

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FERNANDA ANGREWSKI COUTINHO

“ESTUDAR, TIA... ESTUDAR”:
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL

PORTO VELHO – RO

2015

FERNANDA ANGREWSKI COUTINHO

“ESTUDAR, TIA... ESTUDAR”:

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Psicologia –
MAPSI da Universidade Federal de Rondônia
como requisito para obtenção do título de Mestre
em Psicologia

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e
Processos Educativos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iracema Neno Cecilio
Tada

PORTO VELHO - RO

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

C837e

Coutinho, Fernanda Angrewski.

“ Estudar, tia...estudar”: o processo de escolarização de crianças em acolhimento institucional / Fernanda Angrewski Coutinho. - Porto Velho, Rondônia, 2015.

146f.:il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iracema Neno Cecilio Tada

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1. Psicologia. 2.Educação escolar. 3.Acolhimento institucional. I.Tada, Iracema Neno Cecilio. II.Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.III.Título.

CDU:159.9:37

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

FOLHA DE APROVAÇÃO

"ESTUDAR, TIA... ESTUDAR": O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

FERNANDA ANGREWSKI COUTINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientador: Prof^ª Dr^ª Iracema Neno Cecilio Tada

Banca examinadora.

Prof^ª Dr^ª Iracema Neno Cecilio Tada
Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)

Assinatura



Prof^ª Dr^ª Lillian Caroline Uraou
Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)

Assinatura



Prof^ª Dr^ª Silvia Maria Cintra da Silva
Programa de Pós-graduação em Psicologia (IPUFU)

Assinatura



Dissertação aprovada em: 25/08/2015

Às crianças que tive o privilégio de cuidar e amar no abrigo, meus filhos de consideração. Em especial, ao meu anjinho no céu, Nacho (In memoriam), cuja vida, embora tenha sido curta, fora exemplo de garra e superação para todos à sua volta, e para mim, fora a inspiração para a concretização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento de que nossas conquistas não são méritos individuais, e que alcançamos a condição de Ser Humano graças às relações que mediaram nossa vida. Antonie de Saint-Exupéry diz que “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Gostaria de agradecer a todos que deixaram um pouco de si em mim. Não seria capaz de recordar todos os nomes, no entanto, os nomes que trago aqui representam todos àqueles que passaram por mim desde o meu nascimento até hoje e me fizeram ser quem sou.

Primeiramente, agradeço a minha querida orientadora Iracema Neno Cecilio Tada, por acreditar em mim e ter feito que eu mesma acreditasse em mim. Foi mais do que orientadora, foi amiga e companheira, soube me animar e exortar quando necessário, e isso me faz admirá-la e respeitá-la cada vez mais.

À Pâmela Ferreira e Ainá Barbosa, minhas queridas irmãs acadêmicas, por tudo o que vivemos, mas especialmente, porque através do senso de humor que lhes é característico, tornaram esse caminho mais leve e possível. Obrigada por cada gargalhada e sorriso que arrancaram de mim.

Aos meus colegas da Turma MAPSI 2013, especialmente a Carla, Lidiane, Aryane, Lyerka e Suzana pelas ajudas em pequenos detalhes.

À todo corpo docente do MAPSI, por todo empenho em fazer o programa acontecer. Vocês me fazem sentir orgulho em ser fruto da UNIR. Agradeço também aos técnicos da Secretaria do MAPSI, Antenor Silva e Maria Tereza Cruz por realizarem um trabalho tão prestativo e essencial. Sem vocês, nada disso seria possível.

Aos Professores Doutores Alessandro Oliveira, Marilene Proença, Sônia Shima, Marilda Facci, Zaira Leal, que fizeram do seu ato de ensinar tão significativo gerando em nós motivos para aprender, independente da barreira geográfica que separam a USP e a UEM da UNIR.

Às Professoras Dr^a Silvia Maria Cintra da Silva e Dr^a Lilian Caroline Urnau por aceitarem com tanto carinho fazer parte da minha banca de qualificação e defesa e pelas valiosíssimas contribuições, fundamentais para o delineamento do trabalho final.

À CAPES pelo apoio financeiro através da concessão da bolsa de estudos.

