotula-los. Ainda mais preocupantes eram as tentativas equivocadas de resolver problemas como, por exemplo, uma atitude da assistente social do abrigo que diante de um suposto furto de Tales, fez o adolescente escrever uma carta contando como tinha furtado os objetos do abrigo. Ela esperava uma confissão, seguida do sentimento de culpa, mas podemos nos perguntar: havia nessa tentativa de colocar limites chances para que Tales fizesse uma reparação? Pudessemos entender o porquê de ter agido assim?

É importante enfatizar que durante todas as visitas ao abrigo e encontro com os adolescentes, em nenhuma ocasião aconteceu qualquer situação de desrespeito e de agressividade direcionadas aos alunos da universidade que cursavam a referida disciplina. Havia sempre outras crianças por perto e o compartilhamento de brinquedos e brincadeiras levados pelos graduandos. Percebeu-se que essa atitude decorria da relação que era construída com eles, sempre respeitosa, procurando estabelecer uma relação de proximidade e confiança, além de uma escuta sensível voltada para o singular de cada um.

Em suma, as atividades pedagógicas e a quantidade de crianças em volta eram semelhantes ao ambiente escolar, mesmo assim havia uma produtividade dos adolescentes nas atividades. Talvez a diferença resida em respeitar o tempo e o interesse do sujeito nas atividades, não discriminar e nem rotular. São condições básicas para as escolas conseguirem fazer a inclusão dessas crianças e adolescentes, mas elas persistem insensíveis para levarem a

efeito essa tarefa. Preferem culpa-los pelos maus comportamentos e dificuldades de aprendizagem, sem se preocuparem com a responsabilidade ética que cabe aos educadores.

Diante de tudo o que foi exposto, das vivências e dos encontros realizados com os adolescentes, percebeu-se que o desenvolvimento do ser humano está diretamente relacionado ao processo subjetivo, cultural e social de cada um. Ao serem convidados a realizar as atividades propostas nos encontros, eles nunca se mostraram indispostos ou indiferentes, sempre apresentaram vontade de aprender, elemento essencial à apreensão de novos conhecimentos.

Os encontros foram sempre esperados de forma ansiosa, sempre houve uma reciprocidade tanto afetiva quanto em relação ao trabalho proposto. Assim, ficou evidente a necessidade de dar voz ao sujeito e, a partir de então, traçar planos e estratégias de ensino para que possam ocorrer uma aprendizagem real e que façam sentido para cada um.

Considerações finais

A educação como processo social deve ser emancipadora, capaz de reduzir as disparidades sociais existentes. No entanto, esse mesmo processo pode ser utilizado como instrumento de exclusão quando fixa-se à categoria idealizada de alunos, desvalorizando a diversidade e não oferecendo condições compatíveis com as diferenças hoje existentes nas escolas. (BUFFA et al; CASTILHO, s.d.; SUPLINO, 2008).

Ana encontra-se ainda abrigada e seus problemas tanto na escola quanto no abrigo ainda persistem. Hoje, está matriculada em outra escola sequencial, entretanto, é vista como o problema da instituição. Existe na escola uma cultura institucional que tenta a todo instante expulsá-la. Tal cultura é reforçada pelas atitudes dos docentes nos conselhos de classe e também pelo diretor da escola que já fez diversas visitas ao abrigo para conversar com a equipe técnica, propondo inclusive uma “troca” de Ana por outra criança a fim de livrar-se de todos os problemas que por ela seriam supostamente causados.

É importante destacar que em nenhuma das reuniões junto à escola, a discussão voltou-se para a aprendizagem e para o desenvolvimento de Ana. Sempre a temática das reuniões está relacionada ao comportamento da adolescente no contexto escolar. Na unidade de acolhimento em que ela está inserida, também é reforçado o estigma de que a adolescente é uma pessoa problemática, de difícil convivência, que não acata ordens e nem reconhece a

autoridade e o dito esforço desenvolvido pelos profissionais que são responsáveis por garantir seus direitos.

Já Tales encontra-se em situação distinta, uma vez que não está mais abrigado desde 2014. Reside com sua família, morando em uma região administrativa do Distrito Federal. Em visita à sua atual escola, em uma conversa com a diretora, esta demonstrou preocupação em acolher e proporcionar condições de aprendizagem e desenvolvimento à ele. Em nenhum momento, houve qualquer indício de aversão à presença do adolescente na escola, ao contrário, a diretora não negou a dificuldade em lidar com o adolescente, mas ponderou que Tales seria capaz de acompanhar as atividades e se adequaria ao novo contexto escolar e familiar.

Diante disso, fica evidente a diferença entre a realidade atual destes adolescentes que até bem pouco tempo estavam na mesma condição: excluídos e fadados ao fracasso pessoal e escolar. Desse modo, os recortes apresentados neste trabalho apontam o preconceito enfrentado pelas crianças e adolescentes abrigados na escola e também evidencia que o próprio abrigo não contribui para essa desconstrução de exclusão e segregação social. Assim, uma parceria entre essas instituições e uma vontade real de ajuda-los a superarem os problemas que enfrentam e enfrentaram em suas famílias é uma condição basilar para que o processo de inclusão social se efetive.

É patente que a escola pensada para uma parcela da sociedade, construiu uma concepção idealizada de aluno que não contempla as crianças e adolescentes em situação de abrigamento, uma vez que são vistas como fracassadas, problemáticas, marginalizadas e porque não dizer, inferiores, sendo assim, excluídas do acesso ao capital cultural, dificultando ainda mais a vida dessas pessoas em sociedade.

Há também a necessidade de qualificar as pessoas que estão diretamente envolvidas com os adolescentes, seja na escola ou no abrigo, na tentativa de minimizar os problemas, assim como as violências sofridas por este público. Importante também dizer que a origem social de um aluno é um fator importante a ser considerado para que os educadores possam entender sua relação com o saber, mas jamais deve ser usada para justificar qualquer omissão educativa frente a ele.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: Aquino, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus.
- BATISTA, E. H. de M.; ALMEIDA, L. de. **Crianças e adolescentes abrigados e a violência velada na escola**: Desafios e possibilidades.
- BUFFA, C. G.; TEIXEIRA, S. C. de P.; FERREIRA, M. C. R. Vivências de exclusão em crianças abrigadas. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2010, 12 (2): 17 – 34.
- FRANCO, Adriana de Fátima. **O Mito da Autoestima na Aprendizagem Escolar**. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional. Vol. 13, n.2 jul / dez 2009, 325 – 332.
- FRANCO, Sérgio de Gouvêa. **O brincar e a experiência analítica**. *Ágora* v. VI n. 1 jan/jun 2003 45-59.
- OLIVEIRA, R.C.S. **Crianças e adolescentes (des)colhidos**: a perda da filiação no processo de institucionalização. São PAULO: PUC-sp, 2001. Dissertação de mestrado.
- _____(Org.) **Por uma política de abrigos na cidade de São Paulo**: conhecendo a realidade das instituições, das crianças e dos adolescentes sob a medida de proteção “abrigo”. São Paulo: AASPTJ-SP/NCA-PUC-SP/Fundação Orsa/SAS-PMSP, 2004. Relatório de Pesquisa.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e Rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____, I. (Org.); RIZZINI, I.; NAIFF, L. BAPTISTA, R. **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de produção de Direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO,2006.
- ROSSETI-FERREIRA, M. C. (Orgs); SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. **O acolhimento Institucional na Perspectiva da Criança**. São Paulo: Hucitec, 2011.

