

CRIANÇAS ACOLHIDAS INSTITUCIONALMENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

***CHILDREN IN INSTITUTIONAL CARE AND SCHOOL
EDUCATION: WHAT DO TEACHERS THINK ABOUT IT?***

***LOS NIÑOS ADMITIDOS INSTITUCIONALMENTE Y
EDUCACIÓN ESCOLAR: ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES?***

Rinaldo Correr^I

Cleiton José Senem^{III}

Leticia MansanoBarros^{II}

^IUniversidade Sagrado Coração (USC). Email: correr.rinaldo@gmail.com

^{II}Universidade do Sagrado Coração (USC). Email: cleiton.senem@gmail.com

^{III}Universidade do Sagrado Coração (USC). Email: lemansanobarros@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Objetivo: Caracterizar a concepção de professores sobre crianças em acolhimento institucional em escola regular de ensino fundamental. **Método:** Participaram oito professoras que lecionavam também para crianças abrigadas, no interior de São Paulo. Os critérios de seleção foram: a modalidade da escolarização (ensino fundamental) e a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Foi utilizada entrevista semidirigida. Utilizou-se análise de conteúdo para tratamento dos dados. **Resultados:** Os resultados foram agrupados em

categorias: atributo da criança abrigada; causas dos atributos; tratamento dado pelas professoras; efeito na escolarização. Na reflexão analítica, as categorias foram decompostas em subcategorias e conceitos descritores. **Conclusões:** As professoras apresentaram um universo de significados que determina uma ação pedagógica reducionista: crianças abrigadas são compreendidas como depositárias de atributos que se confundem como *naturais daquele indivíduo* ou resultantes da condição de carência e sofrimento. Isso acarreta dificuldades de desenvolver práticas, pois não consideram a possibilidade de ação docente técnica que reconheça a dificuldade para propor saídas pedagógicas, menos determinadas por preconceitos que excluem e estigmatizam.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento institucional; Educação escolar; Infância; Direitos humanos.

Abstract

This study aimed to understand the teachers' conception about children in institutional care attending regular elementary school in a city of Sao Paulo state. Eight teachers participated in the study. The selection criteria were the schooling stage, their availability and interest in participating in the research. We used semi-structured interview and content analysis for the treatment of data. The results were analyzed in categories: sheltered child's attribute, attribute causes, treatment given by the teachers, effect on schooling. In the analytical reflection, those categories were divided into subcategories and descriptor concepts. The teachers showed many meanings, which determines a reductionist pedagogical action: sheltered children are seen as repositories of attributes mistaken as nature of that individual or as consequences of deprivation and suffering conditions. This leads to difficulties in performing practices because they don't consider the possibility of a technical teaching action that acknowledge the difficulty in proposing pedagogical solutions, less fossilized by prejudices that exclude and stigmatize.

Keywords: Institutional Care; School Education; Childhood; Human Rights.

Resumen

Objetivo: Caracterizar la concepción de profesores sobre niños internados en instituciones de abrigo, inseridos en escuelas de enseñanza primaria. **Métodos:** Participaron ocho professoras que ofrecían clases para estos niños, en el interior de São Paulo. Los criterios para la selección fueron el nivel escolar (enseñanza primaria), la disposición y el interés de

participar en la investigación. Se aplicó una entrevista semiestructurada y se utilizó el análisis de contenido para el procesamiento de datos. Resultados: Los resultados se agruparon en categorías: atributo del niño abrigado; causas de los atributos; tratamiento de las profesoras; efecto en la escolarización. En la reflexión analítica, las categorías se dividen en subcategorías y descriptores de conceptos. Conclusiones: Las profesoras ofrecen un universo de significados que determinan una acción pedagógica reduccionista: los niños abrigados son entendidos como depositarios de los atributos que se confunden como intrínsecos de ese individuo o su condición resultante de la privación y el sufrimiento. Lo que implica en dificultades para desarrollar prácticas porque no tienen en cuenta la posibilidad de una acción de enseñanza técnica que reconozca la dificultad de proponer salidas pedagógicas menos excluyentes, prejuiciosas y estigmatizantes.

PALABRAS CLAVE: *Atención residencial; La educación escolar; Infancia; Derechos humanos.*

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as inúmeras discussões sobre a educação, como ferramenta de transformação social, têm levado a questão da inclusão educacional no ensino regular a uma considerável ampliação na abrangência dessa temática. O Brasil, impulsionado pelo debate internacional, implementou na década de 90 diversas declarações de direitos à educação, promovendo consequentes mudanças na legislação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) serviu de base para posteriores delineamentos de políticas nacionais, dentre elas a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as diversas Políticas Nacionais de Educação. Os discursos que ganharam força na esfera política foram expandidos para a sociedade civil e para a academia. Nesse contexto histórico, observamos o delineamento de um desafio, no qual a busca pelo resgate do tema dos direitos humanos se articula com a necessidade, cada vez mais premente, de legitimá-los.

Construir uma educação *para todos* significa proporcionar o acesso igualitário a todos os cidadãos. Compreende-se que reconhecer os Direitos Humanos como universais não significa impor um modelo de educação e nem anular as pluralidades, mas reconhecer a diversidade cultural e social que constitui a vida humana (RAMOS, 2011).

A proposta deste artigo se embasa na visão de que o educador interfere, por meio de sua atuação prática, nas características individuais dos seus alunos, influenciando sua maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem, em especial, no recorte por nós abordado: crianças acolhidas em abrigos que frequentam o ensino regular. No estudo que realizamos, os posicionamentos expressos nas falas dos educadores representam uma oportunidade ímpar de reflexão. Por meio da investigação dos sentidos pelos quais, ainda que de forma implícita, são manifestadas a visão de homem e de mundo, e mais particularmente, determinadas concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, pretendemos problematizar o papel da educação na garantia dos direitos inalienáveis das crianças de serem atendidas. Desta maneira, o conhecimento de como o professor pensa a respeito da presença de crianças em situação de acolhimento institucional é importante e pouco explorada pelas pesquisas científicas. No desenvolvimento dos papéis da instituição escolar, com a garantia dos direitos à universalização dos processos de escolarização, as crianças provisoriamente institucionalizadas devem ser respeitadas na proposição dos conteúdos, metodologias e objetivos que se quer alcançar. Sobretudo, precisam ser consideradas na elaboração das formas de avaliação empregadas. Neste estudo, pretendemos contribuir para a reflexão sobre os tipos de interações estabelecidas com as crianças, ou até mesmo as explicações acerca dos desempenhos dos alunos.

Neste artigo apresentaremos as considerações resultantes de uma pesquisa de iniciação científica, realizada nos anos de 2009 e 2010. Investigamos as ideias, hipóteses, conjunto de crenças e representações que compõe a visão de alguns professores sobre crianças em acolhimento institucional, com a meta de obter uma visão abrangente, reflexiva e crítica das informações obtidas a partir da vertente dos direitos humanos.

2 MÉTODO

Neste estudo, de natureza qualitativa e exploratória, buscamos imprimir um caráter construtivo-interpretativo e dialógico ao estudo dos casos singulares. A investigação de aspectos diferentes do fenômeno de vivência escolar, representado por professores que possuíam entre seus alunos crianças em situação de acolhimento institucional, foi enquadrada como objeto de pesquisa com foco nas experiências vividas pelas participantes (GUNTHER, 2006; MINAYO, 2007; GONZÁLES-REY, 2001).

As **participantes** foram professoras de ensino fundamental que tinham em sua sala de aula crianças em acolhimento institucional. De um universo de 15 professores, participaram 8

professoras de instituições escolares, nas quais as crianças abrigadas estavam matriculadas. A seleção das participantes ocorreu pela: a) modalidade da escolarização em que lecionavam (ensino fundamental); b) disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Para a **coleta de dados** a técnica utilizada foi a entrevista semidirigida, realizada nas dependências da escola, tendo duração média de 40 minutos. A partir de uma pergunta disparadora “*Na sua experiência, como você vê as crianças em acolhimento institucional (criança abrigada)?*”. Além da pergunta disparadora, o roteiro, como instrumento norteador, balizou o discurso das entrevistas por cinco dimensões: 1) *Características da criança em acolhimento institucional*; 2) *Diferenças ou semelhanças entre crianças em acolhimento institucional e as demais*; 3) *Comportamentos observados*; 4) *Concepções dessas crianças abrigadas no ambiente escolar*; 5) *Como a escola lida com essas crianças*. Essas dimensões serviram de base para os procedimentos analíticos, descritos a seguir.

Para a **análise dos resultados** codificamos as participantes e as menções feitas aos nomes dos seus estudantes para resguardar suas identidades, garantindo-lhes sigilo. As entrevistas foram gravadas com autorização e posteriormente transcritas. Depois de transcritas, as entrevistas foram submetidas a diversas leituras flutuantes (BARDIN, 2009) com o objetivo de apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais.

Foram respeitados os princípios éticos das pesquisas científicas com seres humanos (RESOLUÇÃO N. 466, 2013) sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o protocolo nº133/09.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentaremos os resultados da análise dos conteúdos, que se define pela busca do funcionamento deste em sua produção de sentido, expondo assim os significados dos mecanismos ideológicos, marcados pelo sentido pessoal que os sustentam.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRITORES	
ATRIBUTO CRIANÇA ABRIGADA	psicológico negativo	rebelde	desatenta
		revoltada	distraída
		difícil	desinteressada
		agressiva	lenta

		invejosa	insensível
		preguiçosa	apática
		sarcástica	calada
		complexada	isolada
	psicológico positivo	surpreendente	espontânea
		madura	carinhosa
		obediente	
	físico	doente	deficiente
		desarmonizada	
		s	
ORIGEM DOS ATRIBUTOS VÍTIMA	experiências individuais	triste	abandonada
		sofrida	problemática
		rejeitada	estima baixa
	ausência familiar	desestimulada	desmotivada
	institucionalização	discriminada	despersonalizada
AÇÃO DO CENTE	Proteção, compensação, incerteza	tolerada	normal
		protegida	tranquila
		igual	
EFETOS ESCOLARIZAÇÃO	aprendizagem	dificuldade de aprendizagem	necessidades educacionais especiais
		atrasada (baixo desempenho)	
	disciplina	indisciplinada	
		exibicionista	
		inadequadas (testam os limites)	

Quadro 1. Categorias, subcategorias e descritores obtidos pela técnica de análise de conteúdo, utilizando-se do recurso da redução analítica das falas das professoras participantes no estudo.

O quadro 1 demonstra, por meio de uma redução analítica, como os conteúdos foram dimensionados, para que possamos, no processo de inversão desta estratégia, articular os sentidos capturados de cada participante com os significados resultantes das discussões dos autores com outros autores, constantes na literatura investigada.

Atributos (criança abrigada)

No conjunto das falas das participantes, um conceito recorrente nos aponta para uma visão infantil fortemente marcada pelos atributos pessoais, que classificam as crianças em polaridades positivas, negativas, além de se configurarem de maneira ambígua, trazendo elementos discursivos *politicamente corretos* ou fundados em princípios das teorias do desenvolvimento.

Atributos psicológicos negativos

Os depoimentos nos permitiram realizar uma redução analítica e capturar algumas palavras expressivas, que explicitam de forma emblemática a recorrência de atributos psicológicos negativos. As palavras *rebeldes, revoltada, difícil, agressiva e invejosa* serão analisadas e discutidas.

Ao atribuir às crianças abrigadas as palavras *revoltadas, rebelde e invejosas*, as participantes expressaram situações nas quais ações impulsivas eram dirigidas aos colegas, de forma física e verbal, transformando-as em crianças agressivas. Trazemos a fala da professora D e G, como expressões exemplares:

Professora G: (...) *Os maiores são difíceis porque são mais rebeldes, é o caso da criança G2, por exemplo, ela é fechada, mostrava a língua, batia, e a criança G1 também. G2 sempre se mantinha longe, mas a G1 até melhorou. (...) As crianças abrigadas maiores têm inveja, olham de “rabo de olho” para as outras.*

Professora D: *Agressividade voltada às outras crianças, aquela assim mesmo de mexer, bater, cutucar, beliscar, puxar o cabelo, sabe? (...).*

Contudo, o que parece caracterizar essa agressão, está atrelado à imagem da criança institucionalizada, como parte inerente da própria criança. Rebelia está inscrito no significado de *problemático*. O professor, diante das demandas do processo de ensino-aprendizagem, se sente inabilitado para lidar com estas situações. Uma repercussão dos atributos da criança abrigada seria a revolta generalizada, escapando à ideia de comportamentos de revolta e, evocando uma concepção que abarca toda uma subjetividade, essencialmente revoltada. Essa criança é concebida pela professora D como uma pessoa ressentida em consequência da sua história de vida, fato este que explicaria seu comportamento atual:

Professora D: (...) *no caso de uma criança que a gente teve aqui e dava muito problema, como ela era muito rebelde, e se revoltava por tudo, então teve uma vez*

que eu chamei alguém da casa para estar vindo, para estar falando sobre a criança para a gente tentar amenizar aquela situação (...) E aí, foi onde veio a pessoa e explicou (...) Mas assim, no geral, ninguém vem falar o histórico da criança.

Aparece a ideia de que a professora não conhece a história de vida da criança, o que marcaria ainda mais a explicação atribuída ao comportamento rebelde, gerando desta maneira, um significado atrelado à imagem da criança abrigada.

O termo *rebelde* parece referir a resistência à disciplina, uma marca de crianças abrigadas. Nesse significado, a criança se transforma em depositária de um estigma de não adequação às regras; outras crianças talvez não possam receber essa atribuição, muito embora apresentem comportamentos semelhantes. Também podemos observar o termo *difícil* visto comodeterminação dos aspectos importante na vida escolar de crianças abrigadas.

Professora H: (...) eu os vejo com relacionamentos mais difíceis entre os amigos; são mais agressivos, tristes, com dificuldade de aprendizagem, de atenção, são mais dispersos.

Na hipótese fundamentada no sentido atribuído pela professora I, a ausência do suporte familiar torna as crianças do abrigo mais difíceis, com problemas no relacionamento interpessoal, intensificada pela agressividade e pela rebeldia:

Professora I:(...) Diferença que eu falei é essa. É entre as que têm famílias organizadas e as que não têm, aí elas são mais difíceis. (...) Não sei, criança é criança. Às vezes a criança lá (no abrigo) tem as mesmas necessidades que as crianças daqui. As crianças em colégio particular também, às vezes têm as mesmas necessidades. (...).

Analisando a fala da professora I, as outras crianças (das escolas particulares), também possuem dificuldades. Nesse sentido, a suspeita é lançada sobre a naturalização da dificuldade que não viria de uma estrutura familiar, mas poderia ser reconhecida como um atributo pessoal, variável, não privativa da criança em acolhimento institucional. No curso da análise realizada pelas participantes, a baixa expressividade verbal impedia o contato mais efetivo da professora com a criança abrigada. Porque falava pouco, a professora não conhecia a história de vida da criança, e, desta maneira, não podia compreendê-la mais profundamente. Essas crianças não teriam voz e, não tendo coragem para falar sobre a família, no ambiente da escola, também não eram encorajadas (autorizadas) a falar, no coletivo, as questões de foro particular:

Professora B: Na verdade, eu não tinha conhecimento total (...). O que eu sabia era o que a menina que a trazia para a aula falava; eu sempre procurava investigar, mas a informação não foi precisa sobre o histórico da criança. A criança falava pouco, parece que evitava falar sobre a família.

Se observarmos a raiz etimológica, infância vem do latim *infante* e relata uma condição social de quem não pode falar, do latim *infans-antis*, que não fala (GAGNEBIN, 1997). A falta de voz é uma característica da criança institucionalizada que remonta uma situação da qual a criança tem sido, de maneira histórica, representante. No contexto de discussão, a criança está destacada como a expressão desse resquício, que persiste justificando os excessos; crianças que não se calam e atrapalham e, por outra via, crianças letárgicas e apáticas, que não podem ser enquadradas, para justificar as dificuldades em lidar com a infância na escola.

Atributos psicológicos positivos

Aparecem como conteúdos que realçam características pessoais, salvaguardando uma criança sobrecarregada de atributos pessoais negativos por um significado compensatório, por um perfil marcado pelo esforço e pela capacidade de superação. Por exemplo, a categoria *surpreendente* é emblemática dessa reflexão. A professora esperava outra coisa e se frustra com a constatação contrária ao estereótipo de criança abrigada. Essa frustração é um alívio psicológico para a participante, e realoca a imagem de infância deteriorada (estigma), sendo uma justificação, que suprime e oculta, outras dificuldades observadas no campo escolar.

Sendo assim, interpretamos um choque de expectativas. Diante da atitude das crianças, que enfrentam situações drásticas de sofrimento e parece insuportável para a professora, desenha-se uma dificuldade em olhar para essas crianças na sua singularidade; é mais fácil olhar para elas enquadradas numa imagem estereotipada, *maduras*, haja a vista que *já entendem de leis*, suportam situações violentas, sofrem de certa anestesia frente a um sofrimento real.

Professora C: (...) Elas são crianças muito mais, assim, maduras do que o resto da sala. Elas entendem de lei. Entendem de todo o processo. Então assim, elas relatam mesmo o que acontecia em casa, assim: o meu pai agrediu (a mãe), lembra quando chamou o SAMU (Serviço de Ambulância Móvel de Urgência), e elas relatam assim, como se fosse coisa de criança mesmo. É engraçado! Elas contavam sempre para mim, e entre elas assim conversando: lembra G2 quando o papai bateu, teve que chama o SAMU e sangrou o dente da mãe! E davam risada, aquilo era uma coisa engraçada para elas, entendeu? (...).

Ser amadurecida, em comparação com as demais crianças, levaria a uma atitude de inércia por parte das professoras, esperando uma resolução heroica e espontânea das crianças abrigadas frente às dificuldades enfrentadas no campo da aprendizagem escolar. A subjetividade abarcaria uma potencialidade para reagir aos sofrimentos cotidianos, expressas por certos sarcasmo, e *rir do sofrimento* parece ser o que resta à criança, preocupando e surpreendendo a depoente. Como elemento positivo, surge a categoria ligada à normalidade: (...) *para mim elas não são diferentes das outras, agem naturalmente como outras crianças que não são da casa (abrigo)* (PROFESSORA F).

Da polaridade normal, o olhar para o conjunto das vivências do cotidiano escolar descreve a *obediência* como um elemento redentor. Elas seriam *obedientes e carinhosas*; ao afirmar, pela negação do conjunto hegemônico de atributos negativos, o enfrentamento dos problemas escolares, vislumbrado pela professora, tem a marcado com excesso de carinho no tratamento. Nessa possibilidade interpretativa, o comportamento agressivo, rebelde e indisciplinado está justificado pela ausência de afeto e carinho. Caso estes sejam garantidos às crianças, elas talvez agissem *normalmente*, como as outras:

Professora G: *Não dá para dizer que eles são diferentes dos outros, dentro da minha sala não. Não são mal criados, são educados, nos ouvem; não sei se é porque eu sou muito carinhosa com eles.*

Na mesma linha, surge a categoria *espontânea*, (...) *Nunca observei nada de diferente, são crianças normais, espontâneas.* (PROFESSORA F.) que está atrelada a um contraexemplo, denominando as crianças abrigadas de *muito educadas* e que escutam todas as suas orientações, sendo, pois, crianças *obedientes*.

Atributos físicos

A menção às manifestações físicas aparece como indicador de possíveis doenças de base, que ajudariam a justificar determinadas dificuldades observadas,

Professora G: *são quietinhos, alguns não dão sorriso. Mas, a única coisa que eles têm de diferente dos outros, é que eles têm mais problemas no intestino, como diarreia, acho que é porque eles ficam com muitas outras crianças (...)*

A cor da pele aparece como uma marca de fronteira entre o físico e o psicológico, indicando que o complexo (baixa estima) estaria manifesto de maneira velada, resultando num autoconceito prejudicado, no qual a própria criança se sente inferior,

Professora I:(...) *eu sentia que elas tinham um pouco de complexo por causa da cor, mas assim, um negócio velado, sabe?*

Nessa interface corpo físico/universo psíquico, o comportamento se expressa nas crianças abrigadas de maneira desarmoniosa, indicando hipóteses de uma suposta deficiência ser a causa das dificuldades escolares.

Origem dos atributos – crianças vítimas

As experiências individuais estariam na base da explicação dos atributos apresentados pelas crianças abrigadas. Nesta dimensão, a participação estaria alinhada com uma única via de pertencimento ao universo escolar, a *agressividade*. Nesse viés, pertencer significa chamar a atenção por atitudes agressivas. Desta maneira, ao afastá-las do convívio com as outras crianças, as agressões trariam, paradoxalmente, para uma forma de pertencimento escolar, sendo um obstáculo importante, interposto para o bom desempenho escolar, como encontramos na fala da professora F: *O desempenho escolar foi difícil, não tinha dificuldade de aprendizagem, apenas era muito agressivo e isso ocasionava obstáculos no desempenho (...)*. Alguns atributos identificados na esfera do individual, como por exemplo, o aspecto crianças *tristes*, se interligam com aspectos próprios dos processos sociais, vividos no percurso de cada criança, esses se assemelhando enquanto promotores de rejeição e abandono, demarcando um traço e delimitando uma diferença. Essa, essencialmente originária no plano emocional, faria a distinção entre as crianças abrigadas e não abrigadas. No sentido expresso pela **Professora H:** *(...) Tem diferença... a gente percebe o olhar de tristeza; se sentem rejeitadas, abandonadas porque na instituição não é a mesma coisa que um seio familiar. A parte emotiva é diferente.*

Experiências Individuais, ausência familiar e institucionalização

Ao avaliar a criança abrigada, o sofrimento pela rejeição e pelo abandono acarretaria diversos entraves para o envolvimento escolar, inscritos como atributos emblemáticos das crianças abrigadas. Os problemas emocionais e a estima baixa estariam associados à falta de valorização dos estudos. Desta maneira, existe uma desmotivação inerente e inevitável, no qual a falta de uma família e a vida na instituição termina por vitimizar essas crianças. Na fala de uma professora, a escola motivaria as crianças e elas sairiam contentes da aula. Contudo, pela ausência da família e, pela realidade da instituição, acaba, inadvertidamente, sendo

desmotivada. A instituição não dá valor conseqüentemente a criança não aprende, se desmotiva,

Professora D: Olha, é complicado! Por conta dessa, dessa assim, dessa continuidade do pedagógico que a gente manda para casa. Então, se lá eles não valorizam, aqui também não vai valorizar. Então, precisa assim ter mais... assim uma valorização na criança, independente se ela está lá na casa (abrigo), precisa ter uma pessoa específica para estar ajudando nas tarefas e, também aumentando a autoestima das crianças. Quando veio uma psicóloga aqui eu disse: a autoestima dessas crianças está baixa. Saí daqui contente com o material, todo empolgada, teve atenção, teve aquela motivação... chega lá, é derrubado, porque? Porque um pega o caderno, rasga, some, ninguém dá valor para aquele objeto. E aí o que acontece? A produção dela então cai, por conta de não ter estímulo. (...) Porque ali a criança fica sem motivação! Não tem família, não tem nada, assim não dá, né? (...).

As professoras tentam elaborar uma teoria explicativa, na qual isentam a escola de constituir uma parte importante na dinâmica de produção do fracasso escolar das crianças abrigadas, polarizando as causas na apatia e na tristeza das próprias crianças, vítimas dos próprios atributos pessoais, produzidos no curso das próprias vidas, das quais seriam vítimas.

Na percepção de que as crianças abrigadas apresentam uma lenta adaptação, fica explicitado que o professor atribui parte do fracasso ao não cumprimento das determinações escolares, por falta de acompanhamento da instituição.

Tratamento dado às crianças – ação docente

Em relação ao tratamento dado pelas participantes, as categorias nos ajudam na reflexão do aporte afetivo que serve de estrutura para os conteúdos presentes nos discursos. Num dos descritores, o termo *tranquilo* serve para descrever que as crianças se socializavam bem, contrapondo uma expectativa generalizada, na qual as crianças vindas do abrigo encontrariam, naturalmente, dificuldades de socialização ou que elas fossem indisciplinadas, rebeldes, incapazes de manter um bom relacionamento com o professor ou com os colegas.

Proteção, compensação e incerteza

A proteção está expressa pelos descritores: *toleradas/negligenciadas/normalizadas*. No discurso das professoras, não há indícios de que são protegidas pelo sigilo, para que não sejam tratadas com base nos preconceitos. A reclamação de que não são informadas de maneira suficiente sobre as crianças não é acompanhada de esforço para perceber as crianças para além do estereótipo *crianças institucionalizadas*. Diante das tarefas do educador, o conhecimento da criança, seja ela abrigada ou não, institui a necessidade de se envolver mais

com elas. Conhecer o contexto em que a criança está traz necessidades de comprometimento, ou seja, de considerar as diversas interferências na individualidade. A ação docente, entretanto, está permeada por entraves concretos, que isolam, no professor, teoria e prática. Na constatação, em forma de desabafo e desamparo, as crianças abrigadas representariam todo um contingente de crianças que testam os limites dos professores com atitudes agressivas.

As ações dramáticas de *cuspir no rosto dos outros, subir sobre as carteiras, quebrar a lousa, dizer palavrão, xingar*, faz com que o sofrimento docente se transforme em auto responsabilização “*porque eu não tinha um vínculo afetivo com elas*”. Na tentativa de compreensão, o comportamento está justificado pela carência afetiva, “*então tive que acolher*” e, fazer esta obrigação, muitas vezes contra a vontade, sem disposição para construir relações. A professora fez vários testes tentou ser *carinhosa*, mas não deu certo, *ser impositiva*, mas piorou. Dessa maneira, dois comportamentos extremos, ser carinhosa (submeter às demandas das crianças) e ser impositiva (não reconhecer sua singularidade e tentar enquadrá-la as regras gerais a todo o custo) transportam a ação docente para um nível acima das capacidades profissionais e instauram um problema no exercício da autoridade da função. Mas nem com a diretora (superiora na hierarquia) elas acatavam, e muitas vezes, colocando em risco as outras crianças. As regras eram impostas, mas elas não aceitavam; tudo era para provocar, de acordo com a explicação da professora. A Professora só conseguiu conquistá-las (depois de dois meses) fazendo *chantagem emocional*; *eu não vou mais atrás de vocês*, beijava muito as outras crianças apelando *que pena que você está fazendo isto com seu colega, eu não vou mais beijar você*. Os outros alunos chamavam as crianças abrigadas *de chatas e sem educação, xingavam-nas*. O que se percebe, possivelmente, é a reprodução de processos de segregação, que explicitam comportamentos excludentes, dirigidos às crianças abrigadas. A fala da professora ratifica a concepção da gênese da problemática *você se lembra de quando você era sem educação?*

Efeitos da escolarização

Nesta categorização, os atributos do indivíduo vão configurar uma estreita aproximação entre crianças institucionalizadas e crianças atrasadas, demarcando outra linha divisória entre essas e as demais.

Aprendizagem e disciplina

Neste ponto de análise, cabe destacar que as crianças, mesmo sendo avaliadas pela perspectiva da sua vivência escolar, tiveram o foco de análise mantido nos atributos pessoais, na tentativa de articulá-los com possíveis causas e feitos que se concretizavam na prática profissional das professoras.

Assim, ao caracterizar as crianças do abrigo como sendo *dispersas, desatentas*, vai se configurando um significado que colocaria *adificuldade de aprendizagem* como o resultado dos seus *problemas emocionais*.

Na análise dos conteúdos, as professoras desfilam vários termos: *distraídos, excessivamente desatentos, não entende a atividade, são desobedientes, são desarmoniosos na forma de andar*. Nesta abrangência, as crianças abrigadas são percebidas como diferentes, com uma compreensão que está expressa pela ideia de necessidades educacionais especiais, com especial dificuldade de se socializar.

Nessa análise, a deficiência é outro termo que abarca o conjunto das necessidades educacionais especiais. Criança abrigada exige mais da professora, tendo que alterar todas as atividades do dia para acolhê-las. Essas crianças, de acordo com as falas, não acompanhavam as atividades do grupo, o que requer uma intervenção diferente do professor. No processo que envolve crianças abrigadas, tudo para ela tem que ser diferente.

Professora C: (...) tudo dela tinha que ser adaptado, as atividades dela, porque ela não acompanhava as atividades do grupo, então tinha que ser modificado, numa alimentação ela tinha o lanche sempre diferente das outras crianças então eu tinha, precisava ter um momento assim de intervir nela; num social, no parque, eu precisava intervir com ela diferente. Então por isso, que eu considero ela, uma criança com necessidades educacionais especiais.

A necessidade especial surge como uma marca comum, um significado que unifica as individualidades das crianças institucionalizadas. A palavra carência é recorrente e se justifica pela necessidade de que a criança tem de chamar a atenção. O limite da normalidade está permeado pela *dificuldade inerente*,

Professora B: A questão de disciplina... no início parece que eles querem aparecer, mas naturalmente ficam como os demais, não dão problemas, da para trabalhar normalmente. Porém, a dificuldade de aprendizagem é imensa.

E pelo isolamento,

Professora C: Elas se isolavam do grupo completamente. E a impressão que eu tive das duas no começo era: será que tinha algum tipo de deficiência, alguma

coisa? Mas depois vi que não, é que elas não precisam dos outros para nada mesmo na sala, sabe? (...) Não tinham interesses pelo outro em todas as situações, em tanques de areia parques, ficavam sempre brincando sozinhas. Sempre. Assim, nunca ficavam fazendo amiguinhos, andando de mão dada, nunca tiveram isso. Parecia que era a mesma coisa se as outras crianças não tivessem ali.

O conceito *preguiçosas* está relacionado, simultaneamente, a uma dificuldade pedagógica e a um atributo moral. Analisando esta relação, podemos refletir que o não saber escrever não é, necessariamente, um atributo do indivíduo, mas um problema didático-pedagógico, que extrapola o universo das crianças do abrigo. Esta constatação pode ser feita também na média das crianças, independente de serem ou não abrigadas:

Professora G: Os maiores são um pouco preguiçosos. G1 não sabia escrever seu nome, mas tem relação com estímulo também. Na brincadeira são normais, só G2 que afastava as crianças, empurrava.

Nesta categorização, destacamos mais uma fronteira que se estreita: entre as dimensões moral/pedagógica. A criança abrigada é aquela que invade a propriedade privada (lanche do amigo), porém, numa lógica apaziguadora (é comum) retorna ao nível não moral. A ideia do roubo, com a configuração de um desvio moral, aparece em meio a uma tentativa da professora explicar que é comum entre as outras crianças este comportamento:

Professora F: Mexer no lanche do amigo é comum entre as crianças, então elas também mexem, mas não tem diferença na hora do lanche, nem no parque. A única coisa que observei o ano passado foi que, durante um tempo, dois alunos da casa (abrigo) brincavam somente entre si, mas pode ser devido a afinidade. Mas essas crianças não têm características específicas.

Professora C: Então, elas não interagem com os outros mesmo, não manifestava carinho pelas outras crianças, mesmo, por nenhuma delas eu, eu não via.

Finalizando o processo analítico, a **dificuldade de socialização** das crianças do abrigo com as outras crianças (elas brincavam apenas entre si) desencadeia uma série de termos explicativos e conclusivos (*insensíveis, apáticas*, não possuem amizade com as outras crianças, *invejosas* – das que têm família, *discriminadas, despersonalizadas* – uso de roupas, uniformes, *apáticas* – não sorriem) os quais estariam inter-relacionados às **dificuldades de aprendizagem**, justificando-a e explicando-a.

4 CONSIDERAÇÕES

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias de convivência com o outro, reconhecimento dos direitos de cada indivíduo e de sua singularidade. Por isso, o Brasil tem se preocupado desde o ano 2000 com a interface Educação e Direitos Humanos, como encontramos em Azevedo e Cunha (2008), que apontam que o ensino de qualidade não é privilégio de alguns, mas deve ser universalizado, para todos.

A Educação em Direitos Humanos pressupõe o reconhecimento da diversidade e o caráter híbrido da cultura e dos espaços, pensando a escola como lugar no qual transitam e convivem diferenças culturais, e experiências humanas singulares, que podem ser compartilhadas no mesmo espaço/tempo. Nesse processo, a ênfase recairia sobre a dimensão política, que impregnada das relações sociais, institui sentidos provisórios nos processos pela busca da hegemonia (RAMOS E FRANGELLA, 2013).

Andrade (2013) afirma que o acesso à educação é um dever do Estado democrático porque a reconhece como um valor inalienável para a vida das pessoas. Sua finalidade é promover o desenvolvimento da emancipação dos indivíduos, num processo de apropriação da cultura humana e de cultivo das relações interpessoais.

Por isto, na opinião de Estevão (2013), a escola deve ser um espaço de promoção do respeito e da tolerância, do diálogo e da resolução dos conflitos, da predisposição para nos colocarmos no lugar do outro, do compromisso com o bem comum, da aceitação do pluralismo e da diversidade.

A educação tem um compromisso com a formação humanizadora das pessoas, assim como o fortalecimento do exercício político e democrático da sociedade. Nesta perspectiva, Silva e Tavares (2013) afirmam que, por meio da educação, as pessoas podem se tornar sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas, ampliando seus direitos e deveres. Os Programas Nacionais de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foram passos importantes para a construção de políticas públicas que garantam o acesso a estes direitos fundamentais de cada indivíduo.

Numa perspectiva histórico-cultural, como encontramos em Meira (2007), precisamos de um posicionamento crítico na compreensão do processo educacional. Desta maneira, para se cumprir a função de educador, é fundamental compreender que a escola tem o papel de contribuir para a socialização do saber e de formação crítica. Circunscrito por este referencial, o desempenho escolar da criança deve ser analisado, considerando-se não apenas suas características individuais, mas também o contexto ampliado no qual a criança está inserida. Assim, quando pensamos na caracterização da individualidade, temos que considerá-la como

resultante de múltiplas determinações. As dimensões do ambiente institucional e escolar representam fatores que interagem entre si, podendo ora facilitar, ora prejudicar a criança, suas potencialidades e habilidades (SANTOS; GRAMINHA, 2005). Nessa policausalidade, a criança em situação de acolhimento institucional é vitimizada mais uma vez, pois a ela é imposto um critério de adequação comportamental que é contraditório às condições sociais por ela experimentada. Na escola, ela deve ser como os colegas, seguindo uma idealização balizada por padrões gerais, que na maioria das vezes indicam uma criança ideal, em contradição com as características infantis, negligenciadas no planejamento do cotidiano escolar.

Partindo-se da concepção de que a criança encontra-se em um período especial de desenvolvimento físico e psíquico, as ações educativas, seja no ambiente institucional do abrigo ou da escola, devem ser objeto da reflexão de todos os profissionais envolvidos nestes cenários. A dificuldade em se adaptar aos padrões exigidos pelo ambiente acadêmico da criança, especialmente aquelas privadas do convívio familiar, portanto acolhidas em instituições, vem sendo demonstrada tanto em pesquisas feitas no exterior, como no Brasil (PEREIRA; WILLIAMS, 2008). Dessa forma, a atenção integral a essa criança deve envolver práticas que possam garantir os direitos fundamentais à saúde, à educação e à convivência familiar, conforme os direitos reconhecidos pelo ECA (BRASIL, 1990), em seus artigos 7º, 16º, 19 e 25º, assim como dos artigos 25º e 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A situação de acolhimento pode apresentar outras interferências no desenvolvimento da criança; ao entrar em uma instituição de abrigo, as crianças vivenciam conflitos, desconfortos e fragilidades ao se depararem com a mudança de ambiente e a separação da família. O impacto social da desigualdade econômica se efetiva nas situações de negligência e abandono, nas quais os pais são responsabilizados de forma unilateral por um problema com extensão e complexidade que vão para além das suas características individuais. Desta forma, assim como seus pais, as crianças abrigadas, de forma geral, não exerciam o direito de estar matriculada em uma instituição de ensino, a escola. Dessa maneira, para muitas crianças abrigadas, frequentar os bancos escolares, de fato é um direito antes negligenciado.

Os estereótipos que sustentam as relações com essas crianças ampliam e perpetuam um ambiente escolar recrudescido e inadequado, retroalimentando os mecanismos de exclusão social, ampliando ainda mais os limites e reduzindo as oportunidades de aprendizagem.

Na verdade, crianças e jovens que vivenciam situações de não aprendizagem no contexto escolar precisam de condições de vida que permitam a formação de um pensamento mais organizado e melhor estruturado, em que significados e sentidos não sejam tomados de forma fragmentada. É inegável que a constituição do sujeito – de sua consciência – passa pela avaliação que ele faz de si mesmo. Esta avaliação acaba por influenciar a forma como esse sujeito irá agir, sentir e pensar o mundo e vice-versa.

5 CONCLUSÃO

As participantes deste estudo, sendo educadoras, apresentam um universo de significados que determina, em considerável escala, uma ação pedagógica carregada de concepções reducionistas acerca dos processos de desenvolvimento humano, alocando a criança concreta que frequenta o ambiente escolar em padrões conceituais deterministas, nos quais o indivíduo só poderá ser compreendido como depositário de atributos pessoais que se confundem nas polaridades *naturais daquele indivíduo* ou resultantes da condição de carência e sofrimento experimentado pelas crianças institucionalizadas. Neste universo, os professores refletem processos de culpabilização das crianças e uma dificuldade de desenvolver práticas que considere a possibilidade de uma ação docente técnica, reconhecendo a dificuldade e propondo saídas pedagógicas, menos fossilizadas por preconceitos que excluem e estigmatizam.

Referências

- ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan-abr., 2013.
- AZEVEDO, M.A.R.; CUNHA, G.R. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: teoria e prática**, v. 18, n. 31, p. 53- 72, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2009.
- BRASIL, LDB. N. ° 9.394 de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. **Diário Oficial, República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 23, 1996.
- BRASIL, Lei federal No. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA**, 1990.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial, República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out, 1988.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. v. 16, 1948. Disponível em:<http://www. ONU-BRASIL. org. br/documentos_direitoshumanos. php>. Acesso em: 10 set. 2014.

ESTEVAO, C.A.V. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos, **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 28-34, jan-abr, 2013.

GAGNEBIN, J.M. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, p.83-100. 1997.

GONZÁLES-REY F.L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicol. educ**, n. 13, p. 9-15, 2001.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em:7 ago. 2014.

MEIRA, M.E.M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M.E.M. E FACCI M.G.D. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**, p. 27-62. 2007.

MINAYO, M.C. de S. et al. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 27, p. 9-29. 2007.

PEREIRA, P.C., WILLIAMS, L.C.A. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Psicol. esc.Educ**, São Paulo, v.12, n. 1, p. 139-152. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a10.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

RAMOS, A.H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 16, n. 46, jan-abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a11.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014.

RAMOS, A.H.; FRANGELLA, R.C.P. Currículo em Educação em Direitos Humanos: sentidos em debates/articulações. **Educação**.Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 14-20, jan-abr, 2013.

RESOLUÇÃO, Nº. 466 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012 (BR). Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, v. 13, 2013.

SANTOS, P.L.; GRAMINHA, S.S.V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2014.

SILVA, A.M.M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr, 2013.

Crianças acolhidas institucionalmente e educação escolar: o que pensam os professores?

Recebido em: 17/11/2014

Aprovado para publicação em: 17/05/2017

Publicado em: 31/08/2017