Aos meus colaboradores, que cederam seu tempo, suas palavras, suas significações para que tudo isso acontecesse. Agradeço especialmente a toda equipe técnica do SAIN, por ter lutado por mim insistindo pela autorização do projeto junto a SEMAS.

À minha amada mãe Carmem Angrewski, por todo cuidado e amor. Agradeço principalmente pelo maior bem que herdei de ti: o hábito de ler. Comecei por sua coleção de gibis da Margarida, em seguida, fui para sua coleção de romances da Agatha Christie, e assim fui me

apaixonando por esse universo. Tenho certeza que essa foi à base para a construção da minha história. Muito obrigada.

Ao meu amado pai Fernando Sarto Melo Coutinho, pelo esforço de nunca nos deixar faltar nada. Guardo seu maior ensinamento: a vida é dinâmica, há altos e baixos, por isso é tão importante aprender a viver com simplicidade.

Aos meus queridos irmãos Pedro Elpídio Angrewski Coutinho e Thaíza Angrewski Coutinho. A nossa diferença de idade é tão pequena que é como ter crescido com amigos. Quem tem irmãos nunca está sozinho. Agradeço por terem me feito tia três vezes; vossos filhos fazem meu amor por vocês triplicar. Meus lindos sobrinhos Nicole Sophi, Hugo Eduardo e Isaac Sarto, obrigada por essa alegria sem fim que vocês despertam em mim. Agradeço ainda ao meu cunhado Frank Sousa, por toda ajuda técnica.

Aos meus amigos e irmãos do Ministério Universidades Renovadas (MUR), pelas orações que pude sentir, pela paz que me transmitem e pelo sonho que partilhamos: um sonho de amor para o mundo. Agradeço as minhas coordenadoras, pois, elas representam todos vocês: Andréia Alves, Suelen Sousa, Camila Loss, Cíntia Neto, Jéssica Dandara. Também agradeço a Marcelo Barroso (por cada rosa espiritual) e ao Andrei Nascimento (pela ajuda com o abstract).

Agradeço ainda ao meu amado Grupo de Oração Universitário (GOU Oráculo), o meu tesouro dentro da UNIR, e àqueles que são o ouro puro do meu tesouro: Graciele Cristina, Angélica de Souza, Rodrigo Campos, Ericles Lopes, Débora Évelin e Geimy Lopes. “Não há nada maior do que nós”

À minha amiga Fabiana Riva, por não me deixar esquecer o sonho de amor para o mundo e por me incentivar a vivê-lo no mestrado; por me ensinar a “deixar o mundo absorver”, por me animar e orar por mim. Obrigada por essa amizade que nasceu pela fé.

Por fim, não esqueço as palavras do Prof. Luís Alberto Matos logo no início do mestrado: “escrever é um trabalho solitário”. Realmente, a maior parte do tempo, o computador e os livros são as únicas companhias do pesquisador. Porém, a solidão nunca foi o problema, pois nunca estive só. A força que me acompanhava pode ser nomeada de muitos nomes, e se expressa de várias maneiras, mas uma certeza eu tenho, esteve comigo o tempo todo, e foi ela quem me inspirou cada palavra escrita, por isso, toda minha gratidão àquele que chamo de meu Deus de amor e também à minha mãezinha e intercessora no céu, Maria Santíssima.

“Definir o amor não dá, então direi apenas obrigado” (Dalvimar Gallo).

*[...] Se me perguntassem o porquê queria aprender a ler e a escrever
Eu não saberia responder
Mas quando compras com a minha avó um dia eu fui fazer
E olhando um pote na prateleira eu pude ler
Veio em mim a alegria do saber
Em poder dizer “vó, eu aprendi a ler”.
Naquele momento estudar teve sentido,
A sensação de capacidade e poder já havia me preenchido,
Eu tinha que estar naquele local aprendendo
Porque agora o mundo eu estava entendendo
Antes ele era indecifrável, com letras e palavras,
Que bagunçava minha cabeça e deixava mais embaralhada
Havia achado a chave para entender o mundo
Agora faz sentido às letras e frases nos muros [...]**

(Ana Jaqueline Oliveira/ Acadêmica de Pedagogia/UNIR)

*poema retirado do mural do bloco do curso de Pedagogia

COUTINHO, F.A. *“Estudar, Tia... Estudar”*: o processo de escolarização de crianças em acolhimento institucional. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015.

RESUMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) deu início a um novo paradigma: a partir de sua criação, crianças e adolescentes tornam-se sujeitos de direitos. Quando algum direito é violado, o acolhimento institucional é uma das medidas protetivas previstas pelo ECA. O acolhimento consiste no afastamento temporário da criança ou adolescente do convívio familiar. Tal afastamento pode se concretizar dentro de casa-lar, em famílias acolhedoras ou em abrigos institucionais. A partir dessa medida protetiva, estabeleceu-se como objetivo geral compreender o processo de escolarização de crianças acolhidas institucionalmente. Como objetivos específicos estabeleceu-se analisar a rotina escolar delas no contexto da instituição, analisar a relação estabelecida pela escola com a unidade de acolhimento, compreender a percepção que o professor tem de seu aluno e, por último, entender a relação que as crianças estabeleceram com a escola e como constroem sua atividade de estudo. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa com enfoque dialético, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, constituída pela teoria de desenvolvimento cultural, desenvolvimento infantil, formação dos conceitos científicos e função da escola na concepção de Vygotski, Leontiev, Davidov, Elkonin, entre outros. A pesquisa foi realizada em uma unidade de acolhimento institucional para crianças de 07 a 12 anos de idade, localizada em um município do Estado de Rondônia. Para compreender o processo dialeticamente, participaram da pesquisa dois cuidadores, a diretora, duas crianças da unidade de acolhimento institucional e as professoras da escola que as crianças frequentavam. Os instrumentos utilizados para a interpretação dos fatos foram entrevista semiestruturada, análise documental e observação. A análise permitiu sintetizar que a escolarização dessas crianças não está adquirindo sentido pessoal nem produzindo o pensamento teórico pelas mediações que estão sendo estabelecidas dentro da unidade e na escola, as quais partem de concepções ainda naturalistas do desenvolvimento humano e de estereótipos a respeito da família e de crianças em situação de acolhimento institucional. Dessa forma, é importante que sejam fomentadas pelos agentes de políticas públicas discussões e formações sobre o papel da educação escolar para a superação da vulnerabilidade social, bem como a reflexão sobre a atividade desenvolvida por aqueles mais próximos de cada criança, sejam eles cuidadores, educadores, professores ou psicólogos.

Palavras-chave: Acolhimento institucional. Educação escolar. Psicologia Histórico-Cultural.

COUTINHO, F.A. *“Studying, Aunt... Studying”*: the educational process of children in institutional care. Dissertation (Master Degree). Post Degree Program in Psychology. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015.

ABSTRACT

The Statute of Child and Adolescent (ECA) initiated a new pattern: through its creation children and adolescents become subjects of rights. When any right is violated, institutional care is one of the protective measures provided by ECA. The refuge consists in a provisional removal of the child or adolescent from family life. Such removal may happen in a “*casa-lar*” (residential unit in which a caregiver denominated social father or social mother coordinates the service for children and adolescents), foster families or institutional shelters. From this protective measure, comprehending the educational process of children in institutional care has been set as a general purpose. As specific purposes it’s been established to analyze their school routine in the institution, analyze the relation established by the school with the shelter unit, to understand the perception the professor has regarding the student and, at last, comprehending the relation the children established with school and how they set their study activity. For that, we made a qualitative research with dialectical approach from cultural-historical psychology composed by cultural development and child development theories, formation of scientific concepts and school function in the view of Vygotski, Leontiev, Davidov, Elkonin and other. The research was conducted in an institutional care unit for children from 7 to 12 years old, located in a city in the state of Rondônia. To understand the process dialectically, two caregivers, the principal, two children from the institutional care unit and the teachers of the school the children attend participated the research. The instruments used for the interpretation of the facts were semi-structured interview, documental analysis and observation. The analysis allowed synthesizing that the schooling of these children is not acquiring personal meaning or producing theoretical thinking by mediations that are being established in the unit and at school, which start from naturalistic conceptions of human development and stereotypes regarding family and children in institutional care situation. Thus, it is important that discussion and formation about the role of school education for overcoming social vulnerability are encouraged by public policies agents, as well as the reflection about the activity performed by those that are the closest to each children whether caregivers, educators, professors or psychologists.

Keywords: Institutional care. School education. Cultural historical psychology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAA – Comunicação Alternativa Aumentativa
CAT – Centro de Atendimento Técnico
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CLAVES – Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CNJ – Conselho Nacional da Justiça
CNMP - Conselho Nacional do Ministério Público
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS – Centro de Referência em Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CT – Conselho Tutelar
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FPS – Funções Psicológicas Superiores
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JIJ – Juizado da Infância e da Juventude
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome.
MEC – Ministério da Educação
MP – Ministério Público
NOB/RH – SUAS – Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social
PAIF – Programa de Atenção Integral às Famílias
PHC – Psicologia Histórico-Cultural
PIA – Plano de Atendimento Individual

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNCFC – Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária.

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSE – Proteção Social Especial

REDE SAC - Rede de Serviços de Ação Continuada

SAI/SAIN – Serviço de Acolhimento Institucional

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SFA – Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TJ – Tribunal de Justiça

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos participantes.....	64
Tabela 2 – Médias escolares de Evan nas escolas Karipuna e Makurap em 2013 e 2014	105
Tabela 3 – Médias escolares de Ruth referente ao 1º bimestre de 2014 na escola Tapari	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da Escola de Evan	108
Figura 2 – Desenho da Ruth sobre a Escola	116

SUMÁRIO

DE CUIDADORA À PESQUISADORA	16
1. ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: CONHECENDO O ATO DE ABRIGAR	20
1.1 Os atuais marcos regulatórios do acolhimento institucional no Brasil.....	24
1.2 Alguns dados nacionais revelando uma política em construção	28
2. A APRENDIZAGEM PROMOVE O DESENVOLVIMENTO: EIXOS NORTEADORES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	32
2.1 A infância na Psicologia Soviética: o desenvolvimento cultural	37
2.1.1 A periodização do desenvolvimento infantil.....	41
2.2 A formação dos conceitos científicos e a educação escolar	43
2.3 A escola: o ideal <i>versus</i> o real	49
3. DELINEAMENTO DA PESQUISA	58
3.1 Abordagem metodológica	58
3.2 Local	59
3.3 Participantes	62
3.4 Procedimentos e instrumentos	65
3.4.1 Entrevista semiestruturada.....	65
3.4.2 Observação	66
3.4.3 Análise documental	68
3.5 Análise dos fatos	68
4. EM BUSCA DA ESSÊNCIA: COMPREENDENDO O PROCESSO EDUCATIVO NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	70
4.1 A rotina de trabalho do SAIN à unidade de acolhimento	70
4.1.1 Desvelando o funcionamento institucional do SAIN	70
4.1.2 Desvelando a rotina da unidade de acolhimento: como a escola (não) aparece?	78
4.2 A relação abrigo–escola: mediada pelo o quê e para quê?	89
4.3 A escola na vida de Evan e Ruth	101
4.3.1 História escolar de ruptura?.....	101
4.3.2 Evan.....	105
4.3.3 Ruth	111
4.3.4 O significado e o sentido da Educação Escolar	120

A SÍNTESE DO TODO: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – Declaração com os termos de concordância da instituição	136
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 16 anos	139
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a direção da unidade de acolhimento	140
APÊNDICE E– Roteiro de entrevista com o professor	141
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com cuidador/educador	142
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com a criança	143
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	144

DE CUIDADORA À PESQUISADORA

Minha história com meu objeto de estudo começou ainda durante a graduação. Em 2012, estava no último ano do curso de Psicologia, quando passei no concurso da Prefeitura Municipal de uma cidade de Rondônia para o cargo de Cuidador (a) Social, cujas atribuições incluíam cuidar de crianças em situação de vulnerabilidade.

Fui lotada numa unidade de acolhimento institucional destinada a crianças de zero a sete anos de idade, local que costumeiramente dá-se o nome de abrigo. Como estava no último ano do curso, trabalhava como plantonista noturna, noite sim e noite não.

Paralelamente ao trabalho, estava fazendo dois estágios curriculares para a conclusão do curso de Psicologia, dentre eles o estágio em Psicologia Escolar. Não por acaso, tão logo os conhecimentos que eu estava adquirindo ao longo do estágio me fizeram refletir, questionar e observar meu trabalho como cuidadora de crianças na idade escolar.

Recordo, com carinho, das noites em que auxiliava as crianças em suas atividades escolares ou de quando passei para o período diurno (depois de formada) e acompanhava as crianças na entrega de seus boletins, ou, ainda, quando eu ia às reuniões de pais na escola. Nessa época, a experiência com a Psicologia Escolar advinda do estágio já havia gerado em mim uma militância em favor da educação. Havia gerado uma compreensão de que a educação poderia contribuir para modificar a situação de vulnerabilidade.

Entretanto, recordo também que nem sempre a escola para as crianças de quem cuidei e de quem me aproximei no período em que trabalhei no abrigo garantiu a socialização do saber e a apropriação do conhecimento.

A história de uma criança, em especial, foi decisiva para a escolha do meu tema de pesquisa. Nacho (nome fictício), um menino de cinco anos, sofreu um incidente grave que gerou-lhe a necessidade do acolhimento institucional. Em decorrência disso, ele tinha bastantes problemas de saúde, que não o impediam de ser uma criança alegre, brincalhona e esperta. Apesar disso, eu sempre observava que ele era o único de sua idade que não ia para a escolinha. Até mesmo as crianças mais novas de três e quatro anos já estavam indo para a creche. Isso me inquietava, sentia que ele estava perdendo algo. Não responsabilizo a instituição nem mesmo a escola. Percebi que, nesse universo, também rondam muitos “pseudoconhecimentos” - sobre o desenvolvimento infantil e a capacidade de aprender -, que estão revestidos de boas intenções, porém, estagnam o desenvolvimento de crianças e de adolescentes.

Eu tinha o sentimento de que, se ele fosse para a escola, poderia se desenvolver plenamente e superar a limitação que a saúde lhe impunha. Vê-lo indo à escola se tornou como um sonho para mim. Sonho que, infelizmente, não se concretizou, pois, quando fiz um ano de trabalho na instituição, ele faleceu.

Apesar dessa perda, não podia esquecer as outras crianças que ainda viviam ali e que estavam indo à escola, mas não necessariamente estavam incluídas nela, embora tivessem todas as condições de se desenvolver plenamente. Desejar ver todas as crianças se apropriarem do conhecimento escolar me aproximou da Psicologia Histórico-Cultural, da teoria de Vygotski a respeito das funções psicológicas superiores e de como a Educação pode contribuir para a humanização e a constituição da consciência.

Assim, resolvi encarar o desafio de compreender o processo de escolarização de crianças acolhidas institucionalmente à luz da Psicologia Histórico-Cultural. De cuidadora, tornei-me pesquisadora na área da Psicologia Escolar.

Ingressei no programa de pós-graduação em Psicologia com uma certeza e muitos questionamentos.

A certeza: queria estudar o acolhimento institucional na interface com a educação. Os questionamentos: como estudá-lo? Qual a relação da escola com a unidade de acolhimento? O que as políticas de assistência social dizem sobre a educação? Como os profissionais que acompanham as crianças veem a escolarização?

Dentre muitos questionamentos e ideias, eu e minha orientadora decidimos que o objetivo da pesquisa seria compreender como acontece o processo de escolarização de crianças que estão acolhidas institucionalmente.

Para tanto, os objetivos específicos incluíram:

- a) conhecer a rotina escolar das crianças no abrigo;
- b) analisar a relação entre a escola e a unidade de acolhimento;
- c) identificar como o professor percebe seu aluno que está inserido na unidade de acolhimento institucional;
- d) conhecer a relação estabelecida pela criança acolhida com a escola.

Nas páginas seguintes, situamos o leitor no processo que constituiu a realização da pesquisa. Apresentamos na primeira seção um panorama histórico das crianças em situação de

abrigo, