



HELEN PINTO

**UM ESTUDO DA PERCEÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE CRIANÇAS EM
SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

CANOAS, 2016

HELEN PINTO

**UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE CRIANÇAS EM
SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

CANOAS, 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P659e Pinto, Helen.

Um estudo da percepção das professoras sobre crianças em situação de acolhimento institucional [manuscrito] / Helen Pinto. – 2016.
120f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Educação. 2. Crianças. 3. Acolhimento institucional. 4. Formação de professores. I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

CDU: 364-053.2/.6

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Programa de pós-graduação em Educação

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (Orientador)

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto

Prof^ª. Dr^ª. Maria Angela Mattar Yunes

Prof^ª. Dr^ª. Narjara Mendes Garcia

Prof^ª. Dr^ª. Margarete Panerai Araújo

Área de concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 02 de dezembro de 2016.

Dedico este trabalho à minha filha, Maria Eduarda que acreditou e apostou em nossa parceria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha filha Maria Eduarda pela compreensão e confiança despendidas incondicionalmente. Ao meu marido Cleber pela paciência, contribuições e parceria constante.

Agradeço à minha mãe pela torcida e apoio, à minha irmã Liene e ao meu irmão Guilherme pela participação sempre que possível em diversos momentos de atribulação. Agradeço à minha avó pelo divertimento e à minha tia Luciane pelo cuidado e amorosidade com esta família.

Agradeço a tia Liliza e ao Léo pelas visitas que coloriram alguns finais de semana em Porto Alegre com música e muita alegria. Agradeço ao meu primo Leandro pelo apoio e cumplicidade, aos meus sogros e cunhado pelos almoços de domingo em família.

Agradeço a atenção e carinho com que fui acolhida pela Prof^a. Dr^a. Dirléia Fanfa Sarmento.

Agradeço as amigas com Josiane, Fernanda, Henri, Márcia, João, Samara, Ana Paula, entre outros que contribuíram com as discussões se apoiando mutuamente. Agradeço ao pessoal da secretaria do PPG sempre muito atento e gentil.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva que foi meu guia, meu facilitador nesta nova empreitada. Agradeço ao Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto, a Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes, a Prof^a. Dr^a. Narjara Mendes Garcia e a Prof^a. Dr^a. Margarete Panerai Araújo por aceitarem participar desta Banca contribuindo grandiosamente com este trabalho de pesquisa.

Agradeço a Deus pela oportunidade de existir.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional. Está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação do Unilasalle. Os sujeitos desta pesquisa foram professoras do primeiro ciclo de alfabetização, das Escolas Estaduais do município de Porto Alegre/RS, que atendem, em sala de aula, crianças com idades entre 6 a 11 anos que se encontram acolhidas nos abrigos residenciais da FASC. Os dados foram colhidos a partir de observações e de entrevista semi-estruturada. Apresentamos o perfil dos docentes, a formação das respectivas professoras, as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula por elas, o que as professoras conhecem sobre a realidade das crianças acolhidas institucionalmente e como ocorrem as relações interpessoais no espaço escolar dialogando com os seguintes teóricos: Nóvoa (1995, 2009), Tardif (2002), Imbéron (2010), Libâneo (2010), Yus (2002), Silva (2008), Cavalleiro (2006), entre outros. A pesquisa é qualitativa com análise de conteúdo conforme Bardin (1994). As professoras unanimemente relatam a ausência da família como principal fator do “fracasso escolar”, além da condição de acolhimento não garantir direitos relacionados à afetividade que permita favorecer um desenvolvimento de autoestima mais efetivo. Diante da fragilidade que as relações se estabelecem com as crianças acolhidas, muitas vezes perda da referência familiar, compartilhamento dos bens materiais, falta de individualidade e privacidade no olhar em suas necessidades subjetivas, o rendimento escolar torna-se prejudicado. Entendemos que os fatores que interferem no processo educacional de crianças acolhidas está relacionado à formação docente inicial e continuada, à lógica das professoras incumbidas do desafio da alfabetização, à falta de sociabilidade das crianças acolhidas com as demais pelas diferenças, à falta de diálogo entre as professoras e os educadores sociais, à desinformação docente em relação à realidade da criança institucionalizada ou à prevalência do senso comum enquanto fator norteador da prática do professor. O papel da escola é bem definido, mas na vida destas crianças ainda precisa de ajustes para que se cumpra plenamente, uma vez que as professoras não apresentam convicção em relação as suas funções com elas.

Palavras-chave: Criança acolhida. Percepção das professoras. Papel da escola.

ABSTRACT

This research presents a study in the perception of teachers on the role of the school in the life of children in institutional care situation. It is linked to the research line of Teacher Education, theories and educational practices of the Graduate Program in Education of Unilasalle. The subjects were teachers of the first cycle of literacy, the state schools of the city of Porto Alegre / RS, which meet in the classroom, children aged 6 to 11 years old who are accommodated in residential shelters under FASC's care. Data were collected from observations and semi-structured interview. Here is the profile of teachers, their training, the teaching methods used in the classroom by them, what the teachers know about the reality of children cared for institutionally and how interpersonal relationships occur at school. The following scholars were the ones chosen to dialogue through this work: Nóvoa (1995, 2009), Tardif (2002), Imbernon (2010), Libâneo (2010), Yus (2002), Silva (2008), Cavalleiro (2006), among others. The research is qualitative with content analysis according to Bardin (1994). The teachers unanimously report the absence of the family as the main factor for "school failure", in addition to the host condition not guarantee rights related to affectivity favoring an effective development of self-esteem. Given the fragility in which relationships are established with the foster children often due to the loss of family reference, sharing of material goods, lack of individuality and privacy in the look in their subjective needs school performance becomes impaired. We believe that the factors that interfere with the educational process of foster children is related to the initial and continuing teacher education, the logic of the literacy challenge responsible teachers, lack of sociability of children admitted to the other by differences, the lack of dialogue between the teachers and social educators, teaching misinformation regarding the reality of institutionalized children or the prevalence of common sense while guiding factor of teacher practice. The role of the school in the life of these children is still unknown, since the teachers have no conviction regarding their roles with them.

Key words: Children institutionally taken care for. The perception of teachers. The role of schools.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação étnica entre professoras e alunos acolhidos.....	97
Gráfico 2 – Etnia dos alunos.....	101
Gráfico 3 – Etnia das professoras.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas que trabalham com AR's da FASC.....	71
Quadro 2 – Definição de categorias e subcategorias conforme Bardin (1994).....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AR	Abrigo Residencial
CECOBI	Centro de Comunidade Bairro Ipiranga
CELAR	Centro de Estudos de Lazer e Recreação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPA	Escola Municipal de Porto Alegre
FASC	Fundação de Assistência Social e Cidadania
FESC	Fundação de Educação Social e Comunitária
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSEAC	Proteção Social Especial de Alta Complexidade
SAI	Sistema de Atendimento Institucional
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Situando a temática.....	16
1.2	Apresentando a pesquisa.....	18
	CAPÍTULO II – TRAJETÓRIAS JÁ PERCORRIDAS.....	20
2.1	Estudos das realidades de Crianças e Adolescentes Acolhidos	
	Institucionalmente.....	20
2.2	Perfil da Criança em Situação de Acolhimento Institucional.....	40
2.3	Dialogando com teóricos.....	44
2.2.1	<i>O papel da escola e suas práticas pedagógicas.....</i>	<i>45</i>
2.2.2	<i>Formação das Professoras que trabalham com crianças acolhidas</i>	
	<i>institucionalmente.....</i>	<i>52</i>
2.2.3	<i>Criança acolhida e suas relações interpessoais.....</i>	<i>56</i>
	CAPÍTULO III – TRAJETO METODOLÓGICO.....	61
3.1	Método.....	61
3.1.1	<i>Caracterização do estudo.....</i>	<i>62</i>
3.1.2	<i>Campo Empírico.....</i>	<i>63</i>
3.1.3	<i>Participantes.....</i>	<i>66</i>
3.1.4	<i>Contextualização.....</i>	<i>66</i>
3.1.5	<i>Instrumentos.....</i>	<i>67</i>
3.1.6	<i>Procedimento da Análise dos Dados.....</i>	<i>68</i>
3.1.7	<i>Descrição da Pesquisa.....</i>	<i>70</i>
	CAPÍTULO IV – UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DAS	
	PROFESSORAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO	
	INSTITUCIONAL.....	74
4.1	Introdução.....	74
4.1.1	<i>Fases da pesquisa.....</i>	<i>75</i>
4.2	Resultados e Discussões.....	76
4.2.1	<i>Perfil das Professoras.....</i>	<i>76</i>
4.2.1.1	<i>Práticas Pedagógicas.....</i>	<i>80</i>
4.2.2	<i>O que as professoras sabem sobre a criança acolhida.....</i>	<i>84</i>
4.2.2.1	<i>Papel da escola na percepção das professoras.....</i>	<i>88</i>

4.2.2.2	A percepção das professoras sobre a expectativa das crianças acolhidas em relação à escola.....	90
4.2.3	<i>Relações Interpessoais</i>	92
4.2.3.1	Relação entre professoras e educadores sociais.....	94
4.2.3.2	Professora branca/Aluno negro.....	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A - Carta de Apresentação da Pesquisa	115
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	117
	ANEXO A - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada (Professores de Crianças Institucionalizadas)	119

1 INTRODUÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Fernando Birri apud Eduardo Galeano (1994, p. 310).

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar um estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional. Refiro-me às crianças acolhidas nos Abrigos Residenciais Municipais da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) em Porto Alegre.

A motivação para a realização desta pesquisa, abordando o papel da escola, na percepção dos professores, em relação às crianças em situação de acolhimento institucional ocorre pelo fato de ser voluntária em casas de acolhimento institucional há mais de cinco anos, realizando atividades cotidianas e pedagógicas e, também, por ser professora tutora presencial e a distância há quase dez anos, nos cursos de graduação em Pedagogia. Enquanto professora tutora de educação a distância questiono e reflito sobre as discussões que acontecem nos encontros presenciais a partir do material didático disponibilizado pelas instituições de ensino superior das quais faço parte.

O estudo se insere na linha de pesquisa - Formação de professores, Teorias e Práticas Educativas e foi por perceber o quanto às discussões nos cursos de Pedagogia são superficiais e limitantes quando abordamos o fazer pedagógico referindo à diversidade cultural ou a inclusão que resolvi aprofundar meus conhecimentos. Obviamente não temos como esgotar todas as áreas que deveriam ser exploradas pela educação, principalmente em uma primeira formação de professores (graduação). Assim, entendo que a pós-graduação cumpre muito bem seu papel quando os profissionais da educação manifestam interesse por pesquisar questões importantes para a realização do trabalho docente.

As discussões realizadas nas aulas em disciplinas que abordam temáticas como diversidade, inclusão, multiculturalismo, entre outras que permeiam reflexões acerca de um trabalho que será realizado com crianças no ensino fundamental, pareciam insuficientes porque não permitiam que as crianças em situação de acolhimento institucional fossem protagonistas no processo educacional. Trabalhei em quatro instituições de ensino superior, sendo três privadas e uma pública, e o material apresentado não contemplava o trabalho docente com crianças em situação de acolhimento institucional.

O trabalho docente em cursos de Pedagogia a distância diferencia-se sobremaneira, uma vez que o professor tutor, na instituição privada, ministra todas as disciplinas desde quando o aluno entra, até quando o mesmo gradua. As disciplinas são apostiladas e apresentam duração de quatro semanas, sendo: na primeira semana com explanação geral do conteúdo, na segunda semana terá uma redação avaliativa com consulta referente à unidade 1, na terceira semana o estudante fará uma prova objetiva referente à unidade 2, com dez questões e no último encontro fará uma prova contemplando todo o conteúdo da apostila. São quatro anos de formação inicial, para a maioria, com a didática e metodologia engessada, o colocando no mercado de trabalho habilitado e certificado para alfabetizar crianças, adolescentes e adultos.

Em contrapartida temos uma educação superior que permite que as classes sociais menos favorecidas tenham a oportunidade de ingressar e concluir uma graduação. São muitos os relatos de alunos e alunas sobre a oportunidade que a educação a distância oferece pelo fato de permitir a pais e mães de família, trabalhadores em geral a facilidade de ter um diploma a partir da flexibilidade das aulas e principalmente dos horários de estudo.

Em outra instituição privada, localizada em Brasília, a metodologia se assemelha em relação aos encontros semanais e ao material disponibilizado e cobrado nas avaliações. O trabalho de formação de professores na modalidade a distância depende bem mais do interesse do educando em pesquisar, ler e propor discussões, porque o professor tutor deve priorizar o cumprimento das leituras e atividades impostas pelas respectivas instituições. Já na Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília, a metodologia de trabalho a distância refere apenas a uma disciplina por semestre, equivalente a 20% do currículo que, de acordo com a legislação, pode ser oferecido a distância. No trabalho docente realizado é importante ressaltar que abordávamos os deficientes, as diversidades, as questões relacionadas aos estereótipos construídos socialmente a partir de rotulações, etnias, considerávamos as questões socioeconômicas e culturais.

O tema é relevante pela importância de revermos a prática inclusiva na escola, por parte dos profissionais da educação. Essa prática precisa ser construída na formação docente inicial ou continuada, contemplando qualquer diversidade a partir de pesquisas, discussões e reflexões acadêmicas. Entendo que seria uma forma de facilitar a vida do educando em situação de acolhimento institucional, fazendo-o se sentir parte do espaço educativo integralmente, e garantindo-lhe um rendimento escolar satisfatório, ao contrário da dificuldade de progressão escolar e grande defasagem que decorre justamente de seus históricos de vida, como a minha experiência tem demonstrado.

Para tanto, o problema da pesquisa é: qual é o papel da escola na vida de crianças em situação de acolhimento institucional na percepção dos professores? Como entender o papel da escola na vida destas crianças? O que é uma escola inclusiva considerando as discussões nas formações docentes adequadas às necessidades específicas desses indivíduos? Tais questões advêm de reflexões acerca da formação de professores, independente de ser inicial ou continuada, afinal os professores são os profissionais importantes no funcionamento da escola.

Sabemos que somos oriundos de uma educação conservadora, que delega ao professor a supremacia de saberes. Somos constantemente convidados a rever nossa prática, enquanto docentes, proporcionando uma aprendizagem significativa a todos, contemplando diversas realidades que ainda não tiveram tempo de fazer parte da formação docente de uma grande maioria de professores. Por isso o interesse em apresentar um estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional, contribuindo assim com o acervo referente a tal temática. Trata-se de um público que deve ser percebido como protagonista no processo pedagógico, uma vez que apresenta diversas características que podem dificultar o trabalho na escola.

Tais colocações servem para ajudar a entender o lugar de fala que ocupo. Assim apresento minha experiência profissional e também minha vivência enquanto voluntária em casas de acolhimento institucional, desempenhando diversos papéis, desde o ano de 2009, quando iniciei a jornada na Casa Lar em Brasília, mantida pela Comunhão Espírita. Nessa instituição havia em torno de 50 crianças e adolescentes, divididas em grupos de dez, cada grupo com seus pais sociais morando em uma Casa Lar. As Casas Lares são modalidades de acolhimento institucionais, geralmente vinculadas a órgãos não governamentais, são parecidas com as casas de acolhimento, todavia, atende no máximo dez crianças e adolescentes. Neste tipo de acolhimento encontramos uma mãe social (podendo ter seu esposo e seus próprios filhos), sendo essa figura constante o tempo todo.

Ser mãe social é uma profissão com garantia de direitos trabalhistas, elas são registradas na entidade que promove o atendimento, têm folgas, férias e décimo terceiro salário. Nas férias e folgas são substituídas por outros funcionários que desempenham a mesma função de mãe social. (SIQUEIRA; MORAIS; DELL'AGLIO; KOLLER, 2010, p. 503-504). O trabalho que eu realizava com outros voluntários era o de viabilizar atividades de lazer para as crianças e os adolescentes atendidos. Todos os sábados, na casa lar, tínhamos uma programação lúdica para as crianças, nem sempre as atividades eram externas, muitas

vezes, por falta de recursos, ficávamos brincando com as crianças, ajudando nas tarefas escolares, levávamos lanche, enfim muita criatividade.

Convivendo com este grupo em Brasília de 2009 até 2011, ouvi muitas histórias e percebi muitas carências materiais e afetivas. Não estou dizendo que eram crianças infelizes e sim que, por terem “menos” ou não terem objetos escolhidos por eles, dividirem espaços, coisas, seus pais sociais com tantos “irmãos”, penso que tal condição interferia na formação de sua autoestima, em sua postura enquanto estudante em relação ao coletivo, em sua segurança, não garantindo um sucesso escolar. Todas as crianças que residiam na Casa Lar e estavam matriculadas na escola estudavam na Fundação Educacional do Distrito Federal. O DF fornece os livros didáticos e o uniforme e as crianças eram levadas para a escola por seus responsáveis no automóvel da Casa Lar. As crianças e os adolescentes, em sua maioria, apresentavam defasagem escolar, ou seja, sua idade não correspondia ao ano que ele deveria estar.

Em 2012, ao transferir minha residência para Porto Alegre, priorizei o trabalho nas instituições de acolhimento, por acreditar no potencial do sujeito que cresce e se desenvolve apesar de tantas dificuldades. Acredito também que devemos retornar à sociedade nosso aprendizado, sempre que possível, e independente de trocas materiais. Sou adepta da filosofia espírita e entendo que temos missões nesta existência, a qual não passa de um instante, uma oportunidade de ser e fazer melhor.

Assim iniciei o trabalho em algumas casas de acolhimento mantidas e geridas pela Fundação de Assistência Social e Cidadania de Porto Alegre. Em um primeiro momento, trabalhei como voluntária em três instituições, nas quais residiam vinte crianças e adolescentes, além de dez crianças e adolescentes em trânsito, ou seja, estando com suas famílias consanguíneas ou em processo de adoção, para adaptação, podendo ou não, a qualquer momento, retornar à casa de acolhimento. Depois tentei trabalhar em duas casas especiais, como eram chamadas, atualmente são casas de acolhimento que apresentam o diferencial de serem apenas para meninos adolescentes com diversos problemas como: déficit intelectual, drogadição, desvio de conduta e grande parte deles encontravam-se em conflito com a lei. Eram quinze adolescentes em cada casa, sendo que apenas 20% frequentava a escola.

Hoje participo das atividades no Abrigo de Família, também mantido e gerido pela FASC. É um espaço de acolhimento diferenciado, porque acolhe quatro famílias por vez e as mesmas permanecem na instituição em torno de um ano. Esse é o tempo que a equipe técnica (assistente social, coordenação e psicólogo) acredita ser necessário para que famílias, que se

encontram em situação de rua, apresentem condições de se reestruturarem materialmente, psiquicamente, emocionalmente e socialmente. Muitas crianças e adolescentes residem neste espaço, porque são os filhos que caracterizam e ratificam a condição de família para que tais adultos sejam socorridos por este equipamento. Se for um casal sem filhos poderá solicitar ajuda em albergues.

Atualmente, no Abrigo de Família residem doze crianças, sendo que metade das que estão matriculadas correspondem à idade/ano. Neste equipamento aplico projetos juntamente com os estudantes do curso de pedagogia. Minhas turmas contribuem trabalhando com as crianças seus deveres de casa, fazemos oficinas sobre higiene bucal, rodas de leitura, filmes e jogos. Fazemos festas, passeios e dialogamos.

Considerando as particularidades desse público, me questionei, algumas vezes, acerca da função da escola na vida dessas crianças e adolescentes. As crianças e os adolescentes apresentavam certo desprezo em relação à escola, indiferença aos colegas, à professora, falta de apreço ao material escolar, percebia-se uma não identificação com o sistema escolar, tornando a experiência, no mínimo, inquietante. Considerando meu alvo, que são apenas as crianças em fase de alfabetização, a situação melhora muito porque as casas de acolhimento matriculam e se responsabilizam por levar e ajudar as crianças à escola. Às vezes temos uma criança que atrasa ou perde o ano por complicações de sua família; se ela é encaminhada para a casa de acolhimento durante o ano, ela pode ser prejudicada pelas mudanças que isso gera em sua vida: mudança de escola, de residência, muitas adaptações.

1.1 Situando a temática

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente veio regulamentar os direitos da criança e do adolescente no Brasil em todos os sentidos, sem distinção de raça, cor ou classe social. Esses ganharam, a partir de então, prioridade absoluta nas demandas que pressupõem seu pleno desenvolvimento, bem estar e proteção, e suas unidades de atendimento social são entendidas como espaços socioeducativos. No art. 54 do ECA, incisos I a VII, podemos ver que a educação formal está legal e juridicamente assegurada à criança e ao adolescente. A partir de então voltamos nosso olhar para as crianças em situação de acolhimento institucional, sobre as quais enfocamos este trabalho, no que tange ao seu desenvolvimento educacional, por acreditar que, mesmo em condições adversas, a sociedade deve envidar esforços objetivando não macular sua trajetória de aprendizado.

Desde a implementação do ECA (1990), as instituições de atendimento, também denominadas casas de acolhimento, passaram por transformações voltadas a atender de maneira integral crianças e adolescentes que se tornaram sujeitos de direitos. De fato as instituições, enquanto políticas públicas, correspondem a políticas referentes à assistência da infância pobre no Brasil. Antes do ECA (1990), as casas de acolhimento eram depósitos de crianças abandonadas, sendo locais de detenção e correção de menores infratores (SANTANA; DONINELLI; KOLLER, 2004, p. 406).

Art. 92 do ECA (1990) determina princípios e critérios que devem orientar as casas de acolhimento:

- preservação dos vínculos familiares e integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- não-desmembramento de grupos de irmãos;
- evitar sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional;
- participação da vida na comunidade local;
- preparação gradativa para o desligamento;
- participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Atualmente, a casa de acolhimento institucional tornou-se modalidade de acolhimento, constituindo-se em espaço importante de desenvolvimento para crianças e adolescentes desprotegidos, vítimas de maus-tratos e em estado de abandono social (SANTANA; DONINELLI; KOLLER, 2004, p. 405). A institucionalização da criança deve ser uma medida excepcional, uma vez envidados todos os esforços para manter a criança e o adolescente na família e na comunidade. O acolhimento temporário em instituição residencial é indicado até que os familiares possam recuperar sua capacidade de acolher a criança, ou até que a criança possa ser colocada em uma família substituta.

A casa de acolhimento surge como sustentação para as dificuldades consideradas intransponíveis para as crianças em situação de acolhimento institucional. No caso desta pesquisa, consideraremos as casas de acolhimento da FASC para crianças e adolescentes.

O sistema atual de funcionamento das casas de acolhimento não estão conseguindo cumprir com o papel protetivo e executivo dos princípios constitucionais brasileiros.

O alto índice de crianças e adolescentes cujos motivos de acolhimento estão vinculados a atos infracionais, medidas sócio-educativas, conduta, drogadição e situação de rua chegam à 38% da população efetivamente atendida, sendo que 46% dos motivos alegados pelas autoridades requisitantes envolvem tais situações. Isso demonstra que as casas de acolhimento devem adequar seu atendimento a esta população, no sentido de disponibilizar um ambiente continente e capaz de reparar as falhas ambientais iniciais que normalmente estão presentes em situações como as citadas acima (PROJETO FIGUERA, 2007, p. 21).

As casas de acolhimento deveriam ser equipamentos de passagem para crianças e adolescentes que se encontrem em situação de risco, mas isso não ocorre. As crianças, enquanto estão na casa de acolhimento, precisariam que suas famílias fossem acompanhadas, também para que pudessem retornar aos seus lares o mais breve possível. Infelizmente, o que temos são crianças permanecendo por anos, residindo nas casas de acolhimento por toda sua infância e adolescência, não conseguindo ser adotadas, em razão da burocracia do Estado, e também não retornando para suas famílias por falta de condições das mesmas em tê-las novamente.

De acordo com o ECA, o abrigamento é uma medida de proteção, de caráter provisório e excepcional, utilizada sempre que os direitos das crianças e adolescentes são ameaçados ou violados. Envolve o afastamento da criança ou adolescente da convivência familiar e a passagem da guarda provisória desses para o dirigente da instituição. A nova Lei Nacional da Adoção aperfeiçoou as determinações do ECA, preconizando que, em regra, o tempo de afastamento da família não pode ultrapassar dois anos. Além disso, o termo “abrigamento” foi substituído por “acolhimento institucional” (Brasil, 2009), entre outras determinações (SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2010, p. 407).

Sabermos que existe uma legislação que garante e protege os direitos de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente é importante porque ratificamos um grande progresso. Para tanto, precisamos trabalhar com os docentes, exaustivamente, e com a legislação pertinente, além de apresentarmos a realidade desses sujeitos que se encontram vulneráveis por serem afastados de seus grupos familiares e colocados abruptamente em casas de acolhimento institucional.

1.2 Apresentando a pesquisa

Esta pesquisa apresenta o primeiro capítulo introdutório, no capítulo II a revisão da produção no campo a partir do banco de teses da CAPES, onde procuramos conhecer, refletir e analisar as contribuições das pesquisadoras Costa (2005), Oliveira (2009), Izar (2011), Pécora (2012) e Salerno (2012), as quais voltaram sua atenção às questões de acolhimento e

suas interfaces no campo da educação. Tal produção nos oferece um arsenal atualizado, favorecendo a continuidade da pesquisa em relação à formação da criança em situação de acolhimento institucional enquanto sujeito que requer um olhar específico da escola, em razão da sua condição diferenciada de vida: residente em casa de acolhimento, tendo família ou não, com histórico que a deixa vulnerável podendo afetar seu desenvolvimento intelectual, cognitivo, emocional e social.

Ressaltamos que dois trabalhos, de Costa (2005) e Oliveira (2009), foram realizados antes das Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, os quais apresentam algumas diferenças na nomenclatura imposta pelo CONANDA (2009). Percebemos que todos os trabalhos se complementam com olhares específicos acerca da realidade da criança em situação de acolhimento institucional em relação à escola, principalmente, no modo como esta relação se estabelece. Ainda no capítulo II faremos exposições teóricas a partir dos seguintes recortes: o papel da escola e suas práticas pedagógicas, formação das professoras que trabalham com crianças acolhidas institucionalmente e criança acolhida e suas relações interpessoais.

No capítulo III explicamos a metodologia da pesquisa. No capítulo IV apresentamos um estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional tentando, a partir da análise dos dados colhidos e explanação teórica refletida, responder aos nossos objetivos. As categorias atribuídas para oferecer respostas a serem analisadas referem: a primeira categoria - perfil dos professores - com a subcategoria (práticas pedagógicas), a segunda categoria - o que as professoras sabem sobre a criança acolhida – com as seguintes subcategorias (papel da escola na percepção das professoras e a percepção das professoras sobre a expectativa das crianças acolhidas em relação à escola) e a terceira categoria - relações interpessoais – com suas subcategorias (relação entre professoras e educadores sociais e professora branca/aluno negro). Terminamos o trabalho com as considerações finais no capítulo V.

CAPÍTULO II

2 TRAJETÓRIAS JÁ PERCORRIDAS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 [...]

João Cabral de Melo Neto (1996, p. 35)

2.1 Estudo das realidades de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente

Considerando que o objetivo deste trabalho que é apresentar um estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional, iniciamos a pesquisa a partir do Banco de Teses da CAPES¹ com os seguintes descritores: “criança em situação de acolhimento institucional e educação” e “criança em situação de acolhimento institucional e escola”, do período de 2010 a 2015. Encontramos três trabalhos pertinentes à temática: Pécora (2012), Salerno (2012) e Izar (2011). Nas referências do trabalho de Pécora (2012) foram selecionados mais dois trabalhos que contribuiriam com nossa pesquisa, Oliveira (2009) e Costa (2005), sendo que todos se complementam com olhares específicos acerca da realidade da criança acolhida institucionalmente.

Apresentamos, aqui, um diálogo com os trabalhos citados, caracterizando, contextualizando e refletindo sobre dinâmicas e trajetórias escolhidas para abordar a condição peculiar da criança em situação de acolhimento institucional. Cada trabalho trata de uma vertente, aborda a opinião e postura docente, a pedagogia social, a realidade da Escola Municipal de Porto Alegre para crianças e adolescentes em situação de rua e fala da questão do currículo estar ou não voltado para a criança em situação de acolhimento institucional.

¹ No 2º semestre de 2015, quando foi realizada a pesquisa no banco de teses da CAPES, a referida página encontrava-se em manutenção impedindo a determinação de datas para a solicitação de teses e dissertações. Foi permitido apenas, a partir dos descritores determinados, trabalhos de 2010 até 2015. Não havia como ver autor, orientador, banca, área de concentração, nome do programa, instituição ou biblioteca.

Além disso, os trabalhos dialogam conosco sobre a educação que essa criança recebe na casa de acolhimento, a formação profissional dos educadores sociais, o papel da família, da escola, entre outras questões bastante relevantes para uma reflexão ampliada desta realidade, de crianças que se encontram vulneráveis socialmente.

Acreditamos ser de suma importância considerar o que já foi refletido sobre a realidade da criança em situação de acolhimento institucional a fim de nos debruçarmos contribuindo com o que ainda não foi exaustivamente exposto para nossa comunidade acadêmica. Pensar a escola, seu papel, a forma de trabalho docente, a nossa formação enquanto formadores de sujeitos questionadores, reflexivos, autônomos, emancipados, seguros, entre outras características importantes para o sucesso individual e coletivo, o que nos é exigido constantemente a partir da escola, ou ainda, do olhar do professor que refletirá em sua prática, é fundamental para trazermos à tona questionamentos e novas perspectivas de trabalho dentro da escola.

O diálogo entre as cinco dissertações ocorre em uma sequência lógica, na qual apresentamos os trabalhos, seus objetivos e o que eles têm em comum. Dialogamos também sobre a maneira que tentaram responder seus questionamentos e dúvidas, o referencial teórico escolhido em cada pesquisa e, por último, refletimos sobre as considerações finais dos trabalhos de pesquisa em relação ao que pretendiam e aonde chegaram. Entendemos que todas as reflexões apresentadas contribuem com a nossa pesquisa por apresentar tal realidade, o contexto de vida das crianças em situação de acolhimento institucional. Assim mesmo o que parece distante, só parece, não é porque são vidas de indivíduos ainda com pouca ou nenhuma voz que não alcancem o patamar da mudança, da transformação, do respeito e da dignidade.

As pesquisas de Costa (2005), Oliveira (2009), Izar (2011), Pécora (2012) e Salerno (2012) apresentam um eixo comum que se refere a crianças e adolescentes/jovens em situação de acolhimento institucional/institucionalizadas/abrigadas/acolhidas, enquanto abordam a sua formação educativa relacionada à instituição escola e na própria casa de acolhimento. Porém tais nomenclaturas variam nos trabalhos porque, como mencionado anteriormente, as orientações técnicas para serviços de acolhimento para crianças e adolescentes surgiram em 2009. Assim sendo, iremos nos referir ao público estudado enquanto “crianças em situação de acolhimento institucional” e sua residência institucional como “casa de acolhimento” ou “abrigo residencial”, o que também é considerado aceito.

A intenção, ao realizarmos a busca pela produção existente, coloca-se na direção de quem procura apropriar-se do estado do conhecimento produzido por aqueles que nos antecederam em processos de investigação no campo. Inicialmente, o trabalho de Pécora

(2012) procurou compreender a concepção das professoras do Ensino Fundamental das escolas públicas de Corumbá/MS em relação às crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional. Já o trabalho de Salerno (2012), educadora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre – EPA, em sua dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFRGS, abordou o tema com o seguinte problema: “como a EPA acontece entre vidas?”.

“A EPA sobrevive ao amadorismo da política pública porque seu corpo vibrátil – professores, funcionários e jovens estudantes – acredita na possibilidade de bons encontros” (SALERNO, 2012, p. 108). A autora reflete sobre tal política e considera não ser suficiente enquanto garantia de direitos a todos os excluídos do sistema.

[...] Há conexões e intensidades dentro de multiplicidades e acontecimentos que nos conectam com novas forças, novos saberes e novos poderes. São práticas que dão forma à escola aberta como uma instituição que não existe fora de uma relação de forças, que são tecidas por diferentes linhas que nos constituem e nos atravessam. Estas são linhas de segmentaridade dura, de segmentaridade flexível e linhas de fuga (SALERNO, 2012, p. 108-109).

Izar (2011) apresentou na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sua dissertação sobre a práxis pedagógica em casa de acolhimento institucional, ampliando assim, em âmbito nacional, a Pedagogia Social, especificamente a Pedagogia Institucional. Acredita que as casas de acolhimento são espaços de resistência e legitimação daquilo que não é erudito, mas é humano; considerando a importância do desenvolvimento individual, desmerecendo a importância que a dimensão social deve ter no espaço educacional para a existência e sobrevivência também da humanidade, assim surge a Pedagogia Social. A autora afirma que a Pedagogia Social seria uma “contrapedagogia”, porque trabalha na perspectiva instauradora de uma nova cultura, banalizando a vida que a elite brasileira está acostumada.

A Pedagogia Social se diferencia da Pedagogia porque não existe apenas uma competência técnica especial do professor. Existe também a solidariedade humana e o compromisso político com o aluno, no instante em que remetemos a prática social educativa ao resgate da cidadania, através de ferramentas “e meios mediatizadores do ato político pedagógico, numa práxis efetiva, contrapondo-se às contradições reparadoras, compulsórias, compensatórias ou repressivas herdadas do passado” (GRACIANI, 2006, p. 223). Tal pedagogia percebe o homem sujeito de si, com sua história e como parte da história, ativo, quem transforma e é transformado por uma prática social crítica, criativa, interativa, comprometida e participativa. “Pressupõe-se que o mundo é, ao mesmo tempo, produtor e

produto do homem, e que, ao transformá-lo, engenha em si mesmo a sua própria transformação, num processo dialético contínuo e permanente” (GRACIANI, 2006, p. 223).

Por que abordar Pedagogia Social nesta pesquisa? Será que Izar (2011) contribui com um trabalho que considera ter por objetivo apresentar um estudo sobre o papel da escola na vida de crianças em situação de acolhimento institucional na percepção dos professores? Entendemos que sim, uma vez que a Pedagogia Social, atualmente, é uma área muito importante diante das várias questões que afligem nosso cotidiano, como a violência e a perda dos valores familiares. Apresentamos em nosso país realidades frágeis que necessitam de atenção constante. O fato de a Pedagogia Social ter como campo de atuação instituições não formais, entendemos que a casa de acolhimento seria uma dessas instituições e enquanto docentes, precisamos conhecer seu funcionamento para contextualizar nosso trabalho pedagógico na escola.

A pedagogia social visa ao atendimento de crianças, adolescentes e adultos que vivem em condições de fragilidade social, objetivando agir na prevenção e recuperação das deficiências sociais e intervindo diretamente no ambiente. Assim sendo, se vamos refletir sobre família, devemos também refletir, nem que seja brevemente, sobre as implicações da casa de acolhimento na vida escolar das crianças. Temos que considerar que a pedagogia social apresenta interesse voltado para a educação e para a participação social, buscando o entendimento do indivíduo a partir do conhecimento e desenvolvimento da personalidade deste e do mundo que o cerca.

Oliveira (2009), professora de educação física, em sua dissertação de mestrado em Educação apresentada na PUC/SP, refletiu sobre algumas questões como: será que os alunos em situação de acolhimento institucional possuíam um sentimento de pertença em relação à escola e aos saberes escolares? Seus corpos (em suas manifestações corporais) eram representados na escola? Como esses corpos eram representados na escola? Questões importantes para refletirmos sobre a forma como a escola trabalha para desenvolver a autoconfiança do sujeito.

Diante desses questionamentos, a pesquisadora sugere que o currículo escolar não atribui significado à infinidade de conhecimentos de um dos atores que contribui para legitimar o ensino escolar, o aluno. Para tanto, surgem dois eixos que norteiam a pesquisa, que são: a estruturação de um currículo intercultural permitiria que os alunos se tornassem agentes ativos no processo pedagógico, potencializando sua capacidade de aprendizado? E, será que um currículo intercultural poderia contribuir para romper com a pedagogia da

opressão, lançando as bases para a estruturação de uma pedagogia transformadora e humanizadora? (OLIVEIRA, 2009).

[...] a escola pode ser entendida como uma instituição produzida historicamente. Por meio do currículo (cultura acadêmica), das disciplinas acadêmicas (cultura crítica), das normas, das rotinas, dos ritos (cultura institucional), da divulgação dos valores hegemônicos da sociedade e das pressões sociais (cultura social), a instituição escola promove estratégias que facilitam a internalização de uma determinada cultura pelos membros da sociedade. Esses processos de ensino e de aprendizagem, os quais frequentemente são chamados de currículo oculto, carregam e estabelecem relações de poder predeterminadas e definem as diferenças subservientes à lógica da acumulação (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Oliveira (2009) acredita que a educação seja um fenômeno multicultural e facilitador do desenvolvimento das competências que são fundamentais para que possamos atuar em nossos contextos de vida, em nossa própria cultura, interagindo com os demais independente de suas origens. Assim sendo, busca uma educação básica de qualidade e multicultural, que valorize a diversidade cultural e a riqueza de manifestações. Ela defende que o termo multicultural a caracteriza enquanto sujeito. Tem ciência de que sua identidade é multicultural, porque todos o somos. Relata ser povoada por outros sujeitos que a constituem e que a direcionam em um único caminho escolhido por ela. Apresenta inquietação com as injustiças por confrontarem com a sua identidade. Refere-se a uma postura daltônica cultural de educação, como sendo aquela que não reconhece a diferença cultural presente na sociedade e na escola. “No contexto multicultural contemporâneo, a escola não pode ignorar a diversidade. Seu reconhecimento permite, de acordo com Forquin (2000), a compreensão das múltiplas vozes que se ouvem, de tempos em tempos, nos mais diferentes cantos da escola” (OLIVEIRA, 2009, p. 18).

Com um olhar atento à diversidade, políticas educacionais surgem e são reformuladas. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados em 1997 contemplam a pluralidade cultural. O documento justifica a presença deste assunto afirmando que o Brasil tem uma heterogeneidade populacional notável e, por isso, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais, como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais (BRASIL, 1997, p. 22).

Costa (2005), em sua dissertação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande, faz um estudo sobre o impacto das desconexões entre o ambiente escolar e os ambientes institucionais na vida de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. A autora, após a seleção de unidades relevantes nos discursos e ações dos sujeitos investigados, apresenta três categorias para embasar seu estudo sobre as (des)

conexões entre ambientes de desenvolvimento humano na vida de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. A primeira se refere às percepções nos ambientes de desenvolvimento, a segunda às práticas educativas na escola e nas casas de acolhimento institucional e a última à percepção da escola sobre família e vice-versa.

A autora também relata que a criança acolhida é afetivamente carente e tal carência, às vezes, é suprida materialmente, acredita que este dado é relevante. Não obstante a autora defenda que este dado seja relevante, acreditamos que essa relevância deve-se justamente ao fato de não termos como saber se é possível suprir a carência afetiva com “coisas”. A questão da necessidade de afeto das crianças e adolescentes acolhidas é fator prejudicial no desenvolvimento, porém, em função da pobreza, ouve-se, “pelo menos aqui eles tem alimentação e estão seguros” (COSTA, 2005, p. 81). Essa forma de pensar e agir dos educadores sociais prioriza o suprimento material dos acolhidos, até “[...] porque o estabelecimento de laços afetivos com essas crianças e adolescentes depende do processo individual de cada um dos trabalhadores e dos processos desencadeados no decorrer de suas vivências em relação aos próprios sentimentos de solidariedade e sensibilidade” (COSTA, 2005, p. 82).

Costa (2005) nos conta também que o número reduzido de educadores sociais na casa de acolhimento prejudica o trabalho individualizado, contemplando a universalizada rotina. Em relação às práticas educativas investigadas nas respectivas instituições, a autora ressalta que na casa de acolhimento as práticas estão voltadas ao suprimento material, incluindo alimentação, higiene, saúde e apoio escolar. Já na escola tais práticas estão direcionadas ao cumprimento dos conteúdos curriculares. O que a escola e a casa de acolhimento têm em comum em suas ações é que utilizam regras e normas extremamente rígidas.

Um dos resultados da pesquisa de Costa (2005) revela que aqueles sujeitos que “pensam” o funcionamento das casas de acolhimento baseiam-se na instituição educativa, escola. Porém, não quer dizer que as práticas educativas contemplem um desenvolvimento complexo saudável do indivíduo nas casas de acolhimento. Infelizmente, parece que se concentraram apenas no aspecto disciplinar como única alternativa de educação, sem intervenções que conduzam à reflexão e mudanças conscientes. “O desenvolvimento integral e multidimensional (afetivo, intelectual, social e físico) é relegado em detrimento de aprendizagens mecânicas e momentâneas, esquecendo as outras facetas do ser: o lúdico, o psicológico, o emocional, o estético [...]” (COSTA, 2005, p. 83).

Essas dissertações reforçam a necessidade de pesquisa voltada à garantia de direitos das crianças em situação de acolhimento institucional no que concerne à escola e ao seu

desenvolvimento integral, como Costa (2005) afirma, uma vez que é outra instituição que faz parte da formação, do desenvolvimento desse público. Essas crianças precisam ser parte das referidas instituições, casa de acolhimento e escola, sentir-se parte, usufruindo e se preparando plenamente para sua vida. Precisamos apontar caminhos com estratégias que possibilitem pensar o desenvolvimento de forma não fragmentada e tão pouco de um fragmento do ser.

[...] o fazer pedagógico que temos encontrado em nossas escolas é distante das expectativas de inclusão social para crianças e adolescentes excluídos. As práticas educativas são fundamentalmente disciplinares e de subordinação ao “saber do professor” e não de interação de saberes entre educandos e educadores (COSTA, 2005, p. 70).

Costa (2005) apresenta uma crítica quando refere que a escola prioriza a obediência e a disciplina. O que a autora relata é contraditório com o papel da escola e o que pretendemos desenvolver no sujeito para que se torne questionador e reflexivo. A escola precisa superar o senso comum em relação às casas de acolhimento e aos sujeitos que lá residem, os conhecendo.

A escola e a casa de acolhimento, instituições sociais com papéis e funções complementares, tem de trabalhar em comunhão para que suas crianças tenham a possibilidade de serem assistidas como rege os direitos do cidadão. O mundo que a criança deveria viver é diferente daquele em que ela (sobre)vive (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

Pécora (2012) relata que sua motivação para estudar crianças em situação de acolhimento institucional surgiu de uma disciplina da graduação que solicitava a aplicação de atividades que desenvolvessem habilidades pré-escolares nessas crianças. Conta que durante o período da pesquisa foi levantada a situação de cada criança que estava na instituição e além de considerar a questão da aprendizagem surpreendeu-se com as constantes reclamações das professoras. Por que tantas reclamações docentes? Essas reclamações estariam relacionadas ao comportamento das crianças ou ao rendimento educacional? A autora logo esclarece que, a partir de suas observações, identificou a dificuldade dos professores em trabalhar com as crianças em situação de acolhimento institucional porque não as conheciam, não sabiam suas realidades enquanto acolhidas institucionalmente. Assim sendo, foram realizadas palestras para as professoras, com o objetivo de esclarecê-las acerca de quem é a população em situação de acolhimento institucional.

[...] como as crianças em situação de acolhimento institucional são percebidas pelas professoras quanto ao seu comportamento em sala e rendimento escolar. Em relação ao desempenho escolar pode-se dizer que 50% das crianças foram citadas como bons alunos e 50% com baixo rendimento. Segundo as entrevistas, as crianças acolhidas institucionalmente são agitadas, falantes, algumas são agressivas com os colegas e chegam com uma linguagem pesada, outras são mais quietas, tristes e choram sem motivo aparente, mas todas as professoras destacaram em comum a carência afetiva como fator desencadeador de tais comportamentos (PÉCORA, 2012, p. 82).

A autora relata que “as professoras valorizam, enquanto bom aluno, aquele que não incomoda, com comportamento quieto, sem muitos questionamentos, que ficam sentados fazendo as atividades.” (PÉCORA, 2012, p. 83). Costa (2005) também nos conta que a escola valoriza os alunos “bem comportados”, quietinhos e cumpridores de tarefas. Aqueles que não correspondem a esse modelo idealizado de educando a escola pune e os trata com indiferença em relação às oportunidades de sucesso que porventura surjam. Oliveira (2009), quando aborda a relação professor/aluno em sua pesquisa, também relata que os docentes reclamam da dificuldade em trabalhar com a criança em situação de acolhimento institucional, por ser agressiva em relação às outras, resultando em tratamento diferenciado das demais não acolhidas institucionalmente. Tal explanação seria mais uma profecia autorreguladora que estigmatiza a criança em situação de acolhimento institucional, responsabilizando-a por qualquer comportamento inadequado que porventura possa apresentar? Será que não deveríamos considerar que a criança, independente de condições sociais, emocionais e psíquicas apresenta peculiaridades, e também semelhanças referentes a sua fase de desenvolvimento? Como podemos diferenciar uma criança que se encontra em situação de acolhimento institucional e outra que reside com seus responsáveis consanguíneos?

Quando um dos alunos de abrigo afrontava os regulamentos da escola, a justificativa dada por determinados professores era de que só poderia ser oriundo daquele lugar, por isso era indisciplinado. Esse discurso implicava afastamento dessas crianças em relação ao processo de construção do conhecimento. Suas experiências e sua realidade não eram tomadas como ponto de partida na escola, não eram consideradas nas práticas pedagógicas e didáticas. Ou seja, o projeto político pedagógico não contemplava a cultura desses alunos (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Pécora (2012) destaca que é de suma importância a escola considerar o contexto de vida das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento institucional para melhor contemplar sua formação, uma vez que sua origem e condições atuais de vida são determinantes de uma postura diferenciada. Todavia, percebemos a necessidade de questionar os professores a esse respeito, afinal, como podemos identificar tal postura diferenciada citada por Pécora? Ela também nos conta que a escola é o espaço onde as crianças passarão a maior

parte de suas vidas e onde refletirá suas angústias e esperanças de um futuro melhor. Oliveira (2009, p. 9) ainda ressalta que: “o que caracteriza os seres humanos não é a similaridade, mas a própria diferença. O entendimento da singularidade de cada grupo, de cada cultura, permite a compreensão da humanidade, pois a essência do ser humano é a produção, a elaboração de significados diversos”.

A compreensão da singularidade da diversidade cultural viabiliza o entendimento de todas as dimensões do humano. Faz-se necessário, para isso, o acesso às diversas representações, de modo a diminuir o preconceito a diferença, como a negação à criança que é diferente de uma imagem prévia de aluno ideal. [...] A hipótese desta pesquisa é de que o currículo não tem acolhido as crianças que residem em casas de acolhimento, ante as contradições encontradas nos discursos de professores e funcionários da escola (OLIVEIRA, 2009, p. 10).

A pesquisadora Izar (2011) trabalhou em uma casa de acolhimento, como coordenadora pedagógica, e conta o que a motivou à realização da pesquisa acerca dessa temática. Tal instituição passava por um reordenamento, ou seja, deixava de ser internato para duzentas crianças e adolescentes com diversas idades e passava a ser uma casa de acolhimento com vinte crianças e adolescentes vivendo em coeducação. A partir de então compreendeu que a casa de acolhimento funciona como espaço comprometido em promover o desenvolvimento integral da criança, questionando: “[...] qual a educação que se deve desenvolver nestes espaços? Quem a faz e como a faz? Ou ainda, como se produz, avalia e fiscaliza o trabalho dito pedagógico destes espaços de atendimento social?” (IZAR, 2011, p. 14-15).

Oliveira (2009) acredita que a escola deva ser um espaço de convivência, todavia alerta que não é o que acontece nas escolas. Uma vez que, as crianças em situação de acolhimento institucional não estão contempladas no currículo, isso interfere diretamente nas práticas pedagógicas realizadas a partir de uma metodologia planejada e articulada que não inclui a diversidade de seus atores. Assim sendo, reforça que a escola não inclui crianças de diferentes situações sociais e de culturas institucionais diferenciadas, mantendo-as apartadas do padrão educacional.

Interessante como Oliveira (2009), Pécora (2012) e Izar (2011) reforçam a ideia da importância de conhecermos, enquanto educadores, a realidade das casas de acolhimento e da criança em situação de acolhimento institucional para que tenhamos condições de consolidar os laços afetivos, propiciando a esse indivíduo processos de desenvolvimento integral. O trabalho de Izar (2011), mais especificamente, versa sobre a análise das práticas educacionais

desenvolvidas e voltadas para crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional ao longo da história nacional.

[...] a escola e a casa de acolhimento, com suas culturas institucionais diferenciadas devem se complementar e ajudar a criança, que é um dos sujeitos da educação, de modo a fazer valer o seu real direito à educação. Os alunos e professores que não entram em contato com outras realidades terão dificuldade de entender as diferenças, e principalmente, terão dificuldade de aprender e de se humanizar. A escola e a casa de acolhimento tem de dialogar, tem de trabalhar em direção à possibilidade do contato entre essas duas culturas institucionais (OLIVEIRA, 2009, p. 29).

Tanto na escola quanto na casa de acolhimento, Oliveira (2009) relata que o atendimento padrão oferecido por essas instituições reforçam o processo de exclusão dada a falta de planejamento coletivo que as instituições deveriam conciliar. Na opinião da autora, essa postura institucional demonstra falta de compromisso com as crianças que se encontram acolhidas institucionalmente. Ademais, a relação da escola com a casa de acolhimento deve ser intencional e consciente, favorecendo o desenvolvimento da criança. Esse público precisa estar presente no projeto político pedagógico da escola e no currículo que fundamenta as práticas educativas. As professoras entrevistadas apresentaram completa falta de informação no que concerne a crianças acolhidas e à casa de acolhimento. A autora percebeu distanciamento entre a casa de acolhimento e a escola. “Dessa forma limita a forma de enxergar essas crianças e por consequência de lidar com elas, tratando-as como normais, ou iguais, não oferecem auxílio às suas necessidades e nem potencializam suas capacidades” (PÉCORA, 2012, p. 7).

Entendemos que Pécora (2012) deixa clara a falta de formação dos professores em relação aos assuntos referentes a crianças em situação de acolhimento institucional e às casas de acolhimento. E é por desconhecimento docente que essas crianças podem ser, em muitos casos, excluídas, marginalizadas, estereotipadas, além de não contempladas em suas necessidades para um desenvolvimento educacional saudável, pleno. Além disso, apresentam rendimento escolar diferenciado, podendo ser inferior aos demais não residentes das casas de acolhimento.

As crianças foram citadas como “normais”, “iguais” para evitar julgamentos discriminatórios e inferiores que poderiam surgir. Até mesmo, a professora que destacou que uma criança em situação de acolhimento institucional tinha um “probleminha” colocou no diminutivo a palavra para diminuir o impacto do aspecto negativo que ressaltou. Acreditamos que as diferenças precisam ser respeitadas e trabalhadas a fim de evitar a discriminação, mas essas diferenças, em hipótese nenhuma podem ter uma conotação inferior, negativa, discriminatória, pois é justamente estas características que a escola precisa combater veemente. As pessoas

devem e precisam ser consideradas como iguais, mas iguais em seus direitos e singulares, particulares em sua constituição (PÉCORA, 2012, p. 94).

Izar (2011) menciona que, em razão de não haver diretrizes claras acerca de como deve ser realizado o trabalho educativo na casa de acolhimento, acabam sendo contratados profissionais sem qualificação, subjugando ao atendimento das crianças e dos adolescentes práticas educacionais pautadas no empirismo pessoal de cada funcionário. Talvez a falta de conhecimento, nesse caso, citada por Izar (2011), estabeleça simplicidade e paternalismo, prejudicando o processo formativo da criança. Considerando essa realidade, a autora relata que o trabalho educacional na casa de acolhimento acaba sendo comprometido, não garantindo em sua completude o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, que são os protagonistas do trabalho de acolhimento. “A preservação dos vínculos familiares jamais foi tida como objeto de trabalho das casas de acolhimento observadas. Primeiramente, pela culpabilização das famílias no fracasso de cuidar de seus filhos ou de arcar com as responsabilidades” (IZAR, 2011, p. 54).

Faz-se importante ressaltar uma espécie de homogeneidade na caracterização da família – sempre de forma negativa – no discurso dos técnicos, a fim de justificar o acolhimento institucional das crianças e adolescentes oriundos destes espaços. [...] Paralelamente a essa construção da imagem negativa das famílias – o que reforçava a revolta das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, que entendiam a casa de acolhimento como um castigo por “culpa” dos pais e não como um instrumento de garantia dos direitos fundamentais para o seu desenvolvimento (IZAR, 2011, p. 56-57).

Assim sendo, a pesquisadora se propõe a apresentar e discutir o universo do acolhimento institucional de crianças e adolescentes sob a ótica da educação. Considera que é a partir da investigação de como a educação está ocorrendo nas casas de acolhimento é que teremos elementos para rever e construir um novo paradigma educacional para esses espaços. Costa (2005), professora municipal e ex-conselheira tutelar, relata que suas inquietações aumentaram quando se deparou com a realidade à qual estava incumbida de intervir. Percebeu que o Estado reduzia o indivíduo, concedendo-lhe algum benefício, destituindo o cidadão de sua condição de “homem-como-um-todo” e tornando-o divisível em categorias: o menor, o carente, o velho, o excepcional, o sem-teto e muitos outros “sem”. Izar (2011) contribui com essa reflexão, de forma mais abrangente, quando questiona a educação não-formal.

A autora nos relata que a educação não-formal faz parte da Pedagogia Social, ainda em processo de construção, necessitando de espaço e, principalmente, de reconhecimento. A Pedagogia Social não efetuou registros, não sistematizou ações, impedindo que hoje tenhamos

condições de apresentar uma linearidade histórica, razão pela qual temos apenas ações e programas qualificados como atividades de educação não-formal. Até ontem, Izar entendia que apenas as ações eram suficientes porque as questões sociais em nosso país sempre apresentaram caráter de urgência e informação suficiente para a busca de soluções. Todavia, sabe-se que o trabalho ficava incompleto, ou seja, não resolvia definitivamente as questões suscitadas, havendo uma alteração durante a intervenção, a qual não se sustentava a longo prazo.

Para tanto, percebeu-se a necessidade de diagnosticar, analisar o contexto, ouvir as populações em suas necessidades, elaborar um plano interventivo, criar critérios de avaliação e, ao final, avaliar todo o trabalho realizado. Com toda essa elaboração para realizar intervenções mais pontuais e duradouras, ou seja, que favorecessem as pessoas e os grupos sociais em situações de vulnerabilidade, ao final o trabalho era qualificado como não formal.

Não-formal? O que difere o trabalho dito não-formal do formal, além da questão espacial? Reconhecendo-se que ambos pressupõem planejamento, intencionalidade, cronograma, investimentos, recursos... Será que o fato desta atividade ser realizada fora do espaço institucional das escolas é o suficiente para taxá-la como uma negação? Segundo Silva (2009), “rotulá-la como prática de Educação Não-Formal significa negar a sua dimensão política e desqualificar os atores sociais nela envolvidos”. Essa nãoformalidade empregada na definição das ações educativas “tem servido, na maioria das vezes, para perpetuar uma condição de precarização do trabalho educativo, desconsiderando tanto a necessidade de formação pedagógica quanto os direitos trabalhistas de quem exerce a função” (IZAR, 2011, p. 101-102).

A função de Costa (2005), na abordagem de rua, era identificar o comportamento e a perspectiva de meninos e meninas de rua. Aprendeu a “ver de fora para dentro”. Coordenou também a Casa do Menor, onde se sentiu intimada a rever a prática da casa de acolhimento, uma vez que percebeu que as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional eram os menos contemplados. Violências morais e físicas ocorriam dentro da instituição e atendentes sem capacitação responsabilizavam os acolhidos institucionalmente por sua situação. Tais situações viabilizaram a reflexão acerca da relação casa de acolhimento/escola e suas repercussões no mundo, no desenvolvimento, na vida de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente e na forma que esses ambientes se veem, se afetam e se reproduzem perpetuam práticas sociais mantenedoras das desigualdades sociais.

A autora, como os demais autores, também refere que nos discursos surge a criança carente que, pelo menos, é suprida materialmente. Como o abastecimento material desses indivíduos é menos complexo do que estabelecer relações afetivas, acaba sendo contemplado apenas esse quesito.

Oliveira (2009) relata que sua motivação para realizar a pesquisa surge da curiosidade: a escola acolhe ou não acolhe? Isso porque um de seus alunos acolhidos institucionalmente, Pedro, foi expulso da escola. Sua reflexão vai ainda mais longe quando pergunta: e o currículo, tem acolhido essas crianças? Ela se refere ao currículo em seu sentido amplo, como componente da cultura, o que de fato é, uma vez que estabelece relação direta com a cultura na qual está inserido. Oliveira (2002) relata que o currículo não é e nem deve ser neutro, faz parte de um contexto social e precisa considerar esta sociedade. Ele está implicado em relações de poder, tem ideologia impressa de quem o idealiza com visões sociais particulares e interessadas, produzindo assim, identidades individuais e sociais particulares. O currículo tem uma história que se vincula à formas específicas de organização da sociedade e da educação.

A pesquisadora percebeu que a instituição tinha muita dificuldade em lidar com os alunos em situação de acolhimento institucional, e tal dificuldade permeava o discurso e ações do corpo escolar. Ela sustenta que a escola não deve desistir de ninguém e muito menos trazer em seu discurso a ambivalência do acolher e do desistir (OLIVEIRA, 2009).

Salerno (2012), educadora na Escola Municipal de Porto Alegre - EPA, apresenta as seguintes questões norteadoras de sua pesquisa: como a EPA está inserida na rede de instituições que operam a política pública para jovens em situação de vulnerabilidade social? Como se constituem as experiências entre-vidas na EPA? Como os jovens tecem relações com a escola? A fala poética da autora descreve a escola e as relações dos atores envolvidos, uns com os outros e cada um consigo mesmo. Conduz-nos a uma viagem subjetiva que busca explicações objetivas, no mínimo mais claras, que favoreçam a compreensão do que os professores e educadores sociais pretendem em relação às crianças em situação de acolhimento institucional.

EPA, segundo Salerno (2012), é uma escola aberta para jovens em situação de vulnerabilidade. Essas escolas são propostas constituídas na tensão entre processos de inclusão e exclusão, podendo incluir crianças e jovens que estão fora da escola, fora de espaços de proteção e educação. Por outro lado, a autora revela que operam na criação de um fora que exclui, pois na escola poderão ocupar um lugar marginalizado, sendo invisíveis à garantia de direitos, todavia visibilizados enquanto problema social. A EPA, teoricamente, não apresenta o problema de ser desfocada de seu público alvo, uma vez que é encarregada de desenvolver um trabalho pedagógico e de desenvolvimento integral do indivíduo, diferenciado. Todavia, Salerno relata outros desafios relacionados ao cotidiano do trabalho dos profissionais da educação e à repercussão na vida dos educandos que lá se encontram.

Pode ser evidente que as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade sejam reconhecidos como delinquentes, violentos, indisciplinados, drogados, o que não é evidente, e que a única coisa a fazer seja interná-los em instituições fechadas. Não é tão evidente que as causas de suas situações irregulares sejam oriundas da desestruturação familiar e, com isso, solucionadas na captura individual do corpo, tampouco é evidente que estas crianças e jovens queiram estudar e por isso não se adaptam ao modelo de escola que se apresenta no século XXI. Cabe mostrar as contradições das evidências para permitir que surjam singularidades frente ao naturalizado (SALERNO, 2012, p. 33).

Pécora (2012) lembra que algumas professoras apresentaram desinteresse e desconhecimento, o que a levou a questionamentos, tendo como objetivo conhecer, discutir e analisar as concepções das professoras em relação às crianças que estão em situação de acolhimento institucional. Ela percebeu, também, que seria interessante conhecer as concepções das professoras da referida escola sobre temas como: família, educação e profissão docente. De que forma essas concepções influenciam a forma de ver e pensar sobre a criança que está em situação de acolhimento institucional? Salerno (2012, p. 56) comenta,

As linhas da constituição Federal de 1988 e da descriminalização da pobreza invadem as relações da sociedade, enunciando nova hegemonia e subjetividade popular. As linhas são tensionadas para mudar o modo de ação, mudar a ação e mudar o modo e a ação. A nova lei perde o conteúdo policial e passa a ser conteúdo da política social no mundo. Os Conselhos de Direitos passam a ser dispositivos que fazem o controle social, o governo passa a ser o executor de políticas para a infância e juventude juntamente com a sociedade civil organizada, através das instâncias que são criadas. Não mais repassador de recursos financeiros e ou ditador das normas de funcionamento das instituições fechadas. Surge também o dispositivo Conselho Tutelar que deve zelar pelos direitos de crianças e jovens. Não se trata de uma continuidade de linha para tecer a teia, trata-se de uma nova linha, que parte de um ponto, exigindo novas misturas, novos territórios, novas relações, novas intersecções.

No caso, temos uma política para crianças e adolescentes enquanto parte constitutiva de um projeto de Estado. As mudanças impostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente significam interferir nas estruturas de controle do Estado e também nas relações sociais estabelecidas por regras criadas e mantidas pela hegemonia (SCHEINVAR, 2002).

O relato de Salerno (2012) acerca da análise feita a partir das narrativas escritas pelos trabalhadores, estudantes e pesquisadora de como a EPA acontece, contribui com nosso estudo porque nos apresenta o olhar dos envolvidos no processo. Os objetivos específicos da autora são: analisar as relações de força que compõem o cotidiano da/na EPA; problematizar a inserção da EPA na rede atendimento que opera políticas públicas para jovens em situação de

vulnerabilidade; conhecer as pistas que os jovens estudantes constroem a respeito da política pública e compreender o sentido que a EPA ocupa na vida dos jovens.

O método utilizado na pesquisa de Salerno (2012) foi o cartográfico, com a construção de narrativas em oficinas com professores e estudantes, com o uso de narrativas registradas em diários de campo da educadora-pesquisadora, com a leitura de reportagens de jornal local sobre os jovens na rua. Foi feita a análise de documentos – PPP, ECA e outros relacionados às políticas públicas nos campos da educação, saúde e assistência –, tendo como suporte teórico metodológico referências de Gilles Deleuze, Michel Foucault e autores brasileiros que fazem uso da cartografia na pesquisa.

Costa (2005) contribui com Pécora (2012) a partir de seu estudo fundamentado na Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, cujo foco está nas múltiplas e recíprocas influências – diretas e indiretas – dos processos, das pessoas, dos contextos e do tempo no desenvolvimento dos indivíduos. Tal modelo apresenta uma visão de “pessoas-em-desenvolvimento” e de processos de “desenvolvimento-em-contextos”. Os contextos se caracterizam por quatro sistemas de influência que são: microssistemas (contexto nos quais a pessoa tem a sua vivência: família, escola, instituição), mesossistemas (pessoa passa a assumir papéis, é o conjunto de microssistemas), exossistemas (formado pelos ambientes que a criança não participa, mas sofre influências como: conselho tutelar, juizado da infância) e macrossistemas (como a sociedade concebe a criança institucionalizada a partir de seus valores, crenças, políticas públicas e culturas).

Considerando a revisão de literatura de Pécora (2012) sobre o entendimento de infância e atendimento das crianças durante os séculos sobre a educação, foram feitas entrevistas com as professoras buscando encontrar nas falas as concepções de infância, família, educação, professor, criança acolhida e casa de acolhimento.

Constatamos que as concepções de infância, família e educação estão alicerçadas em experiências vividas pelas pesquisadas, ou em um ideal enraizado pela sociedade como um ideal de infância com características, como: fase de brincadeiras, de poucas responsabilidades, na qual os pais precisam estar presentes para ensinar princípios morais e disciplinares. Ideias estas que se confundem com a infância que tiveram ou a que gostariam de ter e isso vai refletir na forma como as professoras veem as crianças em situação de acolhimento institucional, pois esperam que esse ideal de infância aconteça para elas também (PÉCORA, 2012, p. 92).

À respeito da percepção de família, as professoras apresentam como estruturada a família tradicional com pai, mãe e filhos, sendo o pai o provedor financeiro e a mãe dedicada ao lar e à educação dos filhos. A autora ainda ressalta que qualquer situação diferente dessa

faz com que a família seja considerada desestruturada. As docentes não consideram as mudanças que aconteceram nas famílias, constituindo uma nova organização com intuito de atender novas demandas. Tais famílias não podem mais serem tidas como nucleares, elas são plurais e acompanham as mudanças sociais. Pécora (2012) reforça que as professoras reclamam do fato das famílias transferirem suas responsabilidades com a educação das crianças para a escola, e que a escola, por sua vez, busca parceria com a família, entendendo que a educação precisa ser compartilhada entre ambas.

Quanto à concepção das professoras em relação à escola e à profissão docente, acreditam nos modelos tradicionais de educação, desconsiderando que o tempo e o espaço mudaram, as crianças são outras, a família mudou, e a escola e a educação precisam se adequar às novas demandas. As professoras se dizem orientadoras, que ensinam além da leitura e escrita, “ensinando para a vida”. Mas também aparecem depoimentos docentes declarando que sua função é somente ensinar refletindo o modelo tradicional, apenas como transmissor de conhecimento, sem qualquer envolvimento com a criança. “As dificuldades enfrentadas pelas professoras entrevistadas estão claramente relacionadas à sobrecarga de funções, desvalorização profissional e falta de parcerias com a família e com a comunidade, creditando nelas o papel de “salvação” da sociedade” (PÉCORA, 2012, p. 93).

Pécora (2012) relata a concepção das professoras em relação às crianças institucionalizadas e sua compreensão sobre as casas de acolhimento. Percebe uma grande distância entre a escola e a casa de acolhimento, havendo relatos de professoras que descobrem que terão um aluno acolhido institucionalmente por acaso, pela coordenação da escola, ou através de conversas com colegas que já trabalharam com a criança. Não foram citadas conversas entre a escola e a casa de acolhimento, tampouco entre a casa de acolhimento e as professoras.

A autora ressalta ser muito importante a escola e a casa de acolhimento para as crianças em situação de acolhimento institucional por serem instituições presentes como forma de organização de suas vidas. Argumenta que a escola precisa ser inclusiva, assumindo um papel que favoreça à criança interações afetivas e de desenvolvimento. No entanto, as entrevistadas valorizam, em suas falas, as crianças tidas como “bem comportadas”, que realizam as atividades e são obedientes. Pécora (2012) diz que as crianças estão cada vez mais ativas e questionadoras, se comparadas com as de tempos atrás e a escola deveria corresponder a essas mudanças. Outra fala que se destaca refere-se a não fazerem diferença entre as crianças em situação de acolhimento institucional ou não, porém o “mas” aparece constantemente denotando contrariedade.

Por último, Pécora (2012) apresenta a percepção negativa que as professoras têm das casas de acolhimento, onde aparecem as palavras “prisão” e “solidão” nos discursos. Acreditam que casa de acolhimento institucional é um “depósito de crianças”, enquanto suas famílias não podem criá-las, e que em tal residência de acolhimento elas são bem cuidadas, com suas necessidades básicas contempladas. As entrevistadas demonstraram falta de informação sobre o que seja uma casa de acolhimento, qual a sua função, e quem são as crianças que precisam dessa instituição. Tal limitação pode ser por descaso ou precária formação acadêmica, limitando a visão em relação às crianças e, por consequência, limitando as possibilidades de atuação com as crianças.

No caso, a pesquisa-ação realizada por Izar (2011) foi um procedimento interessante no desenvolvimento das atividades de campo por estar diretamente ligada à práxis. Afinal, a pesquisa-ação tem como objetivos principais a tomada de consciência, a produção de conhecimento e a resolução de problemas, com o intuito de criar diretrizes transformadoras. A autora preocupou-se em situar o leitor a partir do conceito de casa de acolhimento, da explanação das práticas institucionais ao longo da história nacional e das observações realizadas nos campos de pesquisa. Apresenta os conceitos de educação e pedagogia social com o objetivo de criar novas diretrizes de ação nas casas de acolhimento.

Izar (2011) nos inquieta quando fala da importância de uma educação direcionada, intencional, porque quando conceitua a educação não-formal como sendo a realizada dentro das casas de acolhimento institucional, alega que esse trabalho educativo feito pelos educadores sociais é como se tal educação perdesse a força, o valor, o que para nós educadores torna-se prejudicial e mais trabalhoso, uma vez que deixa apenas ao professor a incumbência de contribuir com o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. De repente, não seria interessante que também fosse exigido dos educadores sociais um curso superior? O problema está na formação do pedagogo ou do educador social?

É preciso compreender que ser cuidador/educador de crianças/adolescentes em situação de acolhimento institucional não é ofício fácil, tampouco simples. É lidar diariamente com situações imprevisíveis, abarcadas de sofrimento e conflitos; é trabalhar ininterruptamente a conquista de um vínculo afetivo, mesmo que desconfiado (muitas crianças e adolescentes tem dificuldade em estabelecer novos vínculos em razão das rupturas já vivenciadas) que pode ser encerrado a qualquer momento (tendo em vista a sua reinserção familiar); é buscar o estabelecimento de um equilíbrio entre o cuidado e o limite, permeado pela paciência e afeto; é deparar-se diariamente com os próprios limites no desenvolvimento humano... Enfim, é prática desafiadora que requer reconhecimento, apoio e orientação (IZAR, 2011, p. 113).

Voltando para Salerno (2012), a EPA é uma escola com gestão e proposta curricular diferenciada, para atender um público diferenciado. Vida é a exclamação da EPA! Enaltece a importância de política pública séria e comprometida para dar conta das demandas educacionais que deseja emancipar, para conferir autonomia ao educando e não para domesticá-lo. Tanto que a EPA, por querer estar incluída enquanto possibilidade educacional para esses jovens, apresenta uma quebra no regramento muito sutil, para que se torne espaço de pertencimento de quem a frequenta, e ao mesmo tempo transmita valores que articulem à vida dos estudantes. Sua pesquisa não apresenta conclusão, pois a autora considera que fez uma cartografia e que a mesma pode continuar sendo realizada a partir de outros olhares e outras escritas. Coloca-se como um ponto de conexão na teia que se tece no entre-vidas da educação da EPA. Izar (2011, p. 128-129) conclui sua pesquisa relatando que

[...] a Educação como estratégia fundamental para as mudanças necessárias nas casas de acolhimento institucional. [...] os cuidadores/educadores participantes dessa pesquisa e que trouxeram questões pertinentes sobre as práticas de atendimento nestes espaços também não fizeram uma conexão entre as experiências vividas e a teoria. Nesse contexto, esta pesquisa, embasa na metodologia de pesquisa-ação, se justifica por integrar as questões práticas às questões teóricas, proporcionando uma reflexão acerca da importância da conjunção entre competência técnica e compromisso político através de um planejamento pedagógico [...] Infelizmente, ainda hoje se observa a predominância do desconhecimento e do amadorismo nas práticas de atendimento das casas de acolhimento.

Nas considerações finais do trabalho de pesquisa realizado por Pécora (2012) é ressaltado o pensamento de transferência das concepções de infância dos entrevistados, comparando sua realidade de infância e maneira como foram criados, além dos valores repassados às crianças em situação de acolhimento institucional. As experiências vividas pelos educadores tornam-se referências para ações dirigidas às crianças acolhidas, gerando um distanciamento nos resultados que não garantem respostas semelhantes às esperadas por suas comparações. Quanto à concepção de família, as educadoras referem em suas falas a família tradicional; se não for essa a constituição de família nuclear, as entrevistadas referem-se às famílias enquanto desestruturadas. Quanto à concepção em relação à escola e à profissão docente, as educadoras entrevistadas também apresentam falas que valorizam os modelos tradicionais de educação e ensino, porque acreditam que a educação tradicional é a que dá certo.

Costa (2005) conclui sua pesquisa sobre o impacto das desconexões entre escola e casa de acolhimento para crianças e adolescentes mostrando como esses ambientes escola e casa de acolhimento se veem, se afetam, se reproduzem e, segundo a autora, podemos até

dizer que esses espaços institucionais colaboram para perpetuar práticas sociais mantenedoras das desigualdades sociais. Ela reclama que são poucos profissionais trabalhando nas casas de acolhimento, o que sobrecarrega o serviço, impedindo que se pense efetivamente sobre o trabalho, de modo a refletir em ações inovadoras. Prevalece a disciplina e a obediência enquanto valores de organização. A subjetividade do indivíduo é relegada a outro momento, o qual talvez nunca surja no espaço de acolhimento institucional. Existe como referência de educação na casa de acolhimento a escola e, como são muitas crianças e adolescentes, manter a ordem é importante.

Quanto ao que vemos na escola, ironicamente as práticas educativas são pouco compromissadas com a formação e o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A dinâmica na elaboração das atividades de sala de aula, são realizadas separadamente por cada professor, há pouca ou nenhuma interação entre os professores da escola, cada um “cuida do seu território” e como já se disse, a maior preocupação é com os conteúdos a serem desenvolvidos e com o cronograma letivo. Portanto, percebe-se que estas práticas educativas, além de repetitivas, pouco estimulam os alunos, o que faz sofrer ainda mais os que são oriundos de instituições de acolhimento, cuja construção de possibilidades de entendimento da realidade fica ainda mais difícil (COSTA, 2005, p. 83-84)

Costa (2005) aponta como positivo o fato dos atores sociais das respectivas instituições acreditarem que o tempo de acolhimento deve ser o mais provisório possível, pois a família é o lugar perfeito para o desenvolvimento salutar destas crianças e adolescentes. A autora ainda ressalta que mesmo as famílias que negligenciaram ou abandonaram suas crianças e adolescentes, esses preferem estar com eles. Apesar do consenso de que o lugar da criança e do adolescente é com a sua família, ainda são poucos os que retornam para seus lares. Grande parte permanece nas casas de acolhimento, esquecidas pelo Judiciário e por suas famílias.

O reordenamento institucional e a co-gestão nas ações a serem desenvolvidas são o ponto de partida e mecanismo de execução para a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente [...] A lei já existe, faltam políticas para a sua efetiva aplicabilidade para atender os filhos e filhas deserdados desta terra (COSTA, 2005, p. 86).

As conclusões da pesquisa de Oliveira (2009), sobre a discussão da exclusão curricular das crianças em situação de acolhimento institucional, iniciam dizendo que a diversidade e as crianças acolhidas precisam ser consideradas sujeitos de direitos e, para contemplar tal demanda, devemos saber como se construiu e como se constrói historicamente o olhar social e pedagógico em relação a sua diferença. “Não basta incluir essas crianças na

escola se também não for realizado um processo de reeducação do olhar e das práticas, a fim de que se possam superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, potencialidades e vivências” (OLIVEIRA, 2009, p. 91).

A autora acredita que pesquisas sobre as reflexões referentes a projetos políticos pedagógicos das escolas, a relação entre a casa de acolhimento/escola, bem como o funcionamento das escolas que desenvolvem o seu trabalho dentro das casas de acolhimento, deveriam ser aprofundadas para que surjam novos olhares sobre a construção dos currículos.

[...] a transformação de um currículo crítico, transformador e inclusivo, requer não apenas a estruturação de um currículo com essas características, mas também sua aplicação imediata, com vistas a propiciar a aproximação da escola com as crianças e jovens oriundas de casas de acolhimento (OLIVEIRA, 2009, p. 94).

Os referidos trabalhos ofereceram grandes contribuições para a realização desta pesquisa, que tem por objetivo apresentar um estudo sobre a percepção dos professores de crianças em situação de acolhimento institucional, de 6 a 8 anos de idade. Tais contribuições enriquecem nossa análise sobre a responsabilidade da instituição escola em vincular a criança em situação de acolhimento institucional ao estudo, nas primeiras séries do ensino fundamental, garantindo assim o seu desenvolvimento integral, contemplando a sua consciência de si e do outro e assegurando a sua progressão escolar.

Todas as pesquisas foram unânimes em ressaltar que é importante para o professor conhecer a realidade, o contexto de vida que envolve uma criança em situação de acolhimento institucional, deixando subentendido, quando não explicitado, que a formação dos professores ou dos educadores sociais precisa ser revista. A criança que reside em equipamento institucional é carente afetivamente, embora suas necessidades materiais sejam supridas. Ademais as práticas educativas na escola estão voltadas ao vencimento de conteúdos, enquanto nas casas de acolhimento estão voltadas a sanar as necessidades básicas (alimentação, higiene, organização).

Também percebemos que o público entrevistado deixa claro, sejam eles educadores sociais ou professores, que o lugar da criança e do adolescente é com a sua família, independente da situação de pobreza, e que as casas de acolhimento deveriam servir de passagem e não de permanência. Todas as pesquisadoras entendem que temos uma legislação completa, mas acreditam que falta organização para garantir a efetividade do trabalho educativo, seja na casa de acolhimento, seja na escola com a criança acolhida. Além disso, a

escola e a casa de acolhimento precisam interagir, complementando o trabalho uma da outra para favorecer um desenvolvimento pleno.

Obviamente, ainda ficaram muitos questionamentos, mas acreditamos que esta pesquisa será mais uma contribuição para que esta temática continue em evidência, clamando por novos olhares que, ao se cruzarem, concretizarão ações. Assim, parece necessário trabalharmos alguns conceitos importantes para a análise das subjetividades destas crianças em situação de acolhimento institucional como: a criança acolhida e as suas relações interpessoais, as práticas pedagógicas e a formação de professores. Acreditamos que a discussão de tais conceitos relacionados às crianças em situação de acolhimento institucional, pela Fundação de Assistência Social e Cidadania - FASC e a escola, contribuirão como parte do acervo bibliográfico já realizado e mencionado neste trabalho de investigação.

2.2 Perfil da Criança em Situação de Acolhimento Institucional

A partir do levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento de 2013 relataremos o perfil desta criança e deste adolescente acolhido. O público considerado nesta pesquisa é de crianças que estão matriculadas e cursando o 1º ciclo de alfabetização. Tais crianças, teoricamente deveriam ter de 6 a 8 anos de idade, porém, lembrando que nosso trabalho investigativo é com educandos acolhidos institucionalmente pode existir um pequeno atraso escolar no que refere à idade/ano do aluno (ASSIS, FARIAS, 2013).

O levantamento apresenta a distribuição de 36.929 crianças e adolescentes acolhidos nas instituições pesquisadas no Brasil no respectivo período. O Sudeste é a região com maior número de meninos e meninas nos serviços de acolhimento (21.790). Na região Sul encontram-se 8.324 das crianças/adolescentes acolhidos. Nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte encontram-se, 6.875 crianças/adolescentes. As regiões, Sudeste e Sul possuem as maiores proporções, correspondendo a 81,3% (ASSIS, FARIAS, 2013).

Considerando à divisão por sexo, temos: meninos (52,3%) e meninas (47,7%) acolhidos. Tal cenário se apresenta nas demais regiões. As crianças têm idade média de 9,3 anos. O número de crianças acolhidas é 60,4% enquanto que de adolescentes é 39,6%. Em um grupo de 6 a 11 anos de idade, temos 20% mais meninos que meninas acolhidos (ASSIS, FARIAS, 2013).

Quanto à cidadania das crianças e dos adolescentes foi considerado o porte de documentação, ou seja, a posse de certidão de nascimento e de carteira de vacinação. Identificou-se que 93,3% possuem certidão de nascimento e 77,2%, carteira de vacinação. Porém para outros documentos a posse torna-se bem inferior: 31,3% têm carteira de identidade e 18,6%, CPF. É

comum crianças e adolescentes, em geral, não terem carteira de identidade e/ou CPF. O percentual de crianças e adolescentes que não possuíam documento é de 2,4%. Nas regiões Sul e Sudeste apresentam mais acolhidos com documentos. Geralmente o nome da mãe consta na certidão de nascimento de 94,4% das crianças e adolescentes e o do pai em 61,1%, o que ratifica a matrilinearidade na responsabilidade com os filhos, especialmente nas classes populares (ASSIS, FARIAS, 2013).

Quanto à cor da pele/etnia, 41,1% das crianças e dos adolescentes são referidos institucionalmente como brancos, 18,9% como pretos, 38,7% como pardos, 0,3% como amarelos, e 0,4% foram referidos como de etnia indígena. Acompanhando a história da colonização e distribuição territorial da população no País, constatam-se mais crianças e adolescentes brancos no Sul e Sudeste e mais pessoas de cor preta nas demais regiões. Crianças e adolescentes indígenas se destacam nas regiões Centro-Oeste e Norte e descendentes de orientais no Sul (ASSIS, FARIAS, 2013, 165).

O Censo de 2010 confirma que há 44,1% de população brasileira infantojuvenil tem cor da pele branca; pardos e pretos reúnem 54,3%; 0,9% com a pele amarela e 0,6% das pessoas entre 0-17 anos de idade é indígena segundo o IBGE (2012). Assim, verifica-se o predomínio de crianças de cor da pele preta ou parda em meio às acolhidas a partir dos dois anos de idade. “Dos 9 aos 17 anos de idade há constância na supremacia de acolhidos pretos ou pardos nos SAI (oscilando entre 50% e 60% do total), proporcionalmente aos brancos” (ASSIS, FARIAS, 2013, 166). As 134 crianças e adolescentes indígenas (0,4%) acolhidas nos SAI estão localizadas nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste. Há também 1,2% nativa de quilombos e estão nas regiões Sudeste e Sul (ASSIS, FARIAS, 2013).

Em relação à frequência na escola nota-se que 75,5% das crianças e adolescentes acolhidos estavam matriculados e frequentando a escola na ocasião da pesquisa. Porém, dependendo da faixa etária o cenário se altera, ou seja, crianças na idade pré-escolar a frequência é menor (39,8%); em torno de 6-11 anos, é maior (91,9%); na adolescência, de 12-15 anos de idade, corresponde a 84,7% e os que apresentam 16-17 anos 54,1%. Há menor acesso dos acolhidos institucionalmente ao espaço escolar em todas as idades. A maior parte das crianças e dos adolescentes acolhidos está cursando o ensino fundamental (56,6%). “Ressalta-se o elevado percentual dos que estão fora da escola em todas as faixas etárias. As menores proporções são encontradas na faixa de 6 a 11 anos (7,9%) e as maiores se referem a crianças com até 5 anos (60,2%)” (ASSIS, FARIAS, 2013, 167).

Considerando-se todas as crianças e adolescentes em SAI que frequentam escolas, 83% estão em defasagem escolar, com distorção série/ idade de até dois anos. Este resultado é similar independentemente da cor da pele ou etnia. Comparando-se as crianças e adolescentes em SAI com a população da mesma faixa etária no País, tem-se que a defasagem série/idade no ensino fundamental de oito anos informada na Pnad 2008

(calculada segundo os mesmos critérios) era de 27,5%, em 2007, portanto muito menor do que a observada entre as crianças/adolescentes nos SAI. As regiões Sul e Sudeste apresentam as menores proporções, em torno de 16,0%, segundo a Pnad; as mais elevadas taxas brasileiras são encontradas no Norte e Nordeste (35,4% e 38,8%, respectivamente) (ASSIS, FARIAS, 2013, 168).

No respectivo levantamento nacional de 2013, os profissionais relataram o quadro de abandono e de problemas de saúde física e emocional das crianças e dos adolescentes quando chegam à casa de acolhimento. Parecem derrotados, fisicamente e emocionalmente. Geralmente a criança ou o adolescente chega bem abaixo do seu peso normal, sem conseguir se concentrar e apresenta hiperatividade. Também foram questionados sobre as peculiaridades de cada criança e adolescente, o motivo do acolhimento e a forma como foram acolhidos na instituição. Os profissionais foram taxativos apresentando a relatividade de cada caso, ou seja, tem aquelas que chegam assustadas, maltratadas e há outras que chegam bem calmas. Tem crianças de rua que aparecem rebeldes, arredias, desconfiadas e outras que surgem sorrindo ou chorando. Nada está pré-determinado quanto a postura do acolhido institucionalmente. As reações são diversas, dependem de cada histórico e personalidade (ASSIS, FARIAS, 2013).

Há 19,2% das crianças e adolescentes que advêm de uma trajetória de vida na rua. Na região Nordeste 26,4%. Muitas residiam na rua em período parcial ou integral, independente de cultivarem ou não o vínculo com a família. As crianças e especialmente os adolescentes com histórico de rua apresentam mais problemas para se adequarem às regras das instituições de acolhimento. A maioria apresenta defasagem escolar. Os que apresentam dependência química e os que residiam na rua não conseguem permanecer na casa de acolhimento por muito tempo por conta do vício, sentem-se presos e terminam por evadir (ASSIS, FARIAS, 2013).

Durante o período de acolhimento temos 59,4% das crianças e adolescentes que recebe visita. Nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul os percentuais diminuem em relação às demais regiões. As visitas são da mãe (56,3%), pai (24,9%) e irmãos (22,8%). A família estendida é representada pelos tios (18,3%), avós (17,8%) e primos (4%). As visitas são semanais para 47,1% das crianças e adolescentes; quinzenais para 24,5%; e mensais para 16,8%. Visitas de amigos (7,5%) são eventuais dos SAI, “assim como padrinhos afetivos (6,8%), pessoas interessadas em adoção (3,2%) e vizinhos da comunidade de origem (0,4%)” (ASSIS, FARIAS, 2013, 173).

Os profissionais que trabalham nos SAI apresentam uma visão negativa sobre as famílias das crianças e adolescentes acolhidos. A ausência paterna é considerada uma lacuna prejudicial ao desenvolvimento infantojuvenil. Ressaltam a falta de limites e os conflitos familiares enquanto questões difíceis de lidar, especialmente na adolescência (ASSIS, FARIAS, 2013).

Consideram que existe: acomodação à situação de miséria, resignação, desesperança em relação ao futuro; desinteresse e despreocupação com a condição de vida; desassistência aos filhos; e relações marcadas pela violência. As autoras ressaltam que os profissionais de educação e saúde se esquecem da difícil trajetória dessas pessoas, num caminho que tem a pobreza como herança de gerações anteriores. E, ao contrário da visão citada, muitas famílias pobres são hábeis na tomada de decisões e na superação de grandes desafios, evidenciando uma unidade familiar e um sistema moral fortalecido nas circunstâncias desfavoráveis de vida, ou apesar delas. Vale ressaltar que profissionais entrevistados na abordagem qualitativa que manifestam descrédito em relação às famílias dos acolhidos tendem a apresentar postura menos atuante no fortalecimento dos vínculos, visando à reintegração familiar. No sentido positivo, alguns profissionais do SAI apresentam uma postura empática para com as famílias, assinalando o abandono transgeracional e relativizando a responsabilização delas na situação em que se encontram suas crianças e adolescentes (ASSIS, FARIAS, 2013, 176).

O levantamento apresenta um total de 7,6% das crianças e adolescentes acolhidos com problemas de saúde. Nas regiões Norte (11,5%) e Sul (10,6%). Dentre as crianças e adolescentes com problemas de saúde, os transtornos mentais destacam-se (31,1%), obtendo entre 25,1% e 34,4% dos problemas, com exceção do Centro-Oeste, cujos dados são em média 16,6%. As doenças infectocontagiosas são o segundo problema de saúde da população acolhida nos SAI (20,5%), o Sudeste (25,5%) e o Centro-Oeste (22,5%). As doenças genéticas e congênitas (19,4% para o País) tem quadro que varia dependendo da região: 11,8% no Centro Oeste e 13,2% no Nordeste; 16,7 no Sul; e em torno de 24% no Norte e no Sudeste. Considerando todas as regiões conclui-se que os problemas de saúde estão atrelados a negligência nos cuidados pelos responsáveis e outros são decorrentes da violência sofrida, tanto de ordem física quanto psicológica. Outro destaque é a dependência química, ou seja, problemas de saúde decorrentes do uso de drogas dos pais ou responsáveis (ASSIS, FARIAS, 2013).

A adaptação das crianças ou dos adolescentes é vista pelos profissionais como um processo difícil e triste, principalmente pela forma que as mesmas são retiradas de suas famílias. Os profissionais entendem que o acolhimento contribui com a melhora da saúde do público mencionado. Uma vez que passam a ser cuidadas e protegidas com alimentação adequada, atendimento médico se necessário, rotina com regras que de alguma forma acreditamos ser fundamental para respaldar o desenvolvimento do sujeito de forma tranquila e segura. Ressalta-se também nas falas que ocorre eufemismo em relação ao foco observado pelos profissionais realmente valorizando e realçando os pontos positivos para a proposta protetiva da medida de institucionalização, em relação aos cuidados que são oferecidos e dos vínculos positivos que se estabelecem a partir do acolhimento (ASSIS, FARIAS, 2013).

A deficiência é considerada mais um problema de saúde comum na vida de 10% das crianças e adolescentes acolhidos. As regiões Norte (13,7%) e Sul (12,1%). Entende-se que 23,9% dos brasileiros de todas as idades apresentam no mínimo uma deficiência, assim sendo o percentual

observado entre crianças está aquém. A déficit intelectual (deficiência mental) é a que mais aparece (73,5%), logo depois vem a deficiência física (20%) e os distúrbios da fala (20%). Além da deficiência visual que acomete (8,6%) das crianças e adolescentes acolhidas. (ASSIS, FARIAS, 2013).

Um total de 23,2% das crianças e adolescentes com deficiência recebe o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), no valor de um salário mínimo mensal. O fato de muitos não possuírem tal benefício pode significar que, ou sua deficiência não foi considerada incapacitante para a vida independente, ou que os serviços não estão alerta para o cumprimento dos direitos desse grupo social. Contudo, é necessário que os serviços de acolhimento promovam a busca dessa transferência de renda, de forma a garantir o direito desses meninos e meninas. As crianças e adolescentes da região Sul predominam entre os que usufruem do BPC (32,5%) e as que menos recebem o benefício são os do Nordeste (16,3%) e do Sudeste (18,3%). O SAI é responsável pelo acesso aos recursos provenientes do BPC na maioria dos casos (72,9%), seguido pela família de origem (22%). O tema das crianças e adolescentes com deficiência ou com necessidades especiais esteve presente na fala da maioria dos profissionais entrevistados. Esses afirmam que os SAI convivem com pelo menos uma criança ou adolescente com deficiência física ou mental por vez (ASSIS, FARIAS, 2013, 194).

Outros quadros graves de problemas de saúde foram encontrados em vários SAI visitados, “tais como crianças traqueostomizadas, com microencefalia, paralisados cerebrais, entre outros graves problemas que merecem cuidados especiais e um itinerário terapêutico específico da instituição e da rede de saúde e assistência” (ASSIS, FARIAS, 2013, 195). Já os problemas mentais e psicológicos desafiam mais segundo a fala dos profissionais, principalmente entre os cuidadores. Os problemas relacionados ao comportamento, os distúrbios de humor, as dificuldades de aprendizagem, o déficit intelectual, os conflitos emocionais (depressão, ansiedade e somatização), os transtornos de conduta e agressividade são frequentes na fase da infância e adolescência tanto da criança e do adolescente acolhido quanto dos não acolhidos (ASSIS, FARIAS, 2013).

2.3 Dialogando com Teóricos

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa é apresentar um estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional. Acreditamos ser importante discutir sobre as práticas pedagógicas, considerando a concepção de Yus (2002), para desenhar uma forma de trabalho docente que favoreça o sentimento de pertença dessas crianças. Tal sentimento surgirá a partir das relações que essa criança acolhida estabelecer com as outras e com o seu professor. A criança acolhida institucionalmente apresenta particularidades que podem ou não prejudicar seu processo de aprendizagem, sua inclusão escolar, sua autoimagem e sua autoestima. Todavia, sabemos que a realidade delas é sempre

uma incógnita, passível de fragilizar tanto sua formação cultural e intelectual quanto seu equilíbrio emocional.

Assim, Libâneo (2010), Yus (2002), entre outros, contribuem com esta pesquisa por apresentar o papel da escola e a importância de uma prática escolar preocupada com a educação integral do indivíduo. Acreditam que a escola deve ser o espaço que educa a individualidade, a criatividade, o espírito, o corpo, aborda a importância da comunidade, educa para a democracia, apresenta uma educação com visão integrada, considerando a experiência do sujeito e reforçando a valorização das subjetividades nas práticas realizadas na escola.

Em um segundo momento, iremos refletir acerca da formação de professores com Nóvoa (2009), entre outros, analisando questões objetivas e subjetivas que determinam o fazer pedagógico do professor na escola, a partir da sua constituição. O fazer pedagógico se constitui pela formação teórica e prática, individual e coletiva, inicial e continuada, devendo contemplar o educando em suas especificidades. Nóvoa (2009) questiona o fazer pedagógico a partir da formação que considera inconsistente para a atual conjuntura, onde a escola apresenta mais responsabilidades do que estaria conseguindo corresponder, não conseguindo assim responder adequadamente por seus fracassos. Diante da falta de recursos materiais e de pessoal, de que maneira a formação dos professores que estão atuando diretamente com as crianças acolhidas contribui com seu desenvolvimento integral na escola?

Acreditamos que pensar a formação de professores, a partir das análises lineares temporais de Nóvoa (2009), facilita nossa compreensão quando refletimos juntamente com a prática realizada na escola. Formação e prática ocorrem simultaneamente. O transbordamento da modernidade escolar considera que a escola foi acumulando funções, abarcando a responsabilidade de desenvolver o indivíduo integralmente, incumbência essa que deveria ser da família ou da sociedade. Abordaremos também questões referentes à criança em situação de acolhimento institucional e as suas relações interpessoais, bem como a importância do estabelecimento de relações de confiança e amizade no espaço escolar para o aprendizado.

2.2.1 O papel da escola e suas práticas pedagógicas

Considerando que precisamos refletir sobre o papel da escola e suas práticas pedagógicas voltadas para as crianças em situação de acolhimento institucional, alguns teóricos como Yus (2002), Libâneo (2010), Nóvoa (2009), entre outros, contribuem nos esclarecendo e desenhando o cenário atual. Referimo-nos às práticas aplicadas na escola, a

crianças do primeiro ciclo de alfabetização, que se encontram acolhidas pela FASC. São muitas particularidades que envolvem a vida dessas crianças, bem como o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Libâneo (2010) nos apresenta “a escola que sobrou para os pobres”. A partir de suas análises, relata que foi com apoio em premissas pedagógicas humanistas, que trazem associadas a critérios econômicos, que foi possível criar uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar, tudo agora em nome da educação inclusiva. O autor diz que tais aspectos precisam ser considerados, mas não somente esses, e que o problema se encontra na distorção dos objetivos da escola. Sociabilizar passa a ser o centro em relação aos conteúdos que precisariam ser trabalhados na escola.

Ou seja, “sociabilizar” passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumulados pela humanidade. O termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é substituído pelo de *equidade* (direitos subordinados à diferença). Tal visão tem nuances conservadoras e progressistas. Do lado conservador tem-se uma visão psicologizada em que essa nova forma de concepção de escola valoriza as especificidades do desenvolvimento humano, em que a escola segue o ritmo do desenvolvimento conforme as faixas etárias. Do lado progressista (crítico), tem-se que a organização em ciclos favorece, também, o desenvolvimento de novas relações sociais em contraposição às relações sociais vigentes; a escola seria um espaço de resistência a formas de dominação e exploração vigentes na sociedade (LIBÂNEO, 2010, p. 14-15).

Nóvoa (2009) nos traz algumas ideias polêmicas sobre a escola e a cidadania que vão contra às crenças dominantes. Por nos encontrarmos em fase de transição no que refere à educação, será polemizado o transbordamento da modernidade, os cenários do futuro da educação e mais aprendizagem, mais sociedade, mais comunicação (NÓVOA, 2009, p. 49).

Para cumprir a sua missão de educar para a cidadania, os projetos e as comunidades educativas têm de contemplar o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos, mas também o aprender a ser. Sem esta consciência personalista, sem o crescimento pessoal de uma verdadeira estrutura autônoma vertebrada por valores e convicções, os cidadãos não ultrapassarão o limiar de indivíduos enquadrados nas estruturas cívicas como consumidores passivos dos esquemas sociais apresentados (NÓVOA, 2009, p.56).

Mais aprendizagem refere-se à escola cidadã, ou seja, fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente o sucesso, contemplando cada um a sua medida. O desafio seria justamente romper com a uniformização escolar que não consegue dar respostas diversas à sua diversidade de alunos. Mais sociedade seria a segunda condição da cidadania na escola,

ou seja, a escola não deve ser tida como uma comunidade, porque existe uma obrigatoriedade das pessoas frequentarem a escola, com objetivo de trabalharem juntas por um período de suas vidas, querendo ou não, gostando ou não, independentemente de seus interesses. Uma escola é uma sociedade e não uma comunidade. Mais comunicação nos faz refletir acerca da comunicação truncada que a escola tem com a sua comunidade, o professor com o seu aluno, aborda o acanhamento dos professores em participar de debates públicos, sociais e culturais. Afinal, para a educação escolar ser respeitada e conseguir a colaboração da sociedade, é necessário que ela se mostre, tenha uma postura de intervenção política que contribua com o trabalho docente nos espaços escolares mais vulneráveis (NÓVOA, 2009, p. 64-67).

Libâneo (2010) revela que a escola que sobrou para os pobres transforma-se, cada vez que é caracterizada pelas suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão “educação inclusiva”), em uma caricatura de inclusão social. Ocorre uma substituição da escola destinada à formação cultural e científica pela escola do acolhimento social. Desconsidera-se a dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes (iguais) em termos de dignidade e reconhecimento humano.

As políticas de universalização do acesso vêm em prejuízo da qualidade do ensino, pois enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intra-escolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: do direito à aprendizagem, aprendizagem para a sobrevivência (necessidades “mínimas” de aprendizagem). Isso pode explicar o descaso com os salários e a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades “mínimas de aprendizagem”, basta um professor que aprenda um “kit” de sobrevivência docente, em cujo pacote estão as técnicas aprendidas em oficinas pedagógicas (LIBÂNEO, 2010, p. 15).

Segundo o autor, fica claro que as vítimas dessas políticas são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas e os professores. Passamos a ter uma escola que pensa que acolhe socialmente, mas sem conteúdo e com socialização devido à ampliação dos turnos (turno integral), porque no caso das crianças acolhidas institucionalmente faz parte de seu cotidiano frequentar a escola o dia todo. Em um turno eles frequentam o ano que estão inseridos e no contra-turno fazem aula de reforço, atividades lúdicas, entre outras.

O que apareceu como “novo padrão de qualidade” virou um arremedo de qualidade. A divulgação dos dados quantitativos apenas esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização. A “nova” concepção de escola, além de provocar a exclusão dentro da escola, faz anteciper a exclusão no interior da vida social (LIBÂNEO, 2010, p. 16).

Pensando o futuro, Nóvoa (2009) defende programas para refletir acerca da possibilidade de sua inserção – educação pública, escolas diferentes, escola centrada na aprendizagem e espaço público de educação: um novo contrato educativo. Educação pública, escolas diferentes, não há mais interesse em homogeneizar a escola e sim trabalhar as diferenças sob todos os aspectos. No caso desta pesquisa, que se refere ao desenvolvimento das crianças em situação de acolhimento institucional, de que maneira a escola se relaciona com essa criança, percebe-se mais ainda a necessidade de garantia de direitos através de políticas públicas representadas pela escola. Políticas essas que contemplem as especificidades desse público, ou seja, a aplicação de uma pedagogia diferenciada em função das necessidades de cada aluno:

- a) Liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo, com base em contratos com entidades ou associações locais;
- b) Liberdade na construção de diferentes projetos educativos, por exemplo, com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas;
- c) Liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo, com base em acordos com sociedades científicas ou universidades (NÓVOA, 2009, p.85).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais temos:

A permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados na educação brasileira [...] Entre as causas da não permanência está a falta de acolhimento dos alunos pela escola, pois, de certo modo, esse fator condiciona os demais. [...] A falta de acolhimento é originada, muitas vezes, pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação da demanda. [...] A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o fracasso escolar [...] (BRASIL, PCN, 1997, p. 42).

Nóvoa (2009) relata que o que precisa acabar na escola é o olhar provisório em relação aos problemas sociais que desembocam no espaço escolar, devendo a escola adotar uma postura ética para assumir, de fato, projetos educativos coerentes com tais problemáticas. Todavia, a escola só tem condições de priorizar a aprendizagem se a sociedade se responsabilizar por questões que até então estão sendo cobradas da escola. O autor nos induz a refletir, polemiza questões importantes relacionadas à aprendizagem, e critica a forma como a sociedade e a escola não conseguem estabelecer uma comunicação que contemple a formação integral dos educandos, sendo utópico concebermos que a escola deva resolver todos os desafios, incluindo os sociais, independentemente de estar subsidiada para isto.

Os problemas da escola pública brasileira não são novos, há décadas desafiam os órgãos públicos, os pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, os movimentos sociais ligados à educação, os sindicatos. No entanto, nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública se deve ao fato de ela ser “tradicional”, de estar baseada no conteúdo, de ser autoritária e, com isso, uma escola que reprova, que exclui os malsucedidos, que discrimina os pobres, que leva ao abandono da escola, à resistência violenta dos alunos, etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento (LIBÂNEO, 2010, p. 11-12).

Yus (2002) demonstra grande valia para a revisão e construção de uma prática contempladora dessa diversidade. Na concepção de Yus (2002), consideram-se as estratégias pedagógicas como formas de concretizar os esforços de professores e educandos, tornando-os sujeitos ativos de seu processo pedagógico, capazes de produzir conhecimentos significativos. No caso de um projeto de educação integral, a escola precisa se constituir enquanto uma organização viva e flexível, que contemple os aspectos da alegria e da fruição, associados à aprendizagem. Libâneo (2006) tenta diferenciar, no campo progressista da educação, duas orientações pedagógicas para organizar a prática na escola que são:

[...] uma prioriza a formação cultural e científica e a outra vivências socioculturais em situações educativas cultivo da diversidade, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade, resolução de problemas suscitados na vida cotidiana, etc.), obviamente com objetivos formativos. Entende-se que nenhuma exclui a outra ou diminui sua importância e sim, a primeira abrange as várias correntes da pedagogia tradicional, as pedagogias voltadas para a formação do pensamento, a pedagogia baseada na teoria histórico-cultural tributárias da obra de Vygotsky e seguidores (LIBÂNEO, 2010, p. 17).

A outra contempla “a educação nova no Brasil, especialmente, (a escola de Dewey), o movimento Educação para Todos (Declaração de Jomtien), a pedagogia de Paulo Freire, as teorias do cotidiano e das redes de conhecimento, a teoria curricular crítica de origem inglesa e norte-americana” (LIBÂNEO, 2010, p. 17).

Uma escola viva é aquela que apresenta diversidade curricular com conteúdos, saberes e metodologias pedagógicas escolhidas e organizadas conforme as necessidades e interesses dos educandos. Para tanto, percebe-se a necessidade, dos profissionais da educação que trabalham na escola, de conhecer a realidade dos estudantes, da respectiva instituição na qual estão inseridos, com suas peculiaridades. O histórico de uma criança que vive em uma casa de acolhimento nos traz muitas adversidades que precisam ser consideradas no contexto escolar. Será que é possível a escola trabalhar inclusivamente se os professores não estão familiarizados com as diferentes maneiras de viver de seus alunos? “Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de

múltiplos atores e sujeitos sociais, uma nova cultura de articulação e a abertura de projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes” (GUARÁ, 2006, p. 19).

Yus (2002) relata que a educação holística favorece o desenvolvimento integral do indivíduo, conciliando as tendências conservadoras e progressistas da educação. Considera o estudante como centro e reconhece que a inteligência é multidimensional: cinética, musical, espacial, intrapessoal e interpessoal. Aduz que a educação é flexível quanto ao currículo correspondente à idade e interesses do educando, o professor é o motivador, o conhecimento é contextualizado, a escola se comporta como um sistema vivo colaborativo, cooperativo e participativo e as avaliações são constantes. Libâneo (2010, p. 17) complementa as ideias de Yus (2002) indo mais adiante, referindo-se a questões externas, ou seja, enquanto Yus nos remete a reflexões acerca do desenvolvimento subjetivo do indivíduo, Libâneo aborda questões externas, práticas como a forma de trabalho da escola.

O que se espera que a escola faça para produzir o tipo desejável de cidadãos educados e aptos a viver em uma determinada sociedade e como fazer isso. Os projetos pedagógicos de ambas, no entanto, são distintos, disputando as preferências de intelectuais no campo investigativo e de dirigentes de sistemas educacionais no campo institucional. A primeira, ao fazer prevalecer proposições universalizantes, pode considerar pouco os contextos socioculturais que envolvem as situações de aprendizagem, enquanto que a segunda, ao valorizar as vivências socioculturais dos alunos, pode vir a distanciar-se de objetivos mais universais exigidos pelo direito ao ensino e à educação. Distintas ênfases acabam por determinar diferentes escolhas em relação às funções da escola e às suas formas de funcionamento pedagógico-didático e organizacional (LIBÂNEO, 2010, p. 11-12).

As práticas pedagógicas precisam ser referenciadas enquanto instrumento de análise para refletirmos sobre o trabalho que a escola vem realizando com as crianças em situação de acolhimento institucional, enquanto contributivas do pertencimento do sujeito, assegurando à escola sua função inclusiva e desenvolvendo no indivíduo segurança, autoestima, autoconfiança e convicções que nortearão suas escolhas. Para Barreto (2001), houve mudanças no que concerne a lógica educativa, uma vez que priorizamos muito mais as experiências articuladas ao conhecimento já adquirido do que a prevalência dos conteúdos. O autor entende que a contextualização visa o desenvolvimento de individualidades capazes de pensamentos questionadores, reflexivos refletindo em uma autonomia intelectual.

Devemos também considerar as práticas de ensino em relação ao currículo, lembrando que, segundo Libâneo (2010), enfatizamos as mediações cognitivas enquanto instrumento para desenvolver o pensamento. A preocupação, nesse caso, será internalizar conceitos e maneiras de agir para lidar com a realidade, considerando a motivação, subjetividade e

contexto de vida do educando. Para aqueles que defendem o currículo experiencial, é importante ressaltar que o conhecimento escolar fica associado à experiência sociocultural, na convivência e nas práticas de socialização, ou seja, as experiências e vivências que os educandos possuem, nesse caso, são mais relevantes do que a ênfase em conteúdos universais. “[...] agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Assim sendo, Libâneo (2010) nos apresenta a escolha entre dois significados da educação inclusiva. Em um primeiro momento aborda o reconhecimento de ritmo de cada educando independente de seu histórico, “os conhecimentos sistematizados estariam subordinados às necessidades de compreender melhor ou vivenciar melhor as experiências de socialização”. Em outro,

[...] acentua-se o provimento, em condições iguais para todos, dos meios intelectuais e organizacionais pelos quais os alunos aprendem a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo, e para isso, considerando as características pessoais e culturais dos alunos, sua motivação, e os contextos socioculturais da aprendizagem (LIBÂNEO, 2010, p. 18).

Será que estamos preterindo trabalhar os conteúdos nas escolas em prol de uma formação integral? Quando abordamos a formação integral a partir de uma visão holística, estamos privilegiando o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo? Existe harmonia entre o currículo e a prática pedagógica relacionada à inclusão? Qual é o papel da escola na vida de crianças em situação de acolhimento institucional? A escola deve ser a mesma para todos? Quem representa a escola: o professor, o que e como ele ensina, ou o educando? Podemos dizer que a nossa escola, no Brasil, é inclusiva? E nossa educação, é inclusiva? Será que podemos considerar os responsáveis pela criança, na casa de acolhimento, sua família? Quem é a família da criança acolhida institucionalmente que o professor deve considerar?

2.2.2 Formação das professoras que trabalham com crianças acolhidas institucionalmente

Pensar a formação destas professoras é fundamental para sabermos em que medida estamos preparados, ou nos preparando para corresponder às demandas que a escola tem apresentado. No caso desta pesquisa, queremos apresentar um estudo sobre a percepção das

professoras de crianças em situação de acolhimento institucional, assim sendo, discutir e refletir sobre como a formação docente passa a ser de suma importância portando o intuito de esclarecer onde estaria a dificuldade de nós, professores, trabalharmos numa perspectiva inclusiva e de preparação para a vida.

A questão da formação de professores está sendo questionada e refletida a um bom tempo. Saviani (2009) contribui com nosso trabalho de pesquisa abordando a questão da formação docente centrada nos conteúdos culturais-cognitivos, bem como a formação centrada ao aspecto pedagógico-didático. Entende que os dois aspectos suscitados – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores, porém o que temos na formação docente é um dos aspectos prevalente ao outro. Então, como fazer esta articulação adequadamente?

A ênfase nos conhecimentos que estão inseridos nos currículos escolares privilegia o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicas. Porém, se trabalharmos na perspectiva de uma formação voltada ao modelo pedagógico didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação. Entendemos que o dilema encontra-se em dissociarmos a função docente.

Para Saviani (2009), relaciona-se a forma e o conteúdo, ou seja, o autor acredita que aquele aluno que na educação básica vivenciou os dois aspectos, quando ingressa no ensino superior se fixa em um aspecto, sendo que quem fizer pedagogia não precisa se fixar nos conteúdos. Todavia, quem fizer licenciatura se fixa apenas nos conteúdos se despreocupando com as formas.

Em decorrência, constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam (SAVIANI, 2009, p. 150-151).

Assim sendo, o dilema está justamente na dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente. O autor nos questiona porque temos um problema, “assim as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema. Quais seriam, então, as perspectivas de solução do dilema?” (SAVIANI, 2009, p. 150-151).

Libâneo (2010) ressalta que a luta política e profissional pelas conquistas sociais, entre elas o ensino público, é um dever ético dos educadores. Por isso, uma visão assertiva sobre a escola e o ensino assentada nas necessidades humanas básicas e nos direitos humanos e

sociais não pode se contentar apenas com a crítica. São necessárias teorias sólidas, acompanhadas de instrumentalidades para serem postas em prática.

Nóvoa (2009) retrata, considerando passado, presente e futuro, os desafios que os professores tem se deparado no exercício de sua profissão em relação aos discursos acerca da diversidade, inclusão, novas tecnologias e a importância da aprendizagem. Esse teórico tem muito a contribuir com nossa pesquisa justamente por refletir questões relacionadas à formação de professores em uma linearidade histórica. A caminhada que trata da garantia de direitos de crianças em situação de acolhimento institucional é longa dentro das escolas, sendo que pouco ou nada se vê ou se ouve sobre tal temática nos cursos de formação inicial de professores ou até mesmo formação continuada.

Nos anos 70 houve a racionalização do ensino. Na década de 80 ocorreram grandes reformas educativas contemplando uma revisão curricular. Em 90 uma nova organização escolar se apresentou interferindo no funcionamento, administração e gestão. “Já no final do séc. XX considera-se o problema das aprendizagens refletindo acerca da prática docente porque o foco passou a ser a aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p.12). O foco passou a ser a aprendizagem e o questionamento que ficou é: “Aprender o quê para quê?” Tal pergunta se insere em outra na lista de tantas já feitas, de modo que encontremos alternativas para desenvolver um trabalho direcionado e com sucesso para crianças em situação de acolhimento institucional. Nóvoa (2009) sugere medidas de como fazer aquilo que é preciso fazer em relação à aprendizagem docente e ao desenvolvimento profissional.

- É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão
 - refletir coletivamente sobre o trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências;
 - reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2009).
- É preciso promover novos modos de organização da profissão
 - Os movimentos pedagógicos encontram-se fragilizados, todavia são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional;
 - Reforçar as comunidades de prática, discutindo ideias sobre ensino e aprendizagem e elaborando perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (NÓVOA, 2009).
- É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores

- Falta elaborar a teoria da personalidade (auto-conhecimento) que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade;
- Educação permanente era um direito, passou a ser necessidade e agora é obrigação (NÓVOA, 2009).

Tais saberes precisam estar alicerçados no desempenho do ofício docente realizado pelo professor na construção do processo educacional, levando a uma reflexão no que tange aos conceitos de identidade profissional, saberes, competência, valores, crenças e culturas, princípios esses que contribuem para a caracterização do perfil do professor. Diante disso, o professor deve ter clareza do seu papel, pois sua função faz com que reveja seu pensar, agir e compreender sua atuação na sociedade, por fazer parte da construção da história, juntamente com outros atores sociais que buscam a transformação do meio que os cerca em um espaço mais humano, mediante ações competentes e participativas. A aquisição de alguns saberes, para Tardif, Lessard e Gauthier (2001), fundamentam a prática pedagógica.

Os saberes da formação profissional são transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação. O professor e o ensino constituem objeto de saber para as ciências e para as ciências da educação. Os saberes pedagógicos caracterizam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexos da prática educativa no seu mais amplo sentido, no qual orientam a prática educativa. Os curriculares contemplam os objetivos, conteúdos e métodos a partir a constituição escolar, categorizam e apresentam os saberes sociais. E, por último, segundo o autor, os saberes experienciais ou práticos compreendem os saberes produzidos, pelos professores, no exercício da função diária e no conhecimento de seu meio. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Considerando uma formação de professores construída dentro da profissão, o autor nos revela que existe um excesso de discursos repetitivos, “que se traduz em uma pobreza das práticas. Tal desafio pode ser refletido a partir de palavras que são propostas de ação: práticas, profissão, pessoa, partilha e público” (NÓVOA, 2009, p. 27-28). Então surge a grande pergunta: o que é um bom professor?

As reformas educativas jogaram todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas como: provimento de meios e condições, formas de organização curricular, formas de gestão, intercâmbio com pais e comunidade, e deixou as condições de aprendizagem sob responsabilidade dos professores. Mas não houve efetivo investimento nas estratégias de ação pedagógica no interior da escola, de modo a enfrentar dentro dela os mecanismos de seletividade

e exclusão. É inevitável, aqui, constatar o fracasso dos cursos de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental (Libâneo, 2010, p. 15).

Nóvoa (2009) prefere considerar a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores para refletir acerca do que é um bom professor. Cita cinco disposições que são essenciais à definição dos bons professores nos dias de hoje: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Isso quando refere-se à formação docente na modalidade presencial em “condições ideais”, ou seja, nas condições, as quais temos como referência de zona de conforto que privilegia a modalidade presencial, com professores capacitados, currículo aberto de modo que o acadêmico direcione sua formação dentro de suas preferências de trabalho (ed. infantil, primeiros anos de ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, pedagogia hospitalar, entre outras possibilidades). E no caso da modalidade a distância, como conferir qualidade a formação docente? Como privilegiar a cultura profissional, o tato pedagógico e o trabalho em equipe mediado pela tecnologia em sua formação docente?

Na educação a distância, nas instituições privadas, os acadêmicos tem um professor tutor durante toda a sua formação que apresenta uma metodologia de trabalho engessada. Assim, como refletir, vivenciar práticas pedagógicas diferenciadas? Na modalidade presencial temos a oportunidade de ter diversos professores, especialistas em suas áreas, com didáticas e metodologias diferenciadas que enriquecem nossa formação, nos oportunizando um leque de escolhas que melhor nos convém para posteriormente utilizarmos em sala de aula. Como adentrar a cultura profissional individualmente ou nos ambientes virtuais de aprendizagem? E o trabalho em equipe, no ambiente virtual de aprendizagem, flui da mesma forma que se tivéssemos contato visual? Em que medida a educação a distância forma docentes capacitados para os desafios que encontrará nas escolas?

Nóvoa (2009) nos apresenta algumas propostas para valorizar a prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores. Tais princípios já inspiraram muitos programas de formação de professores. Tais propostas parecem se inserir em uma formação ideal, na modalidade presencial, e não existe sequer sugestão ou referência para uma formação de professores que apresente uma realidade diferenciada. Melhor dizendo: será que temos como adequar as propostas de Nóvoa (2009) à educação a distância? Tais propostas estão sendo contempladas na modalidade presencial de formação docente?

P1 – Práticas A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

P2 – Profissão A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

P3 – Pessoa A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.

P4 – Partilha A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.

P5 – Público A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 32-45).

As reflexões acerca da formação das professoras, independente da modalidade, considerando o trabalho realizado na escola pública com crianças em situação de acolhimento institucional, continuará a permear a prática docente nas universidades, enquanto espaços formadores de profissionais. Entendemos, a partir dos teóricos convidados para dialogar conosco sobre a formação das professoras, que o ser humano constrói sua história de vida através da interação e pertencimento aos vários grupos sociais, que o professor, a professora necessita apropriar-se de alguns saberes para que obtenha êxito em seu trabalho. E que, além de tais saberes, na atualidade, os processos educacionais exigem que o professor ou a professora adote algumas ações que incluem pesquisar, teorizar a prática, atualizar-se permanentemente, dominar as tecnologias de informação, nortear sua prática a partir da interdisciplinaridade e revisar o processo avaliativo.

2.2.3 Criança acolhida e suas relações interpessoais

Considerando a construção sociocultural do conceito de infância moderna, entendemos que as crianças não são pequenas adultas possuindo necessidades específicas. Tal conceito surge em uma sociedade capitalista, urbano-industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade atual.

Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. Esta forma de organização institui diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de crianças, justamente a partir dos critérios de idade e de

dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior das classes. Ora, estas informações não podem ser mecanicamente transpostas para a sociedade brasileira dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferem na sua formação. Dentre tais aspectos, pode-se citar a população indígena original, as diferentes migrações, o longo período de escravidão, o imperialismo imposto pelos países europeus e o impingido pelo Brasil a outros países latino-americanos (KRAMER, 2003, p. 19).

Kramer (2003) ainda ressalta que o trabalho consciente a ser desenvolvido com crianças precisa respeitar suas especificidades. Com efeito, não podemos prescindir da definição do conceito de infância que está no interior das diversas classes sociais. Acreditamos que podemos estender tal conceito de “trabalho consciente” à realidade das crianças em situação de acolhimento institucional. Elas apresentam formas de inserção social diferente das outras, correspondendo a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas circunstâncias econômicas, sociais e culturais e do verdadeiro papel que exercem em sua comunidade. “A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente” (RCNEI, 1998, p. 21 v. 2).

Quando uma criança vai a escola pela primeira vez é normal que chore por não se sentir parte daquele espaço, daquele contexto, não conhecer a realidade educacional. Nesse instante, podemos dizer que a criança rompe o “segundo cordão umbilical”, que a liga à família, a sua casa, as suas coisas. Essa é, teoricamente, sua primeira experiência externa, fora de seu domínio, de sua zona de conforto. “O processo de inserimento requer um ambiente cuidadosamente planejado e preparado, que transmita mensagens imediatas de acolhimento e respeito às crianças e famílias”. (GANDINI, EDWARDS, 2002, p.136). Quanto ao conceito de inserimento, “[...] denomina a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche [...] inserimento designa o processo inicial de acolhida da criança à nova comunidade” (BOVE, 2002, p. 135).

Gradualmente a criança começa a se integrar, a se diluir neste novo espaço, escola. Aos poucos vai parecendo, a ela, mais confortável, acolhedor e menos estranho. Às vezes, mesmo timidamente, ela começa a interagir com os colegas, permite-se encantar pela professora, confia nela e sente-se segura ao seu lado. Cada criança tem seu tempo de adaptação à escola e cabe aos responsáveis e aos profissionais da educação respeitar o tempo de cada uma. No caso da criança em situação de acolhimento institucional, para refletirmos sobre o seu desenvolvimento, escolhemos Bronfenbrenner (1996), psicólogo russo criador de

uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano, admitindo que nos desenvolvemos a partir do meio no qual estamos inseridos. Tal abordagem tem sido utilizada para reconhecermos os processos evolutivos e os variados fatores que influenciam sobremaneira o desenvolvimento humano. O autor ressalta que, para pesquisarmos sobre o desenvolvimento de crianças acolhidas, precisamos entendê-la enquanto “pessoas em desenvolvimento” lembrando que existe um contexto.

Bronfenbrenner (1979/1996 apud YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004) constata que o ambiente ecológico é como um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas. O primeiro nível, chamado de microssistema, está relacionado ao efeito de influências próximas referindo-se a outros contextos além da família. “As crianças e os adolescentes que vivem em instituição de acolhimento têm na própria instituição o microssistema central de seu ambiente ecológico”. O segundo nível chama-se mesossistema, o qual relaciona dois ou mais ambientes, sendo a interação entre os vários microssistemas. No caso da criança acolhida, consiste na interação entre a casa de acolhimento, e sua família, entre a escola e a casa de acolhimento como também entre sua família e seus parentes, vizinhos ou um programa social que a família participe.

O microssistema e o mesossistema estão relacionados aos ambientes mais próximos do indivíduo, influenciando-o diretamente, contribuindo assim para o desenvolvimento do sujeito (BRONFENBRENNER, 1996). No terceiro nível temos o chamado exossistema que é representado por aqueles ambientes que o indivíduo não interage diretamente, porém é influenciado. Nesse caso podemos considerar a direção da instituição, o Conselho Tutelar e o Conselho Municipal dos Direitos de Crianças e Adolescentes, por exemplo. “São instâncias que podem constituir o exossistema de crianças e adolescentes abrigados” (SANTANA, 2003 apud SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2006, p.72). “Além disso, o mesossistema e o exossistema, a partir de suas dinâmicas de funcionamento, irão influenciar na vida e nas relações destas crianças e adolescentes, sendo fundamental a comunicação e a integração destes ambientes” (MIRANDA; ADORNO; CUELLO; YUNES, 2003 apud SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2006, p.72). Por último o autor nos apresenta o macrosistema, bem mais amplo, abrangendo subjetividades como valores, ideologias, além da organização das instituições sociais relacionadas à determinada cultura. “No que tange à institucionalização, o estigma social, carregado de valor pejorativo e depreciativo, associado aos valores culturalmente esperados podem ser considerados elementos integrantes do macrosistema que envolve estas crianças e adolescentes” (SIQUEIRA & DELL’AGLIO, 2006, p.72).

Quando nos referimos a crianças em situação de acolhimento institucional estamos referindo ao fracasso da função da família que demonstrou não ter condições de cuidar, educar e proteger a sua criança. O que acarreta em perda, para a família e para a criança, uma vez que, a mesma é transferida para uma casa de acolhimento. Diante do exposto presume-se um impacto negativo relacionado ao desenvolvimento de tais crianças, que não entendem o porquê da mudança em suas vidas. Porém, tal mudança não é determinante para que tenhamos resultados negativos em relação ao seu desenvolvimento. Segundo Yunes et al (2004), a institucionalização pode ou não constituir um risco para o desenvolvimento. Esta condição dependerá dos mecanismos através dos quais os processos de risco operarão seus efeitos negativos sobre ele.

Especialistas em desenvolvimento humano são unânimes em destacar a importância fundamental dos primeiros anos de vida, concordando que o desenvolvimento satisfatório nesta etapa aumenta as possibilidades dos indivíduos de enfrentarem e superarem condições adversas no futuro. A segurança e o afeto sentidos nos cuidados dispensados, bem como pelas primeiras relações afetivas, contribuirão para a capacidade da criança de construir novos vínculos; para o sentimento de segurança e confiança em si mesma, em relação ao outro e ao meio; desenvolvimento da autonomia e da auto-estima; aquisição de controle de impulsos; capacidade para tolerar frustrações e angústias, dentre outros aspectos (PROJETO FIGUERA, 2007, p. 44).

Oliveira e Próchno (2010) acreditam que a possibilidade destas crianças desenvolverem relações afetivas significativas se torna remota e com rupturas frequentes, o que atinge a criança em sua segurança pessoal, em sua confiança em si e no outro, configurando relações mal-elaboradas psicologicamente. Os comportamentos de agressão, retraimento, irritabilidade e distanciamento, bem como os comportamentos de aproximação rápida e intensa, podem indicar a carência e a pobreza afetiva em que se encontram crianças em situação de acolhimento ou de abandono. De certa forma, são movimentos distintos, mas que representam dificuldade de se relacionar de forma saudável, significativa bem como de expressar a afetividade para consigo mesma e para com o outro com quem se relaciona.

Segundo Spitz (1965) apud Zogaib (2005), crianças que passaram, ou se encontram em situações de privação, maus-tratos e institucionalização podem apresentar dificuldades para se relacionar efetivamente com uma nova pessoa. Por isso é importante que o educador social e o professor tenham a capacidade de compreender, amparar e estimular a criança, para que ela se sinta segura e desenvolva sua capacidade de enfrentar situações cotidianas,

E para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva o afeto. Ninguém dá o que não tem. O copo transborda quando está cheio; o mestre tem de

transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, seus projetos (CHALITA, 2004, p. 154).

Para Paín (1985), a aprendizagem é uma função integrativa, na qual se relacionam o corpo, a psique e a mente, para que o indivíduo possa apropriar-se da realidade de uma forma particular. Assim sendo, entendemos que o indivíduo faz, sente e pensa, e que cada sujeito terá sua forma de processar, de apropriar-se do conhecimento que está arraigado ao psíquico. A estrutura psíquica é algo que habitualmente é chamado de afetividade. Ensinar exige uma relação entre quem ensina e quem aprende, ou seja, se estabelece uma relação de afeto.

Estabelecer relações interpessoais é um processo que requer paciência e empenho. O indivíduo tende a buscar no outro confiança, a sensação de ser amada pelo outro. Assim sendo, com a criança em situação de acolhimento institucional não é diferente, ela quer sentir-se segura e importante em suas relações e a escola, como sendo espaço de formação onde a mesma passa grande parte de sua vida inserida, deve estabelecer uma relação de confiança com ela para favorecer seu processo formativo e de aprendizagem. As crianças acolhidas institucionalmente precisam refazer seus laços afetivos com outras pessoas que se tornam responsáveis por elas e é função dessas pessoas ajudá-las no restabelecimento desses laços que lhes conferem auto-estima e confiança em si mesmas.

CAPÍTULO III

TRAJETO METODOLÓGICO

Tempo virá em que uma pesquisa diligente e contínua esclarecerá aspectos que agora permanecem escondidos...Tempo virá em que os nossos descendentes ficarão admirados de que não soubéssemos particularidades tão óbvias a eles... Muitas descobertas estão reservadas para os que virão, quando a lembrança de nós estiver apagada. O nosso universo será um assunto sem importância, a menos que haja uma coisa a ser investigada a cada geração... A natureza não revela seus mistérios de uma só vez.

Sêneca, *Problemas Naturais* Livro 7, Século I.

3.1 Método

Para Santos (2008), vive-se em um tempo de instabilidade e incertezas onde se busca a simplicidade dos questionamentos acerca da vida e a contribuição da ciência para o bem viver individual e coletivo. Certo cenário caótico revelado favorece o percurso analítico do paradigma emergente balizado pelas seguintes hipóteses de trabalho: não faz sentido distinguirmos ciências naturais de ciências sociais; elas devem se aproximar colocando a pessoa como autor e sujeito do mundo no centro do conhecimento. Esse é o sentido global da revolução científica que vivemos oportunizando para uma complementação entre as áreas.

A segunda característica do paradigma emergente, afirma Santos (2008), é que todo o conhecimento é local e total, critica a fragmentação e disciplinarização do saber científico. No paradigma emergente o seu horizonte é a totalidade universal, mas sendo total é também local porque incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados em outros contextos.

Todo o conhecimento é autoconhecimento, é a terceira característica do paradigma emergente para Santos (2008), onde a ciência é autobiográfica porque deve haver um vínculo entre o sujeito pesquisador e o objeto que será pesquisado; a motivação para a pesquisa está na conexão íntima do sujeito consigo mesmo. A última característica é que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Com efeito, para Santos (2008), a mais importante de todas as formas de conhecimento é o conhecimento do senso comum por ser cotidiano, orientador de nossas práticas e condutor de nossa vida. O senso comum liberta a partir do momento em que a ciência transforma-se em um novo senso comum.

3.1.1 Caracterização do estudo

Com o intuito de apresentar um estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional para beneficiar o processo pedagógico, fizemos uma pesquisa bibliográfica recorrendo ao banco de teses da CAPES, do período de 2010 a 2015. Encontramos três trabalhos pertinentes à temática, Pécora (2012), Salerno (2012) e Izar (2011), a partir dos seguintes descritores: criança em situação de acolhimento institucional e educação e criança em situação de acolhimento institucional e escola. Nas referências do trabalho de Pécora (2012), foram selecionados mais dois trabalhos que contribuiriam com a nossa pesquisa, Oliveira (2009) e Costa (2005), todos se complementando com olhares específicos acerca da realidade da criança acolhida institucionalmente e seu contexto de vida.

Assim sendo, estabelecendo um trajeto metodológico coerente com o propósito de apresentar a importância de (re)significar a formação das professoras para atuação na escola e seus atores envolvidos no processo pedagógico para crianças em situação de acolhimento institucional, optamos por uma pesquisa de natureza básica que, segundo Gil (1999), objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista e com abordagem qualitativa. A pesquisa com abordagem qualitativa do problema permite uma compreensão das falas das professoras das crianças acolhidas que não pode ser quantificada. Segundo Minayo (1994), tal abordagem trabalha com o universo de significados, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não são reduzíveis a operacionalização de variáveis.

Pelo fato do objeto de estudo ser constituído pelas professoras, das crianças que se encontram acolhidas institucionalmente, foi realizado um estudo de caso descritivo-exploratório, que é um estudo exaustivo de um ou de poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento. Tal estudo costuma utilizar duas fontes que são: observação direta e série sistemática de entrevistas (YIN, 2005). Assim, o diferencial em usar estudo de caso é:

[...] sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. (YIN, 2005, p. 26-27).

As entrevistas foram realizadas com seis professoras de crianças em situação de acolhimento institucional. A análise dos dados foi a partir de entrevista semi-estruturada

(GIL, 1999), por ser um instrumento que oferece maior liberdade aos respondentes possibilitando o surgimento de novos assuntos não previstos no roteiro pré-estabelecido.

3.1.2 Campo empírico

A Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC, órgão da política de assistência social no Município de Porto Alegre/RS, é o responsável pela oferta de serviços, programas e benefícios que promovem a inclusão de cidadãos, famílias e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidades e riscos sociais. A FASC possui sua própria rede socioassistencial, além de alguns convênios. Trabalha balizada pelas diretrizes e princípios da Política Nacional de Assistência Social, a qual define a assistência como direito à proteção social e objetiva a consolidação dos direitos sociais a todos que dela necessitam. Apresenta sua atividade voltada às questões sociais e ao trabalho comunitário desde o final da década de sessenta (FASC, 2015).

Primeiro surgiu o Centro de Comunidade Bairro Ipiranga – CECOBÍ – oportunizando à comunidade atividades como educação, preparo profissional, recreação e cultura. Entre 1972 e 1975 foram criados mais oito espaços distribuídos pelos bairros de Porto Alegre, sendo que em 1974 a Prefeitura Municipal e PUC/RS se conveniaram iniciando as atividades do Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR. Porém, havia a necessidade da criação de um órgão para administrar os equipamentos. Assim sendo, em julho de 1977 surge a Fundação de Educação Social e Comunitária - FESC – instituída pela Prefeitura e sua presidência era exercida pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura (FASC, 2015).

A FESC, em 1994, começou a formular, promover e coordenar a política de Assistência Social provendo benefícios e serviços para o atendimento das necessidades básicas do indivíduo. Tal Fundação passou a ter um presidente nomeado pelo Prefeito. Em 2000, sua denominação mudou para Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC, na qual as unidades operacionais passaram a ser designadas como Centros Regionais de Assistência Social somados a Módulos de Assistência Social (FASC, 2015).

A FASC, em 2010 e 2011, trabalhou no reordenamento institucional, considerando a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Iniciou pela rede de proteção social básica e especial de média complexidade, implantando vinte e dois CRAS e nove CREAS na cidade. Em 2011, começou o reordenamento da rede de proteção especial de alta complexidade para população adulta em situação de rua, e a ampliação da rede de atendimento e de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Também foi

implantado o Sistema Único de Assistência Social no Município – SUAS – e foi aprovado o Regimento Geral e Novo Organograma da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC, 2015).

Sua estrutura é composta pela Presidência, Vice-Presidência, Conselho Fiscal, Gabinete da Presidência, Assessoria Jurídica, Assessoria de Comunicação Social, Assessoria de Planejamento, Direção Administrativa, Coordenação Administrativa, Coordenação de Obras e Projetos, Coordenação de Gestão de Recursos Humanos, Direção Financeira, Coordenação de Licitações e Contratos, Coordenação de Gestão de Convênios, Coordenação Financeira, Direção Técnica, Proteção Social Básica, Proteção Social Especial de Média Complexidade, Proteção Social Especial de Alta Complexidade, Coordenação da Gestão de Benefícios e do Cadastro Único, Coordenação de Monitoramento e Gestão da Informação e Coordenação de Alimentação e Nutrição (FASC, 2015).

No caso deste trabalho estamos considerando a Proteção Social Especial de Alta Complexidade – PSEAC – que é o serviço de acolhimento institucional responsável por garantir proteção integral em local de referência de moradia, alimentação, vestuário, segurança, acessibilidade e materiais de higiene pessoal para crianças, adolescentes, adultos e idosos que se encontram sem referência e/ou em situação de ameaça, necessitando ser retirado do seu núcleo familiar e/ou comunitário. Dentro da PSEAC existem vários serviços para atendimento, mas iremos descrever apenas o Serviço de Acolhimento Institucional para Criança e Adolescente, responsável pelo acolhimento provisório e excepcional de crianças e adolescentes sob medida de proteção - como prevê o art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente - e em situação de risco pessoal ou social, cujas famílias ou responsáveis encontram-se, temporariamente, impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção (FASC, 2015).

O ingresso da criança e/ ou adolescente sempre acontecerá com medida judicial. A FASC conta com sessenta e oito unidades de acolhimento para crianças e adolescentes em vulnerabilidade e risco social. O serviço de acolhimento oferece duas modalidades de atendimento que é a Casa Lar e o Abrigo Residencial. A Casa Lar contempla entre 8 e 10 crianças e /ou adolescentes, onde uma pessoa ou um casal trabalha como educador - cuidador - residente. O Abrigo Residencial atende até 20 crianças e/ou adolescentes, com uma equipe de profissionais, formada por técnicos e educadores sociais. São vinte e dois abrigos residenciais (FASC, 2015).

A FASC apresenta o Projeto Figueira como delineador do reordenamento da Rede de Abrigagem Infante Juvenil em Porto Alegre. De acordo com o projeto os abrigos residenciais

municipais deverão oferecer um espaço que contemple as necessidades das crianças e dos adolescentes, considerando a história de cada um e propiciando, sempre que possível, um ambiente equilibrado e afetivo. (PMPA, FASC, 2000). Segundo o Projeto Figuera (2007), existem doze casas de acolhimento para atendimento de crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos com no máximo vinte crianças residentes e mais ou menos dez crianças em transição, ou seja, em experiência familiar para o retorno à comunidade, à família de origem (pais) ou extensa (outros parentes). Tais casas funcionam 24 horas por dia, o ano todo, caracterizando serviço essencial conforme projeto técnico, tendo a função de privilegiar as necessidades das crianças e/ou adolescentes que neles residem conforme faixa etária e desenvolvimento de cada um.

O atendimento integral a crianças acolhidas institucionalmente é altamente complexo, uma vez que quando se chega à situação de intervenção do Estado no sentido de garantia de direitos fundamentais destes sujeitos, estamos frente à importante missão de suplência das funções parentais. Responsabilizar-se pelo cuidado de crianças e adolescentes envolve poder dar condições de assentamento da noção de cuidar de si, de forma gradual, de acordo com cada etapa de desenvolvimento. Criar alguém é responsabilizar-se e contribuir para a formação do adulto que constituirá a sociedade, para além de nossa existência (PROJETO FIGUERA, 2007, p. 50-51).

Conforme o Projeto Figuera (2007), os espaços de acolhimento devem ser ambientes colaborativos e facilitadores de aprendizagem, precisam ter como uma de suas diretrizes, além da proteção integral dos sujeitos, que as atividades educativas possam ser compartilhadas por todas as pessoas nele envolvidas; que os espaços garantam o exercício da individualidade de cada um dos sujeitos; que se construa uma rotina de vivências e atividades que contribua para a organização pessoal e social das crianças, adolescentes e adultos educadores.

Percebe-se, em tal projeto, interesse na proposta de acolhimento em educar para a vida e, em a uma formação integral a partir de uma visão holística, contemplando necessidades individuais como se fosse à família. Assim sendo, torna-se necessário que investiguemos a postura da escola, dos professores que indiretamente fazem parte desse processo, oportunizando às crianças acolhidas o mesmo espaço de convivência, bem-estar e segurança que aos outros educandos, a princípio, é assegurado.

Mesmo sabendo que o Projeto Figueiras (2007), que estabelece as diretrizes e orientações técnicas para as Casas de Acolhimento Institucional da FASC em Porto Alegre, está parcialmente desatualizado, o mesmo foi considerado neste trabalho de pesquisa porque é o último documento específico das instituições municipais que estamos relatando. Assim sendo, de acordo com o Projeto Figueira, as Casas de Acolhimento Municipais deverão

oferecer um espaço que contemple as necessidades das crianças e dos adolescentes, considerando a história de cada um e propiciando, sempre que possível, um ambiente equilibrado e afetivo. O mesmo intenta oferecer um lar a esse público de zero a dezessete anos. Entende-se que a proposta do referido Projeto demonstra que a instituição de acolhimento é a casa da criança e do adolescente, e que os educadores e a equipe técnica são os responsáveis por esses indivíduos. Para tanto é fundamental que se estreite a relação entre a casa de acolhimento e a escola, trabalhando em cooperação, assim como a família e a escola tentam fazer.

3.1.3 Participantes

Participaram do estudo seis professoras das escolas públicas estaduais de Porto Alegre, que trabalham com as crianças em situação de acolhimento institucional da FASC. Um dos critérios é que as crianças deveriam ter de 6 a 8 anos de idade, porém tivemos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental crianças acima da faixa etária estabelecida que se encontravam no 1º ciclo de alfabetização, fase mais importante da escolarização. Assim sendo, o público que participou da pesquisa foram seis professoras de crianças com 6 a 11 anos de idade.

3.1.4 Contextualização

Como já foi dito, a FASC possui doze casas de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, sendo que nove delas acolhem vinte crianças/adolescentes, duas casas de acolhimento acolhem quinze meninos adolescentes com diversos problemas - drogadição, desvio de conduta, déficit intelectual, conflito com a lei...- e uma apresenta cinquenta crianças e adolescentes. Temos em torno de duzentos e sessenta crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, a maioria com defasagem escolar, ou seja, a idade/ano não corresponde ao solicitado, é negra e apresenta de 0 a 18 anos de idade.

As crianças/adolescentes atendidas nos Abrigos Residenciais da FASC foram acolhidas por medida judicial da Vara da Infância e da Juventude com vistas à proteção integral desse público. Muitas delas não entendem o motivo que as levaram a ser acolhidas e não aceitam o acolhimento, sendo a revolta o sentimento mais comum durante o tempo em que residem na casa de acolhimento. Os principais motivos que levam ao acolhimento são situações de maus tratos, negligência, abandono, ausência dos responsáveis, dentre outros.

As medidas de acolhimento sempre buscam a não separação do grupo de irmãos justamente para favorecer a relação afetiva existente. Dessa forma, uma criança ou grupo de irmãos acolhidos passa a conviver com outras, até então estranhas, em um local e comunidade, na maioria das vezes, distante de onde vivia. As crianças acolhidas dividem o quarto, o armário de roupas, o banheiro, a televisão da sala principal, brinquedos e não tem acesso à tecnologia. Além de dividirem coisas, dividem também a atenção da equipe técnica.

Outro impacto na vida destas crianças é a troca das escolas, pois elas são transferidas para unidades mais próximas da casa de acolhimento e onde estão matriculadas outras das crianças acolhidas. Quando há crianças acolhidas residindo no mesmo equipamento, no mesmo ano, a adaptação pode ser mais facilitada. Entendemos aqui o quanto o papel do professor é importante para relacionar essa criança às atividades escolares, favorecendo seu crescimento pessoal, trabalhando suas subjetividades como: autoestima, segurança, sentimento de pertença, “eu posso”, “eu consigo”, “eu sei”. Esses sentimentos surgem a partir da relação afetiva estabelecida entre a criança acolhida com as outras crianças e com o seu professor, relação essa aparentemente prejudicada por seus históricos.

O critério que definiu a escolha do número de professores entrevistados foi o número de casas de acolhimento geridas e mantidas pela FASC. Como nosso público se restringe a crianças que estão matriculadas e frequentando o primeiro ciclo de alfabetização, temos dez casas e resolvemos entrevistar um professor referente a cada casa de acolhimento, por adesão. A pesquisa não foi para um grande número de sujeitos, pois, para Martinelli (1999), precisamos aprofundar o conhecimento em relação àquele sujeito com o qual estamos dialogando. Assim sendo, até poderíamos conceber instrumentos que nos aproximem de grupos maiores, todavia não estamos procurando medidas estatísticas e sim querendo nos aproximar de significados, de vivências, de práticas, pois a nossa pesquisa é qualitativa. Não quer dizer que estejamos trabalhando com amostras aleatórias, ao contrário, estamos compondo intencionalmente o grupo de sujeitos com os quais estamos realizando nossa pesquisa.

3.1.5 Instrumento

O instrumento utilizado com as seis professoras foi uma entrevista semi-estruturada (anexo A) considerando seis eixos norteadores: o 1º eixo apresentou o perfil das professoras, o 2º abordou a importância da formação das professoras, no 3º as professoras relataram suas práticas pedagógicas, no 4º a visão das professoras acerca do papel da escola na vida das

crianças em situação de acolhimento, no 5º eixo foi perguntado sobre o que as professoras sabem acerca do contexto de vida de seus alunos acolhidos institucionalmente e, por último, as entrevistadas contaram suas observações sobre a forma que se estabelecem as relações interpessoais na escola. Assim sendo, tais eixos contribuíram para nossa compreensão da forma que a escola estabelece e mantém sua relação com a criança em situação de acolhimento institucional contribuindo com seu aprendizado.

3.1.6 Procedimento de análise dos dados

Na análise das entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Tal método pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa quanto na investigação qualitativa, de maneiras diferentes. Para Bardin (1994), aplica-se na pesquisa qualitativa a presença ou falta de certa característica de conteúdo ou de um conjunto de características em uma determinada parte da mensagem que é levada em consideração.

[...] a análise de conteúdo se constitui por um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 1994, p. 42).

Conforme Trivinos (1987), a definição de Bardin refere-se ao estudo das comunicações entre os indivíduos, realçando o conteúdo das mensagens. A análise das mensagens, segundo Godoy (1995), favorece a análise qualitativa, possibilitando a interpretação dos dados, na qual o pesquisador passou a compreender características, estruturas ou modelos que estão implícitos nas mensagens consideradas. Na análise de conteúdo o objeto de estudo é o registro em si que se encontra presente em um texto ou um documento, por exemplo. Para Bardin (1994), os dados devem ser organizados para que possamos analisá-los. Assim sendo, ela explica seu método dividindo-o em cinco partes que são: a organização da análise, a codificação, a categorização, a inferência e o tratamento informático.

Iniciando com a organização da análise, a autora apresenta a organização em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados que implica em inferir e interpretar. A pré-análise é a fase de organização, momento de sistematizar as ideias para que o pesquisador não se atrapalhe, não se confunda e não se perca podendo contar com um plano de análise eficiente. Tal organização deve ser

flexível, porém preciso, garantindo, se necessário, a introdução de novos procedimentos. Essa etapa apresenta três missões que são: a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação (BARDIN, 1994, p. 95).

Em um segundo momento, a autora apresenta a exploração do material. Essa fase, longa e minuciosa, consiste na codificação segundo regras previamente estabelecidas pelo pesquisador. E, por último, Bardin (1994) sugere o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação, ou seja, os dados precisam ser significativos e válidos.

O analista tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes (BARDIN, 1994, p. 101).

A segunda parte do método de análise do conteúdo criado por Bardin aborda a importância da codificação, correspondendo à transformação dos dados brutos em recortes, agregação e enumeração, obedecendo a regras precisas e esclarecendo o analista acerca das características dos textos. No caso de nossa análise utilizaremos o tema enquanto unidade de registro.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas as questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo [...] podem ser, e são frequentemente analisados tendo o tema por base (BARDIN, 1994, p. 105-106).

Quanto à categorização, Bardin (1994) relata que nem sempre é necessário categorizar, e que essa operação classifica os elementos agrupando-os a partir de critérios definidos previamente. Esse é um processo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos e organizar as mensagens de alguma forma). A autora também ratifica que podemos ter categorias antes da pesquisa e categorias definidas a partir das falas das entrevistadas. Considera, ainda, que categorias boas

possuem exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade.

A quarta parte do método de Bardin trata da inferência, ou seja, da interpretação dos dados que passa pelos pólos da análise e depois por processos e variáveis de inferência. No caso dos processos e variáveis de inferência, a análise de conteúdo é um excelente mecanismo para investigação das causas a partir dos efeitos. Os pólos de análise para Bardin (1994, p. 133-134).

Sobre o que e sobre quem e (também porquê), se poderá centrar a análise do conteúdo? Por outras palavras, quais serão os seus polos de atração? Teoricamente, pode reenviar ou apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor, enquanto polos de inferência propriamente ditos.

Assim sendo, Bardin aparelha nossa análise de pesquisa, uma vez que elenca passos que organizam nossos dados. Após a realização das entrevistas semi-estruturadas, todas foram transcritas, lidas e relidas exaustivamente. Assim separamos as falas de acordo com temas que havíamos estabelecido, acreditando serem importantes antes mesmo de conversar com as professoras. A partir das falas das professoras descobrimos novos temas que precisavam ser contemplados em nossa análise, então criamos, conforme Bardin, novas categorias e assim todas as falas ganharam espaço de diálogo e reflexões.

3.1.7 Descrição da pesquisa

A pesquisa iniciou a partir de contato telefônico realizado dia 09/06/2016 com os 10 Abrigos Residenciais – AR's de crianças e adolescentes mantidos e geridos pela FASC, em Porto Alegre. A partir dos contatos feitos com as casas de acolhimento encontramos as 22 escolas públicas – 19 Estaduais e 3 Municipais - onde poderíamos encontrar crianças no primeiro ciclo de alfabetização matriculadas e frequentando as aulas. Assim, tentamos contatar todas as escolas para marcar as entrevistas com os professores que trabalhavam com o público mencionado.

O critério estabelecido seria que fossem entrevistados 10 professores, ou seja, um professor que representasse cada AR, porém não foi possível cumprir, uma vez que, no período estipulado para as entrevistas, algumas escolas encontravam-se em greve e outras escolheram não participar da pesquisa. O período determinado para a realização das

entrevistas foi de 13/06 à 24/06/2016 e assim as escolas municipais já foram excluídas por questões burocráticas, ou seja, ultrapassaríamos o prazo devido à necessidade de solicitarmos autorização junto à SMED. Também nos deparamos com a negativa de alguns professores em participar da pesquisa. Outra questão considerada foi que algumas escolas não tinham alunos com a faixa etária ou série correspondente a nossa investigação.

O contato com os abrigos foi tranquilo, demonstraram disponibilidade para atender ao trabalho de pesquisa que precisava ser realizado. Houve alguns relatos de que no segundo semestre sempre há uma grande demanda de crianças sendo matriculadas na escola com transferências ou não. Acabamos por considerar um número maior de professores por escola, de modo que tivéssemos mais material para análise. Assim, entrevistamos 6 professoras que contemplavam nossos critérios estabelecidos em 2 escolas estaduais que apresentavam crianças entre 6 a 11 anos de idade no primeiro ciclo de alfabetização dos Abrigos Residenciais 2, 7 e 8 conforme apresentamos na tabela 1.

Quadro 1 – Escolas que trabalham com AR's da FASC

AR'S	ESCOLA	JUSTIFICATIVA
1 – Vila Nova	EMEF	Burocracia
2 – Belém Novo	EEEF EEEF	Entrevista realizada Burocracia
3 – Cavallhada	EMEF EEEF	Burocracia Burocracia
4 – Partenon	EEEF EEEF EEEF	Greve Greve Greve
5 – Vila Nova	EMEF	Burocracia
6 – Partenon	EEEF EEEF EEEF	Alunos do 6º ano Alunos do 5º ano Alunos maiores
7 – Medianeira	EEEF EEEF EEEF	Entrevista realizada Greve Greve
8 – Santo Antônio	EEEF EEEF	Entrevista realizada Greve
9 – Passo da Areia	EEEF EEEF Instituto Estadual	Greve Greve Greve
10 – Chácara das Pedras	EEEF EEI Sesi	Alunos do 6º e 7º ano Alunos Ensino Médio

Fonte: autoria própria (2016).

As professoras que participaram do processo de investigação, durante as entrevistas, demonstraram satisfação pela oportunidade de escuta interessada acerca da temática devido às dificuldades que sentem para desenvolver o trabalho de alfabetização com crianças acolhidas institucionalmente, na faixa etária descrita.

Nas escolas pensávamos que teríamos uma sala, um momento especial para a realização da entrevista com dia e hora marcados previamente. Para nossa surpresa não foi possível, sendo tranquila a realização das gravações em sala durante as aulas. As professoras passaram atividades para as crianças e, enquanto isso, dialogamos. Em um primeiro momento acreditávamos que pudesse não ser muito produtivo pelo provável barulho ou pelas interrupções que poderiam haver ou, ainda, pelo fato das professoras ficarem ansiosas por terminar a entrevista para continuar o trabalho com a classe. Porém as entrevistas foram realizadas com sucesso pela oportunidade de observar, durante a entrevista, a coerência das falas com as ações.

Ouve receptividade com a diretora, em ligação telefônica, e não foi diferente na escola, com a secretária, a vice-diretora e as professoras. Um astral maravilhoso e a energia de cumplicidade e alegria que havia nas escolas, mesmo com os docentes retornando de uma greve praticamente sem resultados, foi surpreendente. Elas estavam felizes, animadas, e quando retornavam do lanche andavam em grandes grupos interagindo e brincando uma com a outra. Quando terminávamos a entrevista com uma professora a mesma fazia o encaminhamento até a colega.

As entrevistas foram realizadas com professoras do 1º, 2º, 3º ano e com uma professora que trabalha na sala de reforço. Foi muito pertinente conversar com a professora da sala de reforço pelo fato de ter experiência com o público do 1º ciclo de alfabetização no contraturno. Todos os diálogos foram em sala durante as aulas, com interrupções constantes das crianças que precisavam sanar dúvidas acerca das atividades que estavam realizando. As professoras repreendiam as crianças constantemente em busca de silêncio para se concentrar na entrevista que estavam concedendo, as crianças solicitavam permissão para banheiro, água e tentavam estabelecer conversas paralelas, mas as professoras (1º e 2º) ressaltavam que não podiam conversar, precisavam fazer a atividade, e assim que terminassem já teriam outra atividade à espera para que não tivessem espaço livre.

As salas estavam limpas e organizadas porque as próprias professoras faziam o serviço, a do 1º ano é decorada e colorida; Estavam bem silenciosas, crianças concentradas nas atividades e professoras disciplinadoras. Nas salas do 2º ano as crianças pareciam ter mais liberdade, transitavam pela sala de aula, tinham acesso a todo o material dos armários e

interagiam com o material e entre eles, a conversa era alta, havia brincadeiras de lutinha entre as crianças e correria entre as cadeiras. A professora eventualmente pedia para que maneirassem. Percebi que a oportunidade de entrevistar as professoras em sala de aula enriqueceu nossa pesquisa por poder observar a coerência das ações, a forma que as relações se estabeleciam comparando com as respostas dadas.

Todas as professoras relataram com entusiasmo o quanto o trabalho é colaborativo na escola, todas se ajudam sempre o que facilitava muito o trabalho pedagógico e conferia prazer em estar naquela escola. Foram unânimes em reclamar da falta de recursos para trabalhar, que não utilizam livro didático e apenas uma professora realizava um trabalho pedagógico tradicional, com muita disciplina, organização, obediência e no silêncio. Acredita que “não dá para inventar muito senão se perde” (Prof. 4) e que, pela experiência de 20 anos no magistério agindo dessa forma, acredita que esse é o caminho.

Uma das escolas foi criada para atender apenas as crianças do Abrigo Residencial que se encontra localizado ao lado, todavia, atualmente, com o crescimento e necessidade social, a escola recebe toda e qualquer criança que solicite estudar. Assim, o percentual de crianças de casas de acolhimento institucional foi diminuindo porque outras crianças do bairro foram ingressando nessa escola.

- Então, mesmo porque nós tenhamos esse enfoque e nós, o nosso colégio começou como um colégio sendo só do abrigo...A maioria aqui era 80% era do abrigo...E eram deficientes mentais. Então, primeiro nós éramos a escola dos louquinhos. E aí depois foi entrando os “normais”.E a gente teve que trabalhar os normais com os especiais. Era uma salada. E se tornou...era uma...uma salada de fruta de tudo. Misturou tudo e ninguém sabe quem é o abacaxi, quem é a banana, quem é a laranja. Se tu for olhar e perguntar, às vezes, nenhum sabe nem se o outro é do abrigo ou não. Entre eles tu não sabe. Tu pode ver. Se tu for olhar aula por aula, não tem aquela coisa, - ai aquele ali é do abrigo (Profª. 3).

A escola está passando por dificuldades em relação à limpeza, quando entrei em uma turma para a entrevista a professora encontrava-se a varrer o chão, alegava não ter como trabalhar com tamanha sujeira. Ela entrou em sala com as crianças, passou uma atividade e se pôs a varrer. As crianças estavam calmas e concentradas na atividade. As entrevistas ocorreram a contento apenas com algumas interrupções.

No próximo capítulo iremos apresentar e refletir sobre a percepção das professoras entrevistadas sobre as crianças em situação de acolhimento institucional. Momento em que analisaremos as falas das professoras tentando dialogar com as mesmas para a compreensão do universo escolar da criança acolhida.

CAPÍTULO IV

PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Paulo Freire (1996, p. 67).

4.1 Introdução

Considerando o objetivo geral desta pesquisa investigativa, que é de apresentar um estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional, e os objetivos específicos de: verificar as estratégias utilizadas no espaço escolar para vincular essas crianças, verificar seu rendimento escolar, descrever o perfil das que frequentam regularmente a escola e analisar os fatores que interferem no processo educacional a partir das análises das falas docentes, tentaremos responder essas questões.

Nosso problema de pesquisa questiona: qual seria papel da escola na vida de crianças em situação de acolhimento institucional na percepção dos professores? Tentar entender como os professores veem essas crianças é fundamental para compreendermos sua atuação porque o seu olhar reflete na sua ação. O que é uma escola inclusiva considerando as discussões nas formações docentes adequadas às necessidades específicas desses indivíduos. São desdobramentos do nosso problema com a finalidade de contribuir com nossas reflexões a partir da pesquisa teórica e de campo.

A partir de nossos objetivos iremos primeiramente explicar as fases da nossa pesquisa que se divide em pré-análise e exploração das entrevistas para, finalmente, dialogarmos com as falas das professoras entrevistadas, proporcionando uma interação com teóricos e nossas pesquisadoras inicialmente abordadas neste trabalho. Seguindo o método de Bardin (1994), dividimos em categorias e subcategorias temáticas para tratarmos dos dados de maneira mais organizada e efetiva.

4.1.1 Fases da pesquisa

a) Pré-análise das entrevistas realizadas com as professoras das crianças acolhidas institucionalmente, considerando algumas hipóteses que pertencem ao senso comum: que crianças acolhidas institucionalmente são “coitadinhas”; que as professoras não conhecem a realidade da criança acolhida para favorecer o trabalho pedagógico; que o aluno acolhido é inferior por não apresentar as mesmas capacidades que os demais. Foi realizada a leitura das entrevistas exaustivamente.

b) Exploração do material: nosso trabalho apresenta bases qualitativas que apresentam estratégia metodológica à análise de conteúdo de Bardin (1994), com categorias pré-definidas antes mesmo da pesquisa de campo, e categorias definidas após as entrevistas com as professoras devido às demandas surgidas. Assim sendo, apresentamos na Tabela 2 nossas categorias e subcategorias temáticas, criadas para favorecer a análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com as professoras das crianças acolhidas, de modo que contemplemos nossos objetivos.

Quadro 2 – Definição de categorias e subcategorias conforme Bardin (1994)

Categorias e subcategorias pré-definidas	Categorias e subcategorias definidas após entrevista
Perfil das professoras: <ul style="list-style-type: none"> • Práticas pedagógicas; 	O que as professoras sabem sobre a criança acolhida: <ul style="list-style-type: none"> • Papel da escola na percepção das professoras; • A percepção das professoras sobre a expectativa das crianças acolhidas em relação à escola
Relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre professoras e educadores sociais; • Professora branca/Aluno negro;

Fonte: autoria própria (2016).

c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

4.2 Resultados e Discussões

4.2.1 Perfil das Professoras

Entende-se a importância de iniciar nossa análise da pesquisa a partir da categoria – Perfil das professoras – uma vez que precisamos apresentar o público que entrevistamos para compreendermos, em seu contexto, seu olhar acerca do estudo que estamos realizando. Nosso estudo é sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional. Para tanto, evocaremos alguns teóricos como Nóvoa (1995), (2009), Tardif (2002), Freire (2008), Imbernón (2010) entre outros que porventura auxiliem nossas reflexões.

Foram entrevistadas seis professoras, com faixa etária entre 39 e 52 anos de idade, cinco relatam ser de etnia branca e uma se declara negra. Todas trabalham no 1º ciclo de alfabetização, apresentam prazer pela docência, demonstram comprometimento com o fazer, com as crianças e a escola. Elas possuem em suas turmas em torno de vinte crianças, todas trabalham colaborativamente com as colegas e interagem sobre a realidade dos alunos. Foram encontradas com essas seis professoras sete crianças em situação de acolhimento institucional, uma branca e seis negras. Todas as professoras possuem graduação sendo cinco pedagogas e uma nutricionista, quatro fizeram especialização e uma tentou fazer mestrado, mas não terminou. Outra professora afirma querer muito fazer mestrado, mas precisa de bolsa de estudo.

As professoras trabalham em escolas estaduais, relatam que são docentes por adorar o ofício, gostar de ensinar, prazer, paixão, aptidão, gostar desde tenra idade, de estar com crianças, ensinar os irmãos. Apenas uma professora relata ter escolhido a docência como opção residual, uma vez que desejava trabalhar com pessoas e, com crianças, lhe pareceu a melhor alternativa. “- Eu gosto de trabalhar com ser humano e seria a melhor opção pra mim essa daí, porque assistente social, eu acho que não, aí eu fiquei com o magistério” (Profª. 3).

- Olha, desde que eu me conheço assim por gente eu ensinava os meus irmãos em casa. [...] então eu sempre gostei, né. Eu adoro o que eu faço, gosto de ensinar e é um prazer assim né tu ver o rendimento deles quando eles tão aprendendo, principalmente eu que alfabetizo né, sim, paixão. E aí quando eles começam ler assim, tu fica apaixonada. Realmente eu gosto (Profª. 1).

- Olha, eu sempre gostei de trabalhar assim, admiração, acho que é aptidão, né. Ou paixão, por vocação. Eu sempre gostei. Em lugares sempre tava em volta com as crianças. Gosto de estar com as crianças. Sempre gostei, desde pequena (Profª. 2).

Raymond, Butt e Yamagishi (1993) afirmam que, nas autobiografias dos professores, as vivências ocorridas antes da formação inicial contribuem com a compreensão do sentido da escolha profissional, com a orientação que adotam e com as práticas pedagógicas atuais docentes. Eles ratificam que a vida familiar, bem como as pessoas significativas, influenciam na formação postural desse profissional em relação ao ensino.

A profª 4 relata ter escolhido ser professora por vocação, afinal ganhava seis ou sete vezes mais em outra profissão, porém, por gostar muito de crianças resolveu fazer concurso para professora do Estado. Está na 5ª escola desde que foi nomeada no concurso e agora aguarda completar o tempo para aposentadoria. “- Ah, porque eu sempre gostei de dar aula. Por paixão mesmo. Porque eu sempre gostei dessa função, desse fervo. Porque é um fervo! Sempre. No magistério eu já comecei a trabalhar” (Profª. 5). Segundo Tardif (2002), em suas pesquisas, muitos trabalhos biográficos feitos no magistério ou nas licenciaturas apresentam experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos estudantes, estando suas convicções e crenças relacionadas com as funções exercidas pelo professor. Em contrapartida, tais crenças e convicções remetem a esquemas de ação e de interpretação implícitos, estáveis e resistentes através do tempo, tornando a prática docente imutável, permanente e sem revisão. Dessa forma, o ensino torna-se rotineiro porque reproduz comportamentos e atitudes que constituem o âmago do papel institucionalizado do professor.

A partir das escolhas profissionais das entrevistadas pela docência, as questioneei acerca de sua motivação para atualização e, conseqüentemente, a importância da formação continuada. Afinal, se houve uma escolha profissional e ela se concretizou por paixão, gosto, vocação, aptidão, pode-se concluir que existe motivação para atualização e interesse constante em responder às demandas que porventura surjam dentro da sala de aula. Para Imbernón (2010, p. 31),

[...] é necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidencia da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa.

Ratificamos que, em nossa pesquisa, a escolha de ser professora está relacionada com a relação afetiva que se estabelece com as crianças antes mesmo de sua formação inicial para a docência. Assim como na pesquisa de Tardif (2002), os professores dizem que foram feitos para ensinar, expressando um sentimento inato para o ofício de professor. Ser professor é uma profissão e, enquanto profissão, não se nasce sabendo, ao contrário, precisamos considerar

que ela precisa ser modelada ao longo do tempo, considerando a história de vida e a socialização do indivíduo. Talvez este sentimento de que a docência seja inata e natural prejudique o processo de formação, uma vez que o professor se reconhece pronto.

Freire (2008, p. 29) reforça que ensinar exige pesquisa, e pesquisa é fundamental para a formação do professor. “Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

As declarações das entrevistadas abordam a importância de ter novidades para as crianças a fim de diversificar a forma de ensinar. Todas relataram a importância em se atualizarem, o que fazem através de pesquisa (internet), trocando informações com as colegas, ou através de cursos ofertados pela Secretaria de Educação, UFRGS e outras instituições que porventura os ofereçam relacionados à área de educação para trabalhar com as crianças. “- Ah, eu já fiz muitas, mas eu não vou saber te dizer. Em vários locais. Eu já fiz pela SEC, né. Que a gente tem que fazer. Eu já fiz por outros municípios. Eu já fiz pela prefeitura. Eu já fiz vários, na UFRGS eu fiz também. Fiz vários” (Profª. 2).

Por outro lado, a profª. 4 relata que sua última formação continuada foi concluída em 2004 e que não estudou mais porque cansou de estudar. Gosta do que faz, mas o salário é muito baixo, então não vale o investimento. Trabalha confiando em sua vocação e experiência adquirida. “É sempre a mesma coisa”. Percebemos na fala da professora uma contradição, ou não? Sua escolha pela docência relaciona-se à vocação, mas não tem motivação para formação continuada e atualização, afirmando que o seu trabalho é repetitivo. Acredita não existir mudança na escola e que a sala de aula é estanque, não exigindo investimento formativo que, no caso docente, revela-se em forma de pesquisa. Assim, questiono qual a motivação para continuarem estudando e ouço de algumas docentes sobre a obrigatoriedade da inclusão, principalmente. Outras afirmam precisar de novidade para atrair a atenção da criança e não deixar as aulas maçantes. Também ouvi que não podemos parar, devemos sempre querer saber mais.

- Olha melhorar no caso, né? Novidades e tu sempre aprende alguma coisa, né? [...] então a gente aplica, né? E tu vê resultados e as crianças adoram novidade, né? Tem que ta sempre, não vai ta sempre do mesmo jeito. Tem que ir mesclando, né? (Profª. 1).

- Ah, a motivação é que eu quero assim, parece que sempre me falta alguma coisa, uma novidade. Uma coisa que venha pra eles assim a mais (Profª. 2).

A prof^a 3 relata que atualmente não tem motivação nenhuma para estudar, mas, contraditoriamente, diz que quer fazer uma pós-graduação. Insisto na pergunta sobre a sua motivação e ela menciona as crianças complementando que: “- Nesse momento eu sinto que sem essa formação eu não tenho condições de seguir o meu trabalho”. Nesse caso a professora refere-se à necessidade de ter uma formação específica em educação especial, sem a qual será inviável continuar trabalhando. “- Daí eu fui fazer Pedagogia, daí fiz a pós e daí fui complementando. Eu quis aprender coisas novas. E como a gente ta recebendo cada vez mais crianças especiais, a gente tem que saber como lidar, né?” (Prof^a. 5). Nas falas das professoras 3 e 5 percebe-se uma preocupação com a inclusão, um interesse em corresponder às demandas que surgem na escola, relacionada às crianças com necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, a partir da necessidade que as professoras relatam ter em se atualizar, questiono de que forma isso é feito. A prof^a 3 ratifica que utiliza pesquisa na internet, leituras e discussão com as colegas; a prof^a 1 relata que: “- Através desses cursos, né, pesquisas, to sempre na internet, buscando uma coisa, buscando outra. A gente troca muita ideia, que aí tem os grupos também do pacto né. Aí cada novidade a gente posta”.

- Através dos cursos que são oferecidos. Muitos eu já procurei e não tive condições de pagar. Esse curso de gestão que eu fiz em Esteio, foi gratuito. [...]teve uma seleção, e eu consegui o curso. Eram duas vagas por escola. Então era bem selecionado. Então graças a deus, deu uma luz e eu consegui. Foi bem aproveitado. Todos que eu fiz, depois da minha formação, que eu paguei, foram todos gratuitos. E o mestrado era um dos meus sonhos, de eu continuar depois. Mas eu não conseguia uma bolsa, eu não tenho condições. Tenho que parar de trabalhar, né? (Prof^a. 6).

Para Nóvoa (1995, p. 26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saber consolidam espaços de formação mutua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Todavia, para haver troca precisa haver estudo, leitura, pesquisa sistematizada, direcionada, reflexiva. Para Ludke (2001), o bom professor reflete mesmo que não tenha clareza que está refletindo, afinal os professores precisam “agir na urgência e decidir na incerteza”, como nos diz Perrenoud (1996).

Entende-se, após os relatos das professoras em relação a sua formação básica e continuada, sua disposição para aprender a partir de pesquisas e compartilhamentos, realizando seu trabalho com “paixão” que gera comprometimento pessoal e não profissional. Apesar da carência de recursos, greves, baixos salários, carga horária exaustiva, como a maioria declarou, parece haver vontade, desejo, comprometimento para ensinar crianças a ler e escrever. Porém, algumas professoras, apesar de perceberem a necessidade de

aperfeiçoamento, não a priorizam porque acreditam dominarem a prática, e que essa prática é suficiente e proporcional aos recursos que são disponíveis.

4.2.1.1 Práticas Pedagógicas

Entendemos que a subcategoria “Práticas pedagógicas” se insere perfeitamente no perfil das professoras porque a prática é consequência de uma formação e de valores, crenças e princípios intrínsecos. Segundo Nóvoa (1995), é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Considerando a fala de Nóvoa, lembramos que em todas as entrevistas, quando questionadas acerca de sua prática, seu fazer em sala de aula, o mesmo ficou relacionado ao ensino de regras e conteúdos. Não vimos, em nenhum relato, a prática relacionada com a formação integral do indivíduo, conforme nos remete Yus (2002) quando aborda um ensino voltado para a individualidade, centrado no aluno, no qual se analisa formas de proporcionar, para os diferentes educandos, um contexto pleno de apoio favorecendo a aprendizagem. Ao criarmos situações positivas de aprendizagem, teremos um maior número de educandos com sucesso. Aos professores compete atuação coerente com os conhecimentos fundamentais representados nas premissas dos modelos.

A prática deve surgir a partir de um planejamento, de preferência integrado, para incentivar a participação concedendo espaço para a curiosidade e disponibilizando tempo para questionamentos. Para Rodrigues (2013, p. 66),

Defendo um planejamento integrado, participativo e promotor de aprendizagens significativas. Dessa forma entendo que uma proposta de trabalho integrada não se esgota no horário da aula nem se refere à reunião de ações em torno de um tema, como se este pudesse abarcar todas as aprendizagens. Refiro-me a relevância de um planejamento que possa aliar e incorporar os interesses dos alunos a organização do trabalho pedagógico. Entendido assim, talvez fique mais fácil compreender que podem ser propostos estudos concomitantes ao desenvolvimento de um eixo ou temáticas. Não há limites!

As professoras entrevistadas apresentam práticas pedagógicas diversas, tradicional e construtivista (ou, ora tradicional, ora construtivista). Utilizam a ludicidade em detrimento de método específico, privilegiando a necessidade de cada aluno e realizando um trabalho individualizado, de forma intuitiva e sensível. Ao contrário de Pécora (2011), em cuja pesquisa nos conta que as professoras entrevistadas relataram que o seu papel enquanto docentes estava atrelado a orientar, ajudar e acompanhar o aluno no processo pedagógico,

outras disseram que seu papel é ensinar, oferecer educação escolar e para a vida. Em nossa pesquisa com as professoras foi um pouco diferente:

- Bom, assim ó, eu uso o que dá certo. Pega um pouquinho do tradicional, se eu vejo que aquela criança precisa daquilo. Os métodos de alfabetização, eu procuro trabalhar sempre textos pra depois ir fatiando, né? Trabalho com textos, com música, com parlenda, adoro, né? Hora do conto, eles tem quase todo dia. Eu conto uma historinha pra eles. Não é uma coisa assim totalmente fora, mas de acordo com a realidade de cada um. Porque tem criança que, infelizmente, tu vai trabalhar só o som do v, do naso, né? Tu vai trabalhar família, tem uns com família eles entendem melhor. Tem outros que não, entendeu? Então conforme cada aluno (Profª. 1).

Nos relatos apresentados pelas entrevistadas sentimos falta da fala que menciona a importância da aprendizagem significativa. Aprendizagem essa através da qual os indivíduos fazem conexão, a partir de seus conhecimentos prévios, conferindo sentido às informações e conhecimentos apresentados em aula. (HERNANDES; VENTURA, 1998). Entendemos que o ensino baseado em regras não apresenta significado subjetivo facilitador da aprendizagem. Com a criança acolhida o distanciamento é ainda maior, uma vez que as mesmas vivem em função de regras, não existem muitos porquês, mas sim um regramento, tanto na casa de acolhimento quanto na escola, para facilitar a convivência entre tantas crianças e adolescentes. Com efeito, as instituições casa de acolhimento e escola precisam estabelecer regras para oferecerem rotina, organização, disciplina e sistematização das ações. Regras importantes embora não contemplem subjetividades (sentimentos, emoções, vontades e desejos).

- Aí na educação infantil eu trabalhava de uma forma bem construtivista, mas que também tinha um lado pedagógico. Os jogos, eles vão aprendendo. Aqui eu trabalho um pouquinho do construtivismo e um pouquinho do tradicional. Porque não pode ser nada muito solto. Aqui é alfabetização, eles tem que ler, né? É o básico assim. Ler, ir calculando e escrevendo, senão não se forma no segundo ano. Eu trabalho assim, às vezes em grupo, às vezes separado (Profª.5).

- Na verdade, a minha é bem rotineira, eu gosto de rotina. Eu gosto de organização. Eu sou muito organizada. Eu não sou muito de ficar inventando. Porque eu acho que criança, tem que ter rotina e tem que ter limite. Se deixar muito aberto, não vai. Eu não funciono. E eu vejo aqui, esses anos que eu to aqui me cobro muito nesse tipo de coisa. Mas eu acho que funciona. Às vezes tem que ceder, né? [...] Eu vejo que ali vai. Aí eu tenho um retorno maior (Profª. 6).

A maioria das professoras mencionou que a ausência da família prejudica demais o trabalho pedagógico pela dificuldade que as crianças acolhidas apresentam em aprender. Pensamos que existe uma distorção na fala das professoras, uma vez que parecem atribuir à família a responsabilidade do aprendizado ou não da criança. O que as entrevistadas

desconheciam é que a maioria das crianças acolhidas institucionalmente têm família, porém não podem conviver com seu núcleo familiar pelas condições de vulnerabilidade a que ficam expostas. Pécora (2011) define família como: concepção e valores na contemporaneidade como uma de suas categorias de análise, sendo também uma preocupação constante na fala das professoras entrevistadas por ela.

A autora relata que a família tem se transformado bastante ao longo dos anos, passado por mudanças com implicações políticas e sociais, porque sua organização de saúde, educação, lazer e trabalho dependem de uma estruturação da sociedade que influencia e é influenciada. Caracteriza família tradicional, família nuclear, famílias monoparentais, família recomposta ou reconstituída e a família moderna. (PÉCORA, 2011). No caso, parece estar faltando uma definição de núcleo familiar para as crianças acolhidas institucionalmente. Será que não deveriam fazer parte de um recorte, vez que estão inseridas socialmente? As casas de acolhimento não deveriam garantir o direito um pouco além de suprir necessidades básicas? Quem cumpre o papel da família nas casas de acolhimento? Ou seja, quem é o responsável pelas questões subjetivas do desenvolvimento da criança, nas casas de acolhimento, no que refere ao crescimento pessoal, emocional e sentimental? Ou não podemos encaixá-las em algum “grupo familiar na casa de acolhimento” porque elas, em sua maioria, possuem família?

Pécora (2011) ainda completa a sua análise relatando que as entrevistadas dizem que o papel da família é esclarecer/informar para ajudar a criança, o que exige união, família presente e, ainda, que a família seja a base para o crescimento e desenvolvimento da criança. O papel da família é dar apoio afetivo. Para as entrevistadas de Pécora não importa a composição das famílias e sim o papel que exercem na vida das crianças. Devemos lembrar que as professoras entrevistadas por Pécora consideram que o papel do professor é orientar, ensinar e preparar para a vida, enquanto nossas entrevistadas apresentam uma concepção de prática que reflete na mera aprendizagem de conteúdos; elas contam que são carinhosas atenciosas e não tratam com diferença, mas não entendem seu papel enquanto preparadoras para a vida, formadoras de cidadãos críticos e reflexivos, questionadores.

Interessante que ao mesmo tempo em que as entrevistadas de Pécora apresentam a família como elemento fundamental do processo de desenvolvimento das crianças, elas relatam que atualmente as famílias se encontram ausentes da vida dos pequenos, não educam seus filhos, não dão limites. As entrevistadas destacaram falta de afeto e incentivo, por parte dos pais, além de não estarem presentes na vida escolar da criança. Assim, como podemos ter um desempenho escolar tão diferenciado entre as crianças das casas de acolhimento e as que

estão com suas famílias? As acolhidas são coitadinhas e estão na escola por acaso, afinal não aprendem mesmo, e as outras crianças que, aparentemente, possuem família, o que as fortalece? Nesse caso não nos cabe aprofundar.

As professoras relatam que não utilizam livro didático em sala de aula porque não se identificam, acham os livros incompletos, declaram que as atividades sugeridas nem sempre servem para todos da turma, mas, ao mesmo tempo relatam que utilizam o livro didático para consultar. Elas escolhem sua prática conforme o conteúdo a ser trabalhado.

- Eu trabalho o silábico, né. Os sons. [...] Foco é de bastante leitura. [...]. Então a gente gosta de livrinhos, a gente tem o cantinho da leitura. A gente trabalha junto com as turmas, faz teatrinho, [...] historinha de varalzinho. Não trabalho com livro didático (Profª. 2).

- Mista. Eu não tenho um método específico. Eu te dizer que eu só tenho um método, fonético, não. É pela criança, é intuitivo. Porque cada criança é um mundo. E de repente tu vai pode pegar vários métodos e tu não pode usar nenhum. Nenhum dos métodos que tu usar deu certo tu vai ter que fazer a tua parte intuitiva. [...] a minha experiência, a minha vivência, a minha sensibilidade vai mostrar o que eu tenho que fazer. [...] claro, tu vai fazer tua aula, mas na maioria das vezes tu vai pegar a tua intuição (Profª. 3).

A profª. 4 relata que trabalha de forma lúdica com jogos. Diz ser construtivista e tradicional em suas práticas porque tudo que realiza tem disciplina e regras; exige das crianças que fiquem em silêncio para a realização das atividades, não costuma deixar que saiam para tomar água ou ir ao banheiro durante a atividade em percurso e não permite conversas paralelas. Trata as crianças por “veio ou veia”, associa seus nomes à palavras que permitem trocadilhos, fazendo brincadeiras que demonstram afetividade. A professora fala alto sempre, não importa se é contato individual ou para o grupo, é veemente nas ordens, e as crianças não retrucam e nem questionam, apenas fazem o solicitado, retornando muitas vezes para a avaliação da atividade. Um exemplo: eles tinham que pintar um desenho; a exigência era de que a folha ficasse toda pintada, sem espaços em branco; eles iam pintando e em determinados momentos paravam e mostravam à professora; ela, por sua vez, explicou várias vezes a mesma coisa: “- Não pode haver espaço em branco na folha”; eles voltavam, seguiam pintando e poucos minutos depois retornavam com a folha com espaços em branco.

A professora relata também que as crianças a adoram, “as mães dizem que as crianças querem vir para a escola no sábado e no domingo por minha causa”. “Eu abraço, eu beijo, eu converso com todos”. “Eles não me veem comer bala, chiclete, pirulito ou salgadinho porque eu sempre digo que não quero que tragam besteira de lanche”[...]“Assim dou exemplo”. Quanto ao “construtivismo” a professora trabalha da seguinte maneira:

- Um aluno escreve KAZA com K e Z eu dialogo com ele sobre esta escrita, explico que K não faz parte da língua portuguesa e pelo som pergunto que outra letra se assemelha com este som e aí ele responde C e trocamos depois pego o Z e faço o mesmo questionamento considerando o som e aí trocamos pelo S. Isto é construtivismo (Profª. 4).

“Fiquei feliz porque um aluno que veio transferido do turno da tarde disse que a sala de aula era muito bonita, me perguntou quem deixava ela bonita, eu respondi que era eu, ele ficou feliz” (Profª. 4). Como aqui na escola cada professor tem a sua sala de aula sem dividir com outro colega em outro turno, as salas apresentam diferenças.

Eu perguntei a ele: - Mas tu veio da professora tal, a sala também não era assim? Ele disse não mesmo, esta é muito mais bonita. Aí me dei conta que mesmo cansada e achando que estou fazendo o mínimo ainda investia em decoração da sala que contribui demais com as dinâmicas de trabalho em sala e o aprendizado deles (Profª. 4).

Diferentemente de Pécora (2011), cujas entrevistadas atribuem sua função ao incentivo do aluno a um futuro melhor, de uma educação para a vida. As nossas entrevistadas não se referem à educação enquanto formadora do sujeito, e sim atribuem a sua função a metodologias de ensino de conteúdos, o que denota uma pedagogia tradicional ainda prevalente em sala de aula. Seria falta de formação, uma vez que as professoras entrevistadas dizem que se mantêm atualizadas pela internet e compartilhando informações e ideias? Podemos acreditar que a pesquisa pela pesquisa, sem sistematização, pode ser considerada uma formação continuada para profissionais responsáveis pela formação integral do indivíduo?

4.2.2 O que as professoras sabem sobre a criança acolhida institucionalmente

Essa categoria visa analisar o que as professoras sabem sobre a vida e a realidade da criança em situação de acolhimento institucional. Tema importante quando pensamos em comunicar com esse público propiciando uma educação que contemple suas necessidades, contribuindo com o aprendizado integral, o qual, segundo Yus (2002), desenvolve o indivíduo em sua integralidade. Para tanto, pedi que falassem sobre o que sabiam dos seus alunos acolhidos institucionalmente e verificamos que o conhecimento das entrevistadas acerca dessa realidade não apresenta especificidade, são informações advindas de curiosos, colegas e, às vezes, da casa de acolhimento. - “Ai, é muito triste, né. É uma dor. De ver as histórias de

aluno que já passaram por mim. De abuso, né? Coisas assim que eu nunca imaginava eu nunca ia saber que mãe...pra mim foi, que eu não posso acreditar” (Profª. 2).

- Olha o que que eu sei, que eles são retirados da família devido à questão de drogas, maus tratos, de repente más condições, né? Os pais não tem condições. A maioria tem quatro, cinco filhos, né? Esse aqui que ta comigo antes estava na rua, no caso, correndo risco. E aí no caso eles são retirados da família sobre, no caso, a proteção aí do Estado. Eles tem todo um acompanhamento, né? Eles tem dentista, né? Eles são bem alimentados. Eles vem sempre bem limpinhos, né? (Profª. 1).

A pesquisa de Pécora (2012) relata que, geralmente, as professoras não sabem que a criança é acolhida institucionalmente. Ficam sabendo da condição da criança através da coordenação ou de colegas, sendo muito difícil contato direto com a casa de acolhimento. Nosso caso é o mesmo: apenas uma professora diz que a escola fica sabendo que a criança é acolhida no momento em que faz a matrícula, porém também ressalta que “se tu for atrás, dos comentários também entre eles, né? Fulano é de abrigo...porque elas não chegam aqui e dizem assim – É de abrigo” (Profª. 1).

A professora 3 nos conta que trabalha há 12 anos com crianças acolhidas e não sabe nada sobre elas, ressalta que ninguém sabe, ninguém se interessa, e que mesmo quando conversa com o educador social, ele também não sabe responder sobre a vida da criança. Isso quando o educador aparece na escola após inúmeros chamados. Em contrapartida, a mesma professora relata que, quando a escola marca uma reunião com a casa de acolhimento, em cada encontro aparece um profissional responsável pela criança, ficando difícil a linearidade da comunicação, uma vez que o diálogo sempre precisa ser reiniciado. “- Tu marca a entrevista aí vem um monitor hoje, outro monitor amanhã, ninguém sabe nada, ninguém viu nada, ninguém se responsabiliza por nada. É essa a verdade. Quando alguém vem aqui. Aí eles te dizem uma coisa e a criança te diz outra, às vezes” (Profª. 3).

Percebe-se nas falas uma confusão em relação a quem responde pela criança institucionalmente acolhida, quem é o responsável na casa de acolhimento por essa criança. Algumas professoras referem a técnico, outras chamam de monitor, coordenador, educador, cuidador, pedagogo, são tantas nomenclaturas, mas nenhuma é oficializada dentro da escola. Por que isso acontece, quem deve informar ao professor o responsável pela criança em situação de acolhimento institucional? Não existe documentação que tramite entre a escola e a casa de acolhimento para organizar as informações que se referem à parte burocrática da vida dessa criança? Alguém deve informar alguém ou a busca deveria ser individual?

Outra professora nos conta “- Deixaram ele aqui e aí revoltado, né? Batendo em todo o mundo. Brigando, xingando. Daí eu chamei a monitora. Aí vieram três, né. Veio a monitora, a diretora, a psicóloga e uma outra... Assistente social, acho que é. Mas, no caso, só se a gente chamar” (Profª. 1). Mais uma contradição: em um primeiro momento as professoras iniciam suas falas sobre o comportamento da criança alegando não a conhecerem, pela ausência dos responsáveis; logo após, à medida que a conversa segue, se contradizem contando que, com insistência, alguém da casa de acolhimento sempre aparece para conversar sobre a criança. Outra contradição que se repete é em relação a saberem a condição de acolhimento da criança: primeiro dizem que não sabem, mas no decorrer da entrevista se contradizem falando do ato da matrícula que registra a situação, de uma ficha que é preenchida na escola, e que em casos mais graves existe entrevista que esclarece a condição em que a criança se encontra.

- Sim, porque quando a gente tem um aluno assim vem um pessoal, a gente tem uma ficha, que a gente olha e nas reuniões, no conselho de classe, conversar, como é que ta esse aluno, né? Bem a gente sabe a realidade do aluno. [...] E às vezes, quando é uma situação muito grave, muito complicada, aí vem uma psicóloga e faz uma entrevista, um trabalho junto com o professor (Profª. 2).

Uma das professoras relata que a falta de limites pertence à condição da infância. Então, independente dela ser acolhida ou não, pode ser obediente ou não. Em Pécora (2012), suas entrevistadas dizem que as crianças acolhidas são mais agitadas, falantes, agressivas com os colegas, apresentando linguagem inadequada; outras são mais serenas, tristes, e choram sem motivo, porém todas são carentes afetivamente, por isso apresentam comportamentos extremados. Querendo ou não, percebemos que a criança acolhida acaba sendo estigmatizada, apresentando desequilíbrio emocional que reflete em suas ações, aos olhos das professoras. As entrevistadas, em nossa pesquisa, ratificam uma agressividade maior das crianças acolhidas e, quando relatam este tipo de situação, apresentam certa piedade da condição da criança, o que afeta sua ação interventiva por apresentar espanto, susto.

- Este ano estou com 1 aluno, 6 anos e idade, negro, acolhido por motivo de abuso sexual. Um dia estávamos em aula ele tirou o pintinho pra fora e disse: - quem quer me comer! No meio da sala, eu não sabia o que fazer. Coloquei as calças nele e fui para a direção. A escola foi atrás dos pais, aí descobrimos que ele era de abrigo. Sabemos que é de abrigo quando acontece alguma coisa e precisamos dos pais. Expliquei a ele que não era pra fazer isso e aí ele contou que havia sido abusado. Por isso está no abrigo (Profª. 4).

Existe certa unidade nos discursos docentes quando trata da questão do aprendizado das crianças acolhidas. Segundo as entrevistadas, elas apresentam dificuldades na

aprendizagem e em relação ao compromisso com a realização das tarefas escolares. As professoras entendem que não tem quem as acompanhe na realização das atividades solicitadas pela escola nas casas de acolhimento, por isso é comum às crianças irem à escola sem o dever feito. Uma das professoras denomina de “barreira” a dificuldade de aprendizagem que o aluno acolhido apresenta. Barreira em seu sentido denotativo significa qualquer obstáculo material que obstrui ou impede a passagem. Porém, em seu sentido conotativo, a barreira não precisa ser intransponível, podemos entendê-la como desafio ao nosso trabalho e que pode ser removida, considerando-a como algo que nos atrapalha, mas não nos impede de retirá-la.

- Bom, a diferença da criança de abrigo pra criança que não é de abrigo. Às vezes existe sim, a questão da aprendizagem, né? Não dá pra dizer assim, dizer que todos são. Não, todos não, mas a maioria, né, tem uma grande dificuldade, uma barreira. Teve um ano aqui que eu tive uma aluna que ela não falava. Era uma turma de primeiro ano, mas ela já era grande e ela não falava. Quando eu chegava perto dela, acho que ela era muito agredida (Profª. 2).

Outra fala docente que estigmatiza a criança acolhida refere-se aos “eu acho”. As entrevistadas em suas falas “acham” sobre a realidade da criança acolhida e principalmente sobre seus comportamentos e atitudes. Não conseguimos delimitar se tais “achamentos” são forças de expressão, justificativas ou necessidade de responder aos questionamentos da entrevista. Costa (2005) relata que a escola não apresenta interesse em compreender a realidade da criança acolhida. Acredita que a casa de acolhimento é o melhor espaço para essas crianças terem a possibilidade de ser incluídas socialmente. Já em nossa pesquisa, uma das entrevistadas acredita que a casa de acolhimento transforma o indivíduo, o deixando com vícios, embrutecida. Relata que a casa de acolhimento não está devidamente preparada para a incumbência que se propõe.

“O desejo deles é voltar pra casa. E tu vê direto isso” (Profª. 5). Costa (2005) conta que participantes de sua pesquisa citaram a família como sendo o lugar ideal para as crianças viverem. Todavia, em sua pesquisa surge a contradição de que é unânime entre os seus entrevistados “a descrença na reintegração positiva dessas crianças com suas respectivas famílias, ao mesmo tempo com isso é desconsiderada a questão afetiva dos laços parentais como o mais importante na vida de crianças e adolescentes institucionalizados”. Para Pécora (2012) a família apresenta papel importante não apenas para a sobrevivência, mas também para: “a proteção e a socialização de seus componentes; para a transmissão cultural,

econômica e de propriedade do grupo; bem como ensinar e respeitar as relações de gênero e de solidariedade entre as gerações” (pág. 67).

- Eles são muito desmotivados. E os colegas também. No grupo. Eu to falando no geral de todo o tempo que eu to aqui, ta? De todos que eu já recebi. Tinha uns que não se adaptaram. Não conseguiram fazer vínculo nenhum. Comigo eu não vou dizer que não, né, fazer eu já consegui. Eles procuram eles. Os pares. Eu notava isso no recreio. Eu acho que isso é uma defesa deles. É, eu acho que a questão aqui é do não conhecer. Porque todo o mundo aqui é igual. Mas é questão deles, acho que eles já tem aquela... Eu me lembro disso muito. Aconteceu muito aqui (Profª. 6).

Percebemos que as professoras sabem sobre a realidade da criança em situação de acolhimento institucional aquilo que é divulgado pela mídia, além das trocas com as colegas. Às vezes, diante de algum acontecimento específico em que precisam conversar com o responsável, tem a informação de que a criança vive em situação de acolhimento. Só essa informação ou formação deveria estar presente na trajetória docente enquanto mola propulsora de um planejamento integrado que contemple uma prática pedagógica holística. Percebe-se que ainda prevalece o romantismo do senso comum, os tendo como “coitadinhos”, o que determina um fazer incompleto, enfraquecendo em vez de ajudá-las a acessar seus recursos internos para enfrentar as situações pelas quais estão sendo submetidas. (SAYÃO, 2010). O que parece é que as professoras demonstram não quererem ser mais um problema na vida dessas crianças. Não as conhecem, não as entendem, não as compreendem. Sendo assim, o que fazer? Como fazer? Então não fazem.

4.2.2.1 Papel da escola na percepção das professoras

As questioneei também sobre qual seria o papel da escola na vida das crianças em situação de acolhimento institucional, uma vez que existem especificidades a serem consideradas para desenvolver o trabalho pedagógico. Acreditamos que pensar o papel da escola é sempre uma forma indireta de rever a prática docente, porque os professores são os responsáveis pela ideologia que direcionará o trabalho escolar. A profª. 4 diz que o papel da escola na vida/futuro da criança acolhida é “tentar resgatar a carência afetiva pela falta do ambiente de casa”.

A intenção era perceber em que dimensão as professoras se veem implicadas enquanto escola. Quando pensamos o papel da escola, também consideramos o critério temporal devido à caminhada que fará parte da constituição dos indivíduos. A escola deve ser formadora, integradora e acolhedora para favorecer um processo de aprendizagem integral, que desperte a

curiosidade, confira segurança, estimule a pesquisa, favoreça discussões e socialização. A partir do momento que eu conheço a realidade da criança em situação de acolhimento, torna-se mais fácil contemplá-la com um ensino adequado as suas particularidades.

- Porque quando chega 18 anos eles são desligados e aí sem formação vão fazer o que da vida? Eu acho que é essencial, é tudo pra eles pelo menos saírem daqui com o ensino fundamental, né, concluído. Além da escolarização, a questão do contato com as outras pessoas, né? Eles recebem carinho, atenção. Uma coisa que na rua eles não tem (Profª. 1).

Segundo Pécora (2012), o papel da escola fica em torno de orientação, socialização, ensino e respeito. Por outro lado, a aproximação dos pais na escola objetiva proporcionar interação entre a família e a escola. Algumas professoras entrevistadas por Pécora, a partir de um paralelo entre a escola atual e a de antigamente, relataram que hoje há muita falta de respeito e poucas exigências para o bom desempenho do aluno. Elas acreditam que o papel da escola é facilitar as relações sociais e a educação escolar. Nossos relatos falam que o papel da escola é, no mínimo, contribuir com o término do ensino fundamental das crianças acolhidas, favorecer as suas relações interpessoais, dar carinho, atenção, ajudá-las a se prepararem para um futuro melhor, a conseguirem emprego, mudar de realidade, oferecendo-lhes mais oportunidades.

- É um meio de, pra eles né, vão estudando pra se preparar e ter um futuro melhor, né. Pra conseguir emprego e poder mudar a realidade, né. Vão estudar conseguir se relacionar melhor. Se colocar na sociedade assim e se sustentar, né, pra eles, porque a família é, geralmente, totalmente desestruturada (Profª. 2).

- Olha, só tentar formar essas crianças pra que saiam lendo, fazer com que eles saiam escrevendo. Pra não deixar eles assim (...), né? Nesse sentido. Para que eles possam ter mais oportunidades (Profª. 5).

Tais colocações parecem contraditórias, uma vez que a prática relatada pelas professoras é relacionada à aplicação de regras e metodologias de trabalhar o conteúdo. Também se mostra contraditória quando consideramos que a formação continuada ocorre através de pesquisa na internet e compartilhamento com as colegas, privilegiando a intuição, por acreditarem em um trabalho desenvolvido a partir da vocação, paixão e amor. Além do que, se considerarmos as motivações para formação continuada, temos: aprender novidades porque as crianças gostam, não deixar a aula maçante, para trabalhar com a inclusão por acreditarem que não podem ficar paradas. Como prepará-los para vida, para melhores empregos, para terminar os estudos, para alcançarem melhores oportunidades, se o foco é ser carinhosa, atenciosa e amorosa? Como favorecer com que mudem suas realidades e estejam

fortalecidos quando findo o tempo de acolhimento, se a formação docente não privilegia esse público, sequer nos apresentando suas particularidades?

Costa (2005) relata, em sua pesquisa, a opinião das casas de acolhimento em relação ao papel da escola. A escola é um espaço de possibilidades para “reinserção” social de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional; é espaço de desenvolvimento e elaboração de projeto de vida, mesmo que não corresponda a todas as expectativas. Segundo Guará (2006, p. 65), “um bom passaporte para o mundo é a garantia de uma escolaridade com aprendizagem significativa. O domínio de lecto-escritura (“leitura e escrita”) é a condição indispensável para o ingresso na vida cidadã”. Indivíduos que tem muitos problemas na infância podem apresentar dificuldades para adaptação e rendimento na escola, carecendo de apoio para ir além, se superar.

Percebe-se na fala das professoras um distanciamento delas da escola, ou seja, as falas não refletem a implicação docente no papel da escola. Assim, a escola tem inúmeras funções, mas compete a quem concretizá-las? “O papel da escola na vida deles é ser um divisor de águas. Se a escola for realmente fazer o que ela tem que fazer, ela é um divisor de águas” (Profª. 3). E o que a escola tem que fazer? Pécora (2012) percebe uma valorização das práticas tradicionais de ensino e educação que algumas docentes acreditam ter dado certo. Tais docentes não compreendem que houve mudanças temporais e espaciais, as crianças mudaram, a família mudou e que, para acompanharmos tais mudanças, precisamos que os docentes mudem também. Podemos considerar que em nossa investigação as professoras também exercem uma prática de ensino e educação tradicional, a qual não condiz com o paradigma emergente de educação reduzindo demais o papel da escola.

4.2.2.2 A percepção das professoras sobre a expectativa das crianças acolhidas em relação à escola

A partir do entendimento do papel da escola para favorecer o processo formativo das crianças em situação de acolhimento institucional, questionei as professoras entrevistadas sobre o inverso, ou seja, o que as professoras percebem que as crianças acolhidas institucionalmente esperam da escola. É importante para esta pesquisa nos inteirmos da visão das professoras acerca do universo da criança das casas de acolhimento, de forma provocarmos inquietações que as induzam a uma revisão da prática enquanto alfabetizadoras comprometidas com o desenvolvimento integral. “- Atenção, amor, uma coisa que elas não têm. Porque tem esse menino, que eu te falei, ele era super agressivo. E tu via que faltava só

uma questão de amor, de acreditar, de carinho, alguém que preste a atenção, sabe? Alguém que tenha um olhar assim sobre eles” (Profª. 1).

- Olha, alguns, eles gostam de vir pra cá. É onde eles tem a proteção e se sentem assim mais valorizados. Eu sinto muito isso aqui nessa escola. E tem até, tem uns que tem interesse. Outros não, eles não tem perspectiva. O que que eles esperam da escola...eu vejo como uma sobrevivência...como é que eu vou te explicar? Um caminho pra sair daí, sabe? Uma situação melhor. De que a escola pode ajudá-los a sair da situação em que eles estão. De mudar essa realidade deles, né? Não hoje, mas esse é o caminho que eles tem que seguir pra ter uma situação melhor, né? (Profª. 2).

A profª. 5 relata que as crianças vêm em busca de aprendizado, a maioria vai a escola para aprender, porém outros são agressivos. ”Eles vêm pra aprender, realmente. Muitos vêm pra aprender. Tem outros que botam tudo pra fora aqui ou a agressividade”. Já a profª. 4 diz que as crianças esperam da escola “o mesmo que as demais”.

- Eu acho que eles não esperam. Que eles não tem noção. Mandaram eu ficar aqui, assim como mandaram eu trocar de casa, me mandaram eu vim pra cá. A questão eu acho que, além da troca social que a gente tem que fazer, muitos não tem. A questão da aprendizagem, que eles precisam. Eles tem que ter um norte, eu acho. Eles tem que crescer que desenvolver. Que aqui é o lugar né? É, porque lá eles não vão ter. Acho que aqui é a base. O pouco que eles conseguirem filtrar, nossa, eu acho que já acrescenta pra eles. Já acrescenta porque é o mínimo que vira o máximo, né? A gente vê ao longo do ano assim um crescimento, sabe? (Profª. 6).

Ao questionar as professoras sobre as expectativas das crianças acolhidas em relação à escola, percebem-se respostas bem diferentes, uma relata que essa criança vai em busca de amor e carinho, outra diz que a criança quer se sentir valorizada, respeitada, quer ter a oportunidade de mudar de vida. Relatam também que buscam aprendizado e ressaltam que a escola é o espaço que a criança tem para “botar tudo pra fora”. Tem quem nos diga que a criança acolhida não espera nada da escola, assim como a mandaram para o abrigo, mandaram-na para a escola, e era isso. Percebemos que tais falas são inconsistentes no que concerne à criança, porque são seis professoras que trabalham com essa criança de forma compartilhada e cooperativa, não apresentando unidade no discurso. Mais uma vez vemos claramente a criança acolhida estigmatizada na fala docente, uma vez que as entrevistadas utilizam expressões como ”botar tudo pra fora” e agressividade da criança versus amorosidade. Tais colocações reforçam a exclusão, como se esse público infantil fosse diferente de outro em caso de contrariedade. Percebe-se um reducionismo nas expectativas do aluno acolhido em relação à escola.

Com esses depoimentos as professoras reforçam o fato de que não conhecem a criança em situação de acolhimento institucional. É importante lembrarmos que: “Para que os alunos possam ter sucesso na escola, é preciso que todos nós nos responsabilizemos pelo seu crescimento afetivo, cognitivo, expressivo, motor e acreditemos que sejam capazes de se desenvolver” (MACHADO, 2006, p. 94). As falas retratam descrença em relação a essas crianças, no momento em que elas reduzem suas expectativas em relação ao espaço educacional. É a partir da crença de que essas crianças são capazes, como qualquer outra que seja contemplada com a formação adequada no espaço escolar, que criaremos alternativas, investiremos em formação específica, tendo a real noção de quem é esse público e de que forma nos cabe saber fazer o nosso trabalho pedagógico. Acreditamos que é importante indagar o professor para instigá-lo a analisar o comportamento do aluno institucionalizado para que se questione e avalie a sua prática. É preciso que os professores parem para pensar e discutam entre si, de maneira mais aprofundada, certos grupos sociais para melhor compreendê-los e cumprir a sua função contribuindo para que a escola cumpra seu papel.

4.2.3 Relações Interpessoais

Esta é a nossa última categoria, determinada previamente à entrevista e mantida após a mesma, por reforçar a necessidade de analisarmos a forma que as relações interpessoais se estabelecem nas escolas e entre os atores envolvidos na pesquisa. Certamente, esse é um dos fatores que esclarece nosso estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional. Nesta categoria definimos duas subcategorias intituladas respectivamente - Relação entre professoras e educadores sociais e Professora branca/Aluno negro - contribuindo com a nossa análise dos dados.

Em todos os depoimentos, as professoras entrevistadas dizem que as relações entre as crianças institucionalizadas com as outras acontece tranquilamente, existindo interação de todos os atores do universo escolar, inclusive uma postura colaborativa. As próprias crianças se acolhem, ajudam o colega que apresenta deficiência. “Eles se protegem”, relata a prof^a. 1. As inter-relações entre o corpo docente se expressam assim: - “O nosso grupo é muito bom. [...] A gente tem uma parceria, ajuda um o outro, sabe. A gente troca ideias. A gente já ta aqui há anos, então a maioria dos alunos já passaram por todas nós, sabe. Então a gente conhece eles, né. E a gente ta sempre conversando” (Prof^a. 1).

Ah aqui a gente compartilha tudo, tem vezes que ela ta com aluno dela aqui do lado querendo chamar a atenção e a gente (...) a gente se ajuda. Eles se dão super bem! Eles assim ó, interação, é super difícil dar uma briga ou alguma coisa. Não falam palavrão. Eles são muito tranquilos. Eu comentei ontem. Elas, qualquer coisa de diferente que elas perdem, tanto professor, direção, todo o mundo, a gente chama, ah quem ta doente, com dor de barriga elas preparam chazinho, elas acolhem a criança (Profª. 5).

A prof. 6 nos conta que as relações na escola são boas. O colega que precisar de ajuda sempre a consegue, a equipe é unida e a direção colaborativa. “- Tu vê picuinhas entre os funcionários, tu vê isso aí. É. Isso, alguns falam dos outros, enfim. Algumas entre os professores, mas no mais, é mais de ajudar. Se tu precisa de ajuda aqui. Bah! Vem um aqui e pega a tua turma” (Profª. 6).

Entendemos que as relações das professoras entre si e entre elas e o corpo diretivo da escola é ótima, salvo algumas “picuinhas”, todos se ajudam mutuamente. As crianças são resguardadas, independentemente da turma a que pertencem. Assim, entendemos contar com um ambiente adequado, harmonioso, tranquilo e confiável como espaço de desenvolvimento humano. Diante desse cenário tão favorável, continuaremos a refletir sobre as inter-relações a partir das dificuldades que as professoras relataram ao interagir com as crianças acolhidas institucionalmente. “- Quando tem que cobrar eu cobro, né. Mas nada assim que vá maltratar a criança que já tem uma vida triste, né? Quem sou pra fazer de repente alguma coisa, né? Deus o livre! Jamais!” (profª. 1). Já a prof. 2 relata que se relaciona muito bem mas... “- mas o que me desestrutura é que aluno que me enfrenta, sabe? Aquele aluno que vem assim e não cala a boca não. E bate de frente. Me desrespeita, é esse que é a dificuldade”.

Nas falas das entrevistadas percebem-se dificuldades em lidar com a indisciplina da criança acolhida. Acreditam que cobram o necessário, mas entendem que existem limites em tal cobrança, uma vez que elas apresentam um histórico de vida muito difícil. Não querem maltratar os alunos acolhidos porque, segundo elas, suas vidas já são tristes. Apenas uma professora relata cobrar como de qualquer outro aluno, porque acredita que o fato dele ser institucionalizado torna-o protegido, sendo muito pior o caso das crianças que estão com seus responsáveis (pais) e são ignorados, relegados.

Outra entrevistada ressalta a relação entre as crianças acolhidas ou não: “- Já notei em anos anteriores uns que não se adaptaram, não conseguiram interagir com o grupo da sala, nem com o grupo da escola. Mas procuravam os pares” (prof. 6). A professora diz que é muito parceira das crianças acolhidas, amiga deles, e que, quando surgem passeios, eles sempre são contemplados, nem que ela tenha que custear o passeio. “- A gente auxilia naquilo

[...] roupa. Eu sei que não precisa, mas às vezes eles vêm, coitadinhos.... Então a gente sente que no que puder ajudar a gente ajuda”.

As falas das professoras entrevistadas iniciam demonstrando cumplicidade, parceria e cooperação. Em um primeiro momento, nos relatos, as crianças interagem muito bem, são tranquilas, não dizem “palavrão”, dando a entender que o grande grupo de alunos é bem homogêneo. Porém, no decorrer da entrevista, começamos a ouvir “mas”, “coitadinhos”, quando referem às crianças acolhidas, “quando eles não têm, a gente providencia”, “temos que ajudar”, “eles têm uma vida triste”, ou seja, existem diferenças constatadas e tratadas com eufemismo, reducionismo, como se o problema fosse apenas a pobreza. Precisamos trabalhar esta realidade que envolve indivíduos institucionalizados considerando a complexidade de que se reveste.

4.2.3.1 Relação entre professoras e educadores sociais

A subcategoria intitulada “Relação entre professoras e educadores sociais” surgiu durante a análise das respostas das entrevistadas, em função dos relatos apresentarem unanimemente a ausência dos responsáveis pela criança acolhida na vida escolar das mesmas.

As professoras reclamam demais por não serem atendidas pela casa de acolhimento, quando chamam alguém, qualquer pessoa da instituição, para tomar ciência das especificidades que porventura estejam interferindo no aprendizado da criança. As entrevistadas relatam que as crianças acolhidas tem muita dificuldade em aprender, que não tem compromisso com os deveres de casa, além das ausências às aulas que, muitas vezes, não são informadas à escola. Uma professora relata que a sua relação com os alunos acolhidos “é igual aos demais”. As dificuldades referem-se ao fato do aluno “não ter família para conversar e compreender suas necessidades” (Profª. 4).

“- Olha, a gente tem dificuldade de falar com o pessoal do abrigo, né. Às vezes atende, às vezes não atende. Uma coisa que eu me surpreendi ao longo desse ano foi que eles tão fazendo temas com eles [...]. Porque isso é uma coisa que eu lutei muito e não acontecia” (Profª. 5).

Izar (2011) constatou, quando visitou as casas de acolhimento, dificuldades nas relações interpessoais entre as equipes resultando em problemas para as crianças acolhidas. Conta que os técnicos ignoravam as questões trazidas pelos educadores sociais os culpando pelas situações-problema. Tal conflito fazia com que os educadores não cumprissem o estabelecido pelos técnicos gerando prejuízos às crianças. As crianças, percebendo o impasse

entre educadores sociais e equipe técnica, aproveitavam-se da situação conseguindo benefícios em relação a algum castigo que porventura tivessem sofrido por designação de qualquer uma das partes.

A autora também relata que muitas vezes o educador era humilhado, advertido por algo dito por alguma criança acolhida. Assim como também era corriqueiro o educador ser manipulado pelas crianças para desobedecer a uma determinação técnica e ter o acolhido como aliado (IZAR, 2011). Tais considerações são importantes para nossa reflexão a fim de compreendermos a forma como as relações se estabelecem e explicar o lugar que o educador social ocupa neste cenário de fragilidades emocionais. Ou seja, percebemos que os educadores sociais apresentam pouca ou nenhuma autonomia ao realizar o trabalho, pois os técnicos determinam o quê e como deve ser feito. Acreditamos que isso ocorra até mesmo pela falta de formação do educador social, lembrando que a política pública de assistência deve se envolver também com a questão da proteção, sociabilidade, lazer, vestuário, alimentação, saúde e educação. Porém assim, muitas vezes, as questões concernentes à escola, à formação escolar da criança acolhida acabam ficando negligenciadas.

- É, tu tenta pelo menos, né. Tu vai chamando, vai chamando, vai chamando. Vai conversando, vendo. Agora aí tu chama, chama, chama e nada! A gente já teve aqui crianças pequenas, inclusive, eu lembro, no primeiro ano, na época, teve um (...) aí chamei o educador. Chamava, chamava o educador na época, nem eles conseguiam lidar com ele. Tanta revolta que ele tinha. B em grave (Profª. 6).

De 6 professoras entrevistadas, 4 reclamaram da ausência do abrigo, apenas quando são chamados à escola, contam da vida das crianças e do motivo do acolhimento. A profª. 4 relata que os educadores do abrigo contam da vida das crianças, quando são chamados à escola “contam o motivo do abrigamento”. Tem 2 professoras que acreditam que as crianças poderiam ser mais bem cuidadas. As entrevistadas refletem sobre a falta que faz uma família para a formação dessas crianças, um responsável que contribua com a escola demonstrando para a criança a importância do estudo, facilitando o seu processo de aprendizagem. “- Ah, a questão que eu vejo [...] é o cuidado com eles que não existe. Não são cuidados, que tem que ter aquele olhar da dureza, mas ao mesmo tempo tem que... é difícil. Eu me ponho do lado deles, mas tem vezes que, meu Deus do céu! Né? É muito difícil!” (Profª. 6).

Izar (2011) acredita que a casa de acolhimento deveria consolidar um espaço educacional rompendo com as distinções. No instante em que todos fossem importantes para a concretização dos objetivos da instituição, ratificando que cada profissional tem o seu valor na equipe, o trabalho se tornaria mais eficiente. Para Costa (2005), a relação entre a escola e a

casa de acolhimento flui e com resultados bons, o apoio da pedagoga na vida escolar das crianças acolhidas é constante, ela se envolve com o processo de aprendizagem e se mantém informada das necessidades dos acolhidos no espaço escolar. Porém, a autora relata mais adiante que a visão da escola no que diz respeito aos direitos da criança acolhida condiz apenas com suprir as necessidades básicas de sobrevivência (moradia, alimentação, higiene, vestuário e cuidados com a saúde). A relação da escola com a casa de acolhimento demonstra pautar-se por questões disciplinares.

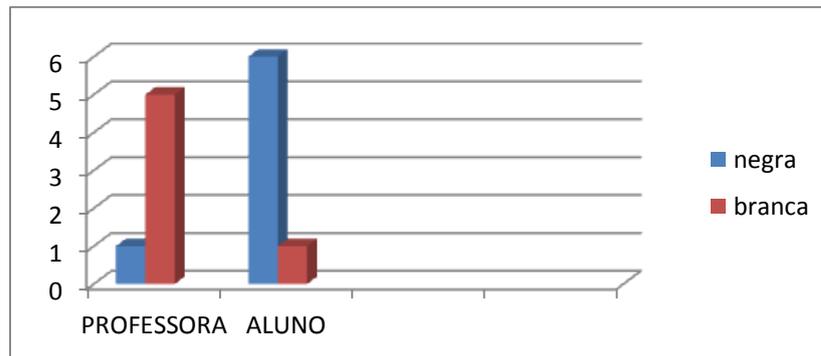
Para Costa (2005), a desconexão na comunicação entre escola e casa de acolhimento reflete o distanciamento e descompromisso da escola com a criança acolhida. Conforme nossa investigação, a criança acolhida é vista pela escola pelo viés do senso comum, através do qual, “todos os alunos são iguais” (COSTA, 2005, p. 62): “- é que aqui a gente não diferencia, tanto que às vezes a gente pergunta aí a gente[...] Ah ta, ele é do abrigo tal. É da casinha tal. Aqui na escola, pelo menos, a gente não tem essa diferenciação com eles” (Profª. 3).

Entendemos que a proclamada ausência de diferenciação é ilusão. Não temos como igualar o diferente em nenhuma hipótese, e a realidade do respaldo “familiar” da criança que se encontra em situação de acolhimento institucional o diferencia demasiadamente. Essa criança, como já foi revelado, é pobre, é negra na maioria das vezes, e a família a negligenciou de alguma forma em sua criação que obrigou o Estado a protegê-la. Essa criança foi retirada de seu núcleo familiar, provavelmente sem ser consultada e sem explicações, foi acolhida em uma instituição, trocada de escola, afastada de sua comunidade, ou seja, ela precisa se reinventar em vários espaços, em vários cenários e contextos. Ela precisa aprender a estabelecer outras, novas relações interpessoais.

4.2.3.3 Professora branca/Aluno negro

Depois de realizada a entrevista com as 6 professoras, 5 brancas e 1 negra, das crianças acolhidas que se encontravam nas primeiras séries do ensino fundamental, e considerando a organização da análise de conteúdo de Bardin (1994), acreditamos ser pertinente criarmos mais uma subcategoria temática - Professora branca/Aluno negro – dentro da categoria - Relações Interpessoais. Tal subdivisão resultou da necessidade de refletirmos acerca das implicações dessa relação que se estabelece hierarquicamente entre a criança negra e o sujeito, encarregado de sua formação, que não detém o conhecimento necessário no que refere a sua etnia, por simplesmente não ser e não poder vir a ser negro.

Gráfico 1 – Relação étnica entre professoras e alunos acolhidos



Fonte: Aatoria própria (2016).

Tal necessidade surge baseada na diferença do depoimento das professoras brancas e da professora negra. A professora negra apresenta maior objetividade e detalhamento nas falas que concernem as suas ações em relação às crianças. Já as professoras brancas são unânimes ao declarar limitações para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos, suas falas são bem mais sucintas, dando a entender que tem pouco a fazer. As entrevistadas relatam não ter muito a fazer por não terem com quem contar na casa de acolhimento ou na família. Por que as falas apresentam tantas diferenças no que refere à relação interpessoal estabelecida com as crianças acolhidas institucionalmente? “- Não, eu não tenho. Porque assim ó, eu já sei que já vem de abrigo, então, tu entendeu? Já to com o coração aberto. Acho que tudo o que eles precisam, do amor, do carinho, da atenção, sabe?” (Profª. 1). Outra professora branca relata: “- Essas crianças que estão (...) é difícil desprezar elas, se tu rechaçar elas, elas ficam muito revoltadas. E aí elas se voltam contra a gente mesmo. Então tem que trazer mais eles pra gente mesmo, que é o que eu procuro fazer” (Profª. 5). Já a professora negra nos conta,

- Eu sempre tive uma boa relação com eles. Não tenho problema nenhum. Porque eu vejo eles como qualquer outro aluno. Eu não faço essa diferença, aluno de abrigo. E esse, foi esse o problema com esse aluno. Que eu disse pra ele, não tenho pena de ti. Tu tem muito mais que muita criança por aí. E ele tinha horror da minha cara, porque ele era o pobrezinho. Ah, minha mãe que morreu. Mas tu nem convivia com a tua mãe. Até o dia de ontem tu dizia que odiava a tua mãe. Então hoje tu quer que eu fique com pena de ti porque tua morreu e tu não convivia com a tua mãe? Tenho pena de ti, me sensibilizo por ti, mas eu vou te cobrar igual aos outros. Eu não vou passar a mão em cima de ti porque tua mãe morreu. Meu pai morreu e eu vim trabalhar, eu disse pra ele. Então porque que eu tenho, entendeu? Essa figura coitadinha, ele não tem nada de coitadinho. Ele é uma criança que até é melhor do que os outros, porque ele realmente ta dentro de um lugar, que vai ser protegido. Tem comida, não passa fome, não é abusado. Cama quentinha (Profª. 3).

Acreditamos que diante de tais relatos, que apresentam diferenças consistentes de visão, as quais refletirão diretamente no agir, precisamos falar sobre a professora negra e as professoras brancas, no intuito de compreendermos suas posturas profissionais. Assim sendo, surgem as questões raciais e as discriminações no espaço escolar como sendo mola propulsora, tanto das falas diferenciadas das professoras, como na forma que se relacionam com seu alunado acolhido, majoritariamente negro. Sabemos que as questões raciais e as discriminações referem-se ao processo sócio-histórico e seus desdobramentos, gerando processos diferenciados nas práticas dos docentes ao tratarem desse tema com seus educandos. “A didática é um dos percussores que possibilita a forma de discriminação da criança negra nas escolas, inferiorizando-a diante das crianças brancas, sem contar com o tratamento diferenciado que muitos professores tratam essas crianças” (LOPES, BARROS, DEUS 2013, pág. 3).

A discriminação racial permeia as relações sociais e muitas vezes a escola favorece a perpetuação do preconceito. No espaço escolar deveríamos debater com os alunos acerca de tais temáticas e suas contradições. (OLIVEIRA, 2006). Lopes, Barros, Deus (2013, pág. 2), “a relação do preconceito eminente nas escolas e na vida social dos indivíduos quando se destina à criança negra, transcendem gerações”. Entendemos que o pensamento sobrepujante no cotidiano das relações vem desde a escravidão, como nos contam Goés e Florentino (2005) apud (LOPES; BARROS; DEUS, 2013), no sentido de que as crianças também eram escravizadas juntamente com seus pais, tendo que trabalhar para sobreviver. Diante do exposto, o tratamento da criança negra sofre consequências até hoje e, no caso, a escola poderia fazer diferença exercendo sua função educadora com o objetivo de sanar prejuízos.

Os processos identitários que, no caso do nosso trabalho de pesquisa, consiste na construção da identidade negra é por demais relevante. Tal identidade é estabelecida aos poucos, envolvendo variáveis, causas e efeitos. “Desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo” (GOMES, 2003, pág. 171). Devemos considerar que, na maioria das vezes, esse processo se inicia na família, ramificando-se e se desdobrando em novas relações estabelecidas pelo indivíduo.

Nosso desafio, enquanto docentes, é contribuir com a construção de uma identidade negra positiva nesta sociedade que reforça ao negro, desde muito cedo, “que para ser aceito precisa negar-se a si mesmo” (GOMES, 2003, pág. 171). A escola nem percebe essas subjetividades. Assim, quando tentamos articular educação, cultura e identidade negra, fica

difícil por ser um processo denso, construído na trajetória histórica de sujeitos atrelados as suas relações sociais e culturais. “Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história” (GOMES, 2003, p. 171).

O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (GOMES, 2003, p. 172).

A escola é espaço de socialização do indivíduo. É o lugar onde a criança inicia sozinha a sua caminhada de aprendizado sistematizado com regras claras e coletivas. Na escola o indivíduo vai descobrir que as pessoas não são iguais e que não estão ali para satisfazer suas vontades e desejos. O espaço escolar nos apresenta a diversidade existente em nossa sociedade brasileira, considerando gênero, etnia e classe social que, de alguma forma, determinam as formas de relacionamento que se estabelecem entre os sujeitos a partir de valores, crenças, sentimentos, postura ética e formas de pensar, arcabouço esse levado da família para o espaço educacional. Como a criança acolhida negra se identifica com sua professora branca? A escola, sendo o primeiro espaço de socialização distante da família, não seria também o primeiro espaço em que o indivíduo passa a se conhecer e se reconhecer? “- A questão de comportamento, comportamental, eles precisam de medicação. São crianças com problemas psiquiátricos, que tem que ser medicadas antes de chegar na escola, que já aconteceu comigo em anos anteriores” (Prof^a. 6). Tal colocação, da professora branca, generaliza a condição da criança acolhida, parecendo que a vida desse indivíduo tem tantos problemas exigindo até o uso de medicamentos psiquiátricos. Apenas a criança acolhida “surta”? Relato de mais uma professora branca,

- A acolhida precisa de mais carinho. Esse carinho é mais atenção, por exemplo, ah tu ta com o dedo machucado. Ah tu não lavou o rosto, vai lá lavar. Como se uma mãe tivesse cuidado. Porque aí, se eles sentem que tem isso eles se acalmam, eles

em nenhum momento ficam agitados. Eu percebo assim, se eles vem mal agasalhados, por exemplo, vamos lá, vamos ver se tem um casaco aqui. Sempre tem uma roupa aqui. Que a gente tem pena né. Que a gente não sabe o que vai acontecer. E eu procuro fazer o melhor por eles, mas é a vida né, não tem muito o que.. Façam por mim. Não tem como garantir. A gente tenta fazer o melhor pra eles (Profª. 5).

Considerando tais padrões sociais, mencionados como determinantes da forma que as relações se estabelecem, os mesmos tendem a excluir os que não correspondem a determinadas práticas, características que são entendidas como “normais”, bonitas, vantajosas, que favoreçam o fortalecimento da auto imagem do sujeito.

As diferenças existentes entre as pessoas não são vistas como diversidade cultural e étnica; algo positivo que poderia resultar em um amplo diálogo para uma possível convivência. Entretanto, o que ocorre é uma repulsa que impede aceitar o outro com as qualidades e diferenças próprias, denominando assim o preconceito (SILVA, SILVA, SANTOS, 2015, p. 375).

Nesse caso, denominamos preconceito a inabilidade ou intolerância em relacionar-se com o diferente.

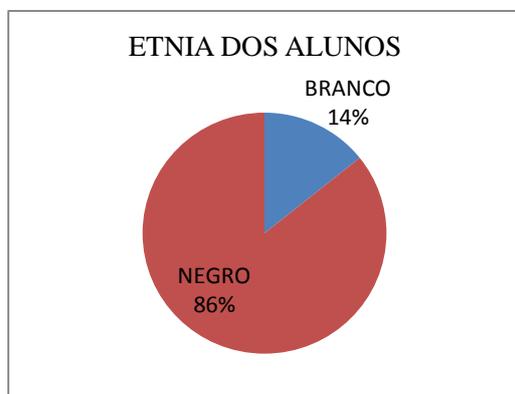
Preconceito é o prejulgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes negativas ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar atos de discriminação (MCLAREN, 1997, p. 212).

Interessante em nossa pesquisa que, conforme o gráfico a seguir, 83% das professoras são brancas e 17% são negras; em relação aos seus alunos acolhidos institucionalmente, identificamos 14% brancos e 86% negros. Dados significativos e relevantes quando entendemos que vivemos em uma sociedade intercultural. Segundo o Censo de 2010 temos 44,1% de população brasileira infantojuvenil branca e pardos e pretos somam 54,3%. Para tanto verifica-se o predomínio de crianças negras em meio às acolhidas a partir dos dois anos de idade. Dos 9 aos 17 anos de idade há constância na supremacia de acolhidos negros nos SAI que oscilam entre 50% e 60% do total (ASSIS, FARIAS, 2013). Para Candau (2011), intercultural é a dimensão cultural do processo educativo, de uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada, assim como voltada a responder às necessidades básicas dos educandos provenientes de sociedades étnicas e culturalmente diferenciadas. Tal conceito aplica-se, também, com as minorias étnico-culturais resultantes da migração estrangeira na região. A proposta de educação intercultural contribui, em geral, com a construção de uma pedagogia da diversidade. Para Silva (2008, p. 14-15), a educação intercultural,

[...] é um desafio global pensar a perspectiva da interculturalidade na constituição de um projeto educativo no campo da realidade multicultural das sociedades contemporâneas, especialmente da realidade brasileira e do Estado do Rio Grande do Sul. As pesquisas nessa área ainda focalizam temas específicos e particulares, tomando, em grande parte, uma única expressão cultural como referência para proceder a análise. Dentro desse universo situam-se os estudos sobre as relações raciais (negros), os estudos sobre as questões indígenas, os grupos de imigrantes internos e externos, assim como algumas pesquisas sobre as populações nômades (ciganos, comunidades indígenas latino-americanas etc.).

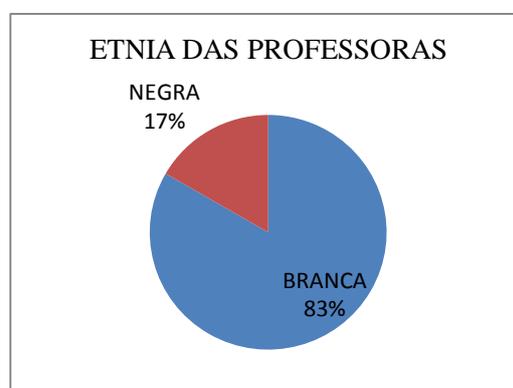
Para tanto, compreender a interculturalidade, considerando o público que pertence às casas de acolhimento, reforça nossa defesa de construir um PPP interventivo na realidade. Assim será proposta uma ação intencional de estabelecer inter-relações entre os diversificados grupos culturais, considerando qualquer forma de manifestação cultural ocorrida em um mesmo espaço. Tal perspectiva é extremamente complexa e exigente, porque predispõe ao rompimento com o entendimento da cultura prevalente como sendo a única, reconhecendo fragmentos de expressões culturais como processos de hibridização. (SILVA, 2008). Assim, o processo interventivo ocorrido no espaço escolar contribuiria com a identificação da criança acolhida. Se sua realidade fosse tratada com conhecimento e naturalidade, pelos profissionais da educação aliados aos educadores sociais, contemplaríamos uma formação intercultural que iria refletir no desempenho escolar, na questão do pertencimento do sujeito e na formação da identidade gerando autoestima favorável. “Violência nos espaços pedagógicos, situações de discriminações veladas, formas de comunicação verbal e distanciamento da realidade escolar por parte da comunidade local são alguns dos elementos que aparecem nos discursos produzidos pelos educadores entrevistados”, na pesquisa de Silva (2008, p. 16).

Gráfico 2 – Etnia dos alunos



Fonte: Autoria própria (2016).

Gráfico 3 – Etnia das professoras



Fonte: Autoria própria (2016).

Para Ferreira e Camargo (2011, pág. 376),

Entretanto, é importante enfatizar que os termos branco e negro são considerados, neste artigo, constructos socialmente moldados a partir de uma dinâmica de relacionamentos sociais pautados por estereótipos e preconceitos. Tal processo constrói subjetividades referenciadas na imagem da pessoa negra como inferior à da pessoa branca. Assim, ambas as categorias mantêm relação entre si.

Tal explanação reforça nossa inquietação, uma vez que apresentamos em nossa pesquisa uma relação de poder que se perpetua há séculos. Com efeito, já está posto que essa relação limita e até mesmo impede o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade quando se encontra no grupo discriminado. Dessa forma, são mantidos os privilégios dos membros do grupo discriminador em detrimento do grupo discriminado, gerando prejuízos geralmente irreparáveis que vão passando de uma geração para outra (SANTOS, 2001, p. 75).

As pessoas negras, submetidas a um processo de desvalorização constante, tendem a se identificar com uma minoria estigmatizada, sob os rótulos de inferiores, desprovidos de beleza, pobres e incapazes, e fazem parte do segmento da população brasileira que talvez mais sofra o efeito da discriminação e do preconceito, sempre encobertos por frases e gestos ambíguos. [...] Cremos que a educação formal deve enfatizar nossas raízes e a história do processo de formação do povo brasileiro nos currículos, além de preparar os professores para poder enfrentar as situações de discriminação, comuns nas relações entre alunos e professores (SILVA, SILVA, SANTOS, 2015, p. 388).

Cavalleiro (2006), em uma pesquisa realizada com a educação infantil em uma escola municipal, apresentou algumas questões que julga prejudiciais às crianças, no ambiente escolar. Nas paredes da escola não havia cartazes ou fotos e, nas prateleiras das salas de aula ou biblioteca, não havia livros de literatura que representassem a existência de crianças negras da nossa sociedade. A autora entende que este tipo de situação pode corroborar com a ideia de uma suposta superioridade branca, contribuindo para o desejo de crianças negras de pertencerem ao núcleo branco e rejeitando, assim, suas características de matriz africana. Outra questão apresentada foi que “os professores diferenciavam os alunos baseados nas características raciais e/ou cor da pele – aquela moreninha, a menina de cor”. Também havia comentários pejorativos. Assim como em nossas entrevistas, a autora apresentou a existência de um tratamento diferenciado no que se refere à expressão de afeto por parte das docentes. Algumas falas se contradizem, quando apresentam relato de que a criança acolhida tem menos capacidade de aprender do que a outra, quando dizem que tratam todos da mesma maneira, mas encontramos “porém” ou outros “mas”. Cavalleiro (2006), em sua pesquisa, percebe

claramente que as crianças brancas eram mais aceitas e queridas. Já em nossa pesquisa percebemos claramente que as crianças acolhidas são inferiorizadas porque apresentam dificuldades para aprender, e quem se importa com elas não sabe agir.

Talvez essa situação possa demonstrar as sequelas corporificadas no indivíduo negro, vítima de preconceitos e discriminações diários, mesmo que praticados de forma sutil. O afrodescendente, ao longo de sua vida, vai se sentindo tolhido no exercício pleno de sua cidadania, e aprende, comumente, a silenciar. Porém, como humano e dotado do mesmo substrato psíquico que os indivíduos não negros, vai assim construindo uma experiência de vida marcada pelos efeitos da rejeição, da igualdade de direitos que não pode exercer e da falsa aceitação social; tende, portanto, a desenvolver-se em um contexto que lhe dificulta a possibilidade de autonomia e ascensão social (SILVA, SILVA, SANTOS, 2015, p. 387).

A realidade está posta: o que nos cabe é repensar as relações interpessoais nos espaços escolares, principalmente quando ocupamos um lugar de poder. Nossa responsabilidade aumenta enquanto educadores, porque temos um compromisso intelectual, social, político e educacional. Da educação básica ao ensino superior, nossa postura precisa ser consciente e clara de que a diversidade existe. Precisamos lidar, conviver com ela com respeito, conferindo ao indivíduo poder diante do coletivo. Uma postura pesquisadora e reflexiva pode ser o início de revermos nossas práticas dentro dos espaços escolares. Fica evidente que as crianças acolhidas institucionalmente não são reconhecidas por quem são, e sim pela condição de desfavorecimento em que se encontram, principalmente pela falta de olhar e cuidado de alguém por ela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago (1995).

A partir de um trabalho voluntário realizado com crianças em situação de acolhimento institucional desde 2009, em Brasília, e de uma formação superior em Pedagogia que me conduziu à formação inicial de professores na modalidade a distância, senti necessidade de me debruçar sobre o material didático disponibilizado para a condução das aulas, verificando a limitação do que era oferecido. As discussões na graduação me levaram a associar a necessidade de refletir sobre formação de professores, prática docente, desempenho deficitário das crianças acolhidas que acompanhei e tentar entender, na perspectiva das professoras o que elas sabiam para realizar o trabalho pedagógico com essas crianças.

Diante do exposto, pareceu pertinente fazer um levantamento do acervo de trajetórias percorridas por outros pesquisadores. Assim, recorreremos ao Banco de teses da CAPES e encontramos três dissertações pertinentes à temática: Pécora (2012), Salerno (2012) e Izar (2011). Nas referências do trabalho de Pécora (2012), foram selecionados mais 2 trabalhos que contribuíram com nossa pesquisa, Oliveira (2009) e Costa (2005), todos esses apresentando olhares que se complementam. O diálogo entre as cinco dissertações apresentam em comum a realidade da criança e do adolescente em situação de acolhimento institucional, em sua formação tanto na casa de acolhimento quanto na escola. Pécora (2012) apresentou a concepção das professoras do Ensino Fundamental das escolas públicas de Corumbá/MS em relação às crianças acolhidas. Salerno (2012) nos mostrou a realidade da EPA. Izar (2011) relatou como ocorre à práxis pedagógica nas casas de acolhimento institucionais, enaltecendo a pedagogia social. Oliveira (2009) abordou a inadequação curricular para se trabalhar com sujeitos acolhidos institucionalmente. Por fim Costa (2005) nos apresentou um estudo sobre o impacto das desconexões entre as instituições escola e casa de acolhimento na vida das crianças e adolescentes institucionalizados.

A partir das reflexões dos pesquisadores mencionados, conseguimos fazer o recorte que acreditávamos necessário para embasar nossa posterior análise de dados. Contribuímos assim, com o acervo existente, considerando teóricos convenientes à exploração das respectivas temáticas como: O papel da escola e suas práticas pedagógicas (Yus (2002), Libâneo (2010), Nóvoa (2009)); A formação das professoras que trabalham com crianças acolhidas institucionalmente (Libâneo (2010), Tardif (2001), Nóvoa (2009), Saviani (2009));

Criança acolhida e suas relações interpessoais (Silva (2008), Bronfenbrenner (1996), Kramer (2003), Bove (2002), entre outros). Tais teóricos contribuíram com as reflexões que formaram uma rede favorável à análise dos nossos dados a posteriori. Nossa pesquisa foi realizada com professoras que trabalham com crianças acolhidas e estão na fase de alfabetização.

O estudo permitiu compreender e ter uma visão das educadoras que atuam nesse meio. Algumas características ficaram evidenciadas de forma mais contundente, dentre elas podemos destacar tratar-se de um público que parece alegre, consciente, e que retrata uma categoria profissional comprometida e atenta. Essas professoras consideram-se atualizadas para a realização do trabalho de alfabetização. Compreendem que as crianças acolhidas apresentam mais dificuldades de aprendizagem devido à tristeza de suas vidas, mas apresentam conhecimento restrito em relação à realidade dessas crianças. Compreendem os acolhidos como mais agressivos, carentes de atenção, quietos, dispersos, e com desempenho menor do que as outras crianças. Acreditam que devem ser mais amorosas e compreensivas, cobrando menos do que dos outros alunos para não “maltratá-las”. Uma das maiores reclamações docentes se refere à ausência da família. As entrevistadas notam que as crianças acolhidas não demonstram nenhuma expectativa em relação à escola.

Quanto às relações interpessoais, em geral todos os atores envolvidos no espaço escolar se relacionam bem, as professoras se cuidam e se acolhem. Segundo os relatos, elas cuidam dos seus alunos e estão sempre atentas aos alunos das colegas. O maior problema das escolas, segundo as entrevistadas, é a falta de recursos, o que dificulta o trabalho de ensino e aprendizagem. A relação entre as casas de acolhimento e a escola é difícil porque existem muitos desencontros. O responsável pela criança acolhida nem sempre comparece quando chamado à escola, e é comum ocorrerem frequentes mudanças desse responsável, dificultando a comunicação. As professoras alegam saber que as crianças são acolhidas no momento em que acontece alguma coisa e os responsáveis são chamados. As crianças trocam de escola porque trocam de casa, e os educadores sociais nem sempre são os mesmos, porque variam os turnos e também há troca de equipamentos. Tal proceder, segundo as entrevistadas, dificulta a comunicação entre as instituições, casa de acolhimento e escola.

Tivemos que considerar em nossa análise a questão de encontrarmos, no total das entrevistadas, 83% de professoras brancas lecionando para 86% de alunos negros. Esse fato nos inquietou e conduziu a refletir sobre o tipo de relação estabelecida quando temos hierarquicamente o aluno negro submetido em sua formação escolar a uma professora branca. Tal inquietação surgiu da diferença dos depoimentos. Na fala da única professora negra percebe-se implicação da mesma na vida das crianças, ela não apresenta piedade e acredita

que deve cobrar de todos os seus alunos da mesma forma, apresentando coerência em seu discurso. As demais professoras relutam demasiadamente, priorizando mais a questão do cuidar e da afetividade, percebem as crianças acolhidas frágeis emocionalmente, com problemas psíquicos que interferem no seu aprendizado restando apenas aos docentes, o cuidar.

Esta pesquisa teve por objetivo geral apresentar um estudo sobre a percepção das professoras de crianças em situação de acolhimento institucional, tendo como objetivos específicos: verificar as estratégias que são utilizadas no espaço escolar para vincular as crianças em situação de acolhimento institucional; descrever o perfil das crianças em situação de acolhimento institucional que frequentam regularmente a escola; verificar o rendimento escolar das crianças em situação de acolhimento institucional; e, por fim, analisar os fatores que interferem no processo educacional dessas crianças;

Para tanto verificamos as estratégias que são utilizadas no espaço escolar para vincular as crianças em situação de acolhimento institucional aos estudos e entendemos que são atenção, carinho, olhar sensível as suas necessidades, tentativa de comunicação com as casas de acolhimento as quais pouquíssimo respondem pelas crianças. Percebemos também que as crianças permanecem nas casas de acolhimento, que deveriam ser transitórias, e passam pelas escolas sem permanecer, sem finalizar os processos educativos. Tais processos são interrompidos constantemente por diversos motivos como mudança de equipamento, tentativa de reconciliação com a família de origem, negligência por questões burocráticas, ou seja, as relações estabelecidas na escola com a criança acolhida parecem frágeis, devido às adversidades a que esse público se encontra submetido.

O perfil das crianças acolhidas que estão presentes na escola, conforme a percepção das professoras foi descrito considerando principalmente suas subjetividades, que denotam dificuldade em aprender por carência, descaso com o conteúdo e com os trabalhos pedagógicos realizados. As professoras unanimemente alegam a ausência da família como principal fator do “fracasso escolar”, além da condição de acolhimento não garantir direitos relacionados à afetividade que permita favorecer um desenvolvimento de autoestima mais efetivo. Diante da fragilidade das relações que se estabelecem com as crianças acolhidas, muitas vezes perda da referência familiar, compartilhamento dos bens materiais, falta de individualidade e privacidade no olhar e em suas necessidades subjetivas, o rendimento escolar torna-se prejudicado. Ao final do primeiro ciclo de alfabetização é comum encontrarmos educandos ainda sem saber ler e escrever. Quanto ao perfil da criança acolhida apresentamos alguns dados do levantamento nacional que descreve que são em sua maioria

crianças e adolescentes negros, o público que mais frequenta a escola têm entre 6 e 11 anos de idade, a idade/ano nem sempre corresponde e temos um percentual significativo de crianças e adolescentes acolhidos com problemas de saúde.

Assim, entendemos que os fatores que interferem no processo educacional de crianças acolhidas, além dos já citados, incluem também a formação docente inicial e continuada questionável, a lógica das professoras incumbidas do desafio da alfabetização, a falta de sociabilidade das crianças acolhidas com as demais pelas diferenças, a falta de diálogo entre as professoras e os educadores sociais, a desinformação docente em relação à realidade da criança institucionalizada e a prevalência do senso comum enquanto fator norteador da prática do professor. Temos também o aspecto frágil das relações interpessoais, ou seja, a relação de poder estabelecida entre a professora branca e o aluno negro que, como sabemos, refletirá em sua formação. Ainda convivemos com a discriminação e o preconceito nos espaços escolares e o fato da maioria das professoras serem brancas, dificulta o olhar que contempla a construção da identidade da criança acolhida, em sua maioria negra. Assim sendo, esse aspecto é mais um agravante para o desenvolvimento integral dessa criança.

Bem, o intuito desta investigação não era apresentar respostas ou soluções, e sim trazer dados que contribuíssem com a atualização do acervo referente à questão desafiadora que temos dentro das instituições educacionais, que é o trabalho pedagógico com crianças que frequentam o primeiro ciclo de alfabetização e estão em situação de acolhimento institucional da FASC. Sabíamos que a temática nos traria elementos novos para enriquecer grupos de estudo, outros pesquisadores, o universo acadêmico, o currículo dos cursos de pedagogia e até o trabalho que a assistência social desenvolve. Entendemos que, a partir de elementos novos, avançamos nas buscas de formações docentes mais próximas de conferir qualidade à educação básica.

Mesmo findo o trabalho investigativo, alguns questionamentos permanecem nos inquietando como, por exemplo: a responsabilidade com a formação da criança em situação de acolhimento institucional é de quem, é da casa de acolhimento ou da escola? Quem ensina à criança acolhida valores éticos e morais, a escola ou a casa de acolhimento? Quem confere à criança acolhida individualidade nos sentimentos e emoções? Quem vibra com a criança acolhida por seus sucessos e lamenta junto com ela por suas derrotas? Será que nossa sociedade acadêmica já tem espaço para formar um profissional que “olha com olhos de ver”? Utopia ou não, sempre é bom acreditar que a academia ainda é o espaço que pode humanizar o discurso que refletirá na prática.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G. FARIAS, L. O. P. Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar. São Paulo: Hucitec; 2013.

BAPTISTA, M. V. et al. **Abrigo**: comunidade de acolhida e socioeducação/[coordenação Myrian Veras Baptista]. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. (Coletânea abrigar; 1). Disponível em: <<http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro7.pdf>> Acesso em: 20 out. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BARRETTO, E.S.S. e MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo, USP, v.15, n.42, p.105-142, 2001.

BENITES, L. Notas sobre a institucionalização de meninos e meninas de rua. In: FLEIG, M. (Org.) **Psicanálise e sintoma social II**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações in GANDINI, L. EDWARDS, C. (Orgs) **Bambini: a abordagem italiana a educação infantil**. Trad. Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 134-149.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. CONANDA/CNAS. **Orientações técnicas para serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, DF, 2009.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF, 2006.

BRONFENBRENNER, U. (1996) A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Trad. M. A. V. Veronesi. Porto Alegre, Artes Médicas.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul/dez. 2011. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FsYA9VNZFPcJ:www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 20 ago. 2016.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto.** São Paulo: Editora Gente, 2004.

COSTA, A. **Um estudo sobre o impacto das (des)conexões entre ambiente escolar e o ambiente institucional na vida de crianças e adolescentes abrigados.** Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2005.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 02, p. 347-389. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a13.pdf>>. Acesso em: 29/07/2016. ISSN 1414-9893.

FORQUIN, J. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, p. 47-70, dez. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA. **Apresentação.** Porto Alegre, 2015. Disponível em: < <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/>> Acesso em: 10 de jul. 2015.

_____. **História.** Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc>> Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. **Projeto Figueira: reordenamento da rede de abrigagem infanto-juvenil própria.** Porto Alegre, 2007.

GALEANO, E. BORGES, J. Las palabras andantes. **Siglo XXI.** p. 310. 1994. Disponível em: <https://pt.wikiquote.org/wiki/Eduardo_Galeano>. Acesso em: 01 out. 2016.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana a educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

GRACIANI, M. S. S. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. 1., 2006. **Anais**

eletrônicos... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

GUARÁ, I. M. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

HERNANDES, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZAR, J. G. **A práxis pedagógica em abrigos**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**. A arte do disfarce. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. 140 p.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais da profissão docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, J. de C. S; BARROS, E. S. O; DEUS, T. F. de. Os desdobramentos do racismo na realidade escolar e os desafios para o Serviço Social: contribuições para o debate. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 3., 2013, Belo Horizonte. **Trabalhos**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/OS%20DESDOBRAMENTOS%20DO%20RACISMO%20NA%20REALIDADE%20ESCOLAR.pdf>> Acesso em 29 ago. 2016.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 74, p.77-96, abr. 2001.

MACHADO, M. E. Sucesso na escola: rede de aprendizagem. In. BATISTA, M. V. **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. p. 93-95. Disponível em: <<http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/abrigo-miolo.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MELO NETO, J. C. de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUHLSTEDT, A., HAGEMAYER, R. C. de C. Escolha da Profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v.8, n.16, p. 28-39, jan/jun. 2015. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qJoYKLLxs5EJ:www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/747/274+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 10 ago. 2016.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.11-30.

OLIVEIRA, B. N. P. de. **Currículo e inclusão: escola e (des)abrigados de alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, E. C. de. **Currículo Recomendado Ensinado e Aprendido: O Currículo de Matemática da rede municipal de ensino de São Paulo**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

OLIVEIRA, I. Caderno PENESB 6. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: Eduff, 2006.

OLIVEIRA, S. V. de; PRÓCHNO, C. C. S. C. A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 62-84, mar. 2010.

PAÍN, S. **Dyagnóstico y tratamiento de lós problemas de aprendizaje**. Buenos Aires: Ediciones Nuevas Visión, 1985.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (org.) **História das crianças no Brasil** - 2a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PÉCORA, T. T. **Infância, Educação e Crianças Acolhidas: O Olhar de Professoras das Escolas Públicas de Corumbá/Ms**. 2012. 96 f. Relatório de Defesa (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

PERRENOUD, P. **Enseigner: Agir dans l'urgence, decider dans l'incertitude – Savoirs et competences dans un métier complexe**. Paris: ESF Editeur, 1996.

PONTES, I. M. Crianças Institucionalizadas – Alunos desconhecidos ou ignorados? In: **Associação Brasileira de Psicopedagogia**, Porto Alegre, RS, jan, 2009. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/97.htm> Acesso em: 06 jul. 2015.

RAYMOND, D., BUTT, R. L. & YAMAGISHI, R. (1993). Savoir pré-professionnels et formation fondamentale – Approche autobiographique. In: GAUTHIER, C; MELLOUKI, M; TARDIF, M. (éds). **Le savoir des enseignants: unite et diversité**. Montréal: Logiques, p. 137-168.

RODRIGUES, M. B. C. et al. **Tópicos Educacionais I: Organização de ações educativas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, pág. 59-67.

SALERNO, G. **A vida se tece e a escola acontece entre-vidas**. 2012. 110 f. Relatório de Defesa (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTANA, J. P., DONINELLI, T. M., FROSI, R. V., & KOLLER, S.H. (2004). Trajetória de vinculação Institucional de crianças e adolescentes em situação de rua. In: MORAIS, N. A. de; SILVA, L. N; KOLLER, S. H. (Org.). **Endereço Desconhecido: Crianças e adolescentes em situação de rua**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2010. p. 405-419.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, C. A. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: SENAC, 2001.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. Companhia das Letras. 1995.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAYÃO, Y. Desenvolvimento infantil e abrigo. In: **Cada caso é um caso: a voz de crianças e adolescentes em situação de abrigo**. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. p. 117-123. Disponível em: <<http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro5.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2016.

SCHEINVAR, E. Idade e proteção: fundamentos legais para a criminalização da criança. Do adolescente e da família (pobres). In: NASCIMENTO. M.L. (Org.). **PIVETES: a produção de infâncias desiguais**. Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro: oficina do Autor, 2002. p. 83-109.

SÊNECA. **Problemas Naturais**. Livro 7, Século I. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-05962003000200001>. Acesso em: 04/10/2016.

SILVA, J. C. R.; SILVA, S. D.; SANTOS, L. E. A dura realidade do aluno negro na educação brasileira. **E-FACEQ: Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós**. Jandira, SP, n. 6, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.faceq.edu.br/e-faceq>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SILVA, G. F. da. A interculturalidade no cotidiano educativo de professores do ensino médio. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz, v. 16, n. 1, p. 110-129. 2008. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MTuCmOGSHbEJ:https://online.uisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/408/333+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10out. 2016.

_____. da. Caminhos para uma educação anti-racista: experiências que falam. In: SILVA, G. F.; SANTOS, J. A.; CARNEIRO, L. C. C. **RS Negro. Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 285-293.

SIQUEIRA, A. C. ; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 26, n. 3, p. 407-415. jul./set., 2010.

_____. O impacto da institucionalização na Infância e na Adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 18, p. 71-80; jan/abr. 2006.

SIQUEIRA, A. C; MORAES, N. A; DELL'AGLIO, D. D; KOLLER, S. H. Experiência das Casas Lares: Uma alternativa possível para crianças e adolescentes em situação de rua. In: MORAIS, N. A. de; SILVA, L. N; KOLLER, S. H. (Org.). **Endereço Desconhecido: Crianças e adolescentes em situação de rua**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2010. p. 499-528.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. **Docência: Uma construção ético-profissional**, Campinas, SP: Papirus, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Bookman, 2005.

YUNES, M. A; MIRANDA, A.T; CUELLO, S. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H., **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil**, p.197-218, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

YUS, R. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZOGAIB, M.T.B. **O brincar e o bem-estar da criança abrigada:** sua influência no combate à depressão e ao baixo rendimento escolar. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2005.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Porto Alegre, de , de 2016.

Prezado(a) Professor(a),

A pesquisa intitulada “UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES”, será desenvolvida pela Mestranda Helen Pinto como parte da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva e será realizada no ano de 2016. Será desenvolvida por meio da aplicação de entrevista semi-estruturada aos professores que trabalham com crianças de 6 a 8 anos de idade em situação de acolhimento institucional.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que visa apresentar um estudo sobre o papel da escola na vida de crianças em situação de acolhimento institucional na percepção dos professores.

- Verificar as estratégias que são utilizadas no espaço escolar para vincular as crianças em situação de acolhimento institucional;
- Descrever o perfil das crianças em situação de acolhimento institucional que frequentam regularmente a escola;
- Verificar o rendimento escolar das crianças em situação de acolhimento institucional;
- Analisar os fatores que interferem no processo educacional destas crianças;

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Helen Pinto, telefone: 82822090/30130114, endereço eletrônico: helenunb@yahoo.com.br.

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o

direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

Helen Pinto-Pesquisadora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

A pesquisa intitulada “UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES”, será desenvolvida pela Mestranda Helen Pinto como parte da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva. Será desenvolvida por meio da aplicação de entrevista semi-estruturada aos professores que trabalham com crianças de 6 a 8 anos de idade em situação de acolhimento institucional conforme agendamento prévio.

O objetivo principal desta pesquisa visa apresentar um estudo sobre o papel da escola na vida de crianças em situação de acolhimento institucional na percepção dos professores.

- Verificar as estratégias que são utilizadas no espaço escolar para vincular as crianças em situação de acolhimento institucional;
- Descrever o perfil das crianças em situação de acolhimento institucional que frequentam regularmente a escola;
- Verificar o rendimento escolar das crianças em situação de acolhimento institucional;
- Analisar os fatores que interferem no processo educacional destas crianças;

Sua participação envolve uma entrevista sobre a sua formação e atuação profissional, com ênfase ao trabalho realizado na escola com crianças de 6 a 8 anos de idade em situação de acolhimento institucional, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de uma hora. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir a qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta entrevista, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Helen Pinto, residente na Av. Teresópolis, 2866/307,

telefone: 82822090 ou 30130114, endereço eletrônico: helenunb@yahoo.com.br.

Atenciosamente,

Helen Pinto
Pesquisadora

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Orientador

Consinto em participar desta entrevista e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do entrevistado

Local e data

**ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(PROFESSORES DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS)**

Pesquisador: Data: Escola:

1. IDENTIFICAÇÃO

Idade: Sexo: Etnia: Formação inicial/curso: Tempo de experiência
na docência:
Pós-graduação:

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 1) Em que Instituição você fez sua graduação? E em que modalidade? Por quê?
- 2) Quantas formações continuadas você fez? Onde? Por quê?
- 3) Como você se atualiza?

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 1) Quais são suas práticas pedagógicas? Por quê?
- 2) Acredita que suas práticas pedagógicas contribuem com a formação de vínculo entre a criança e a escola? Por quê?
- 3) Você critica alguma prática realizada pela escola? Por quê?

4. HISTÓRIA DE VIDA DAS CRIANÇAS (ALUNOS)

- 1) Quantos alunos institucionalizados você tem?
- 2) O que você sabe sobre a vida destas crianças? Como e por intermédio de quem obteve estas informações?
- 3) O que você acredita que estas crianças esperam da escola?
- 4) Qual é a diferença da criança institucionalizada e a não institucionalizada?
- 5) O que você percebe nestas crianças que gostaria de relatar?

5. RELAÇÕES INTERPESSSOAIS

- 1) De que maneira você se relaciona com seus alunos abrigados?
- 2) De que maneira você percebe a relação entre as crianças?
- 3) De que maneira a escola se relaciona com as crianças institucionalizadas?
- 4) Você acredita que o vínculo da criança com a escola é importante para o aprendizado, para o desenvolvimento da criança? Por quê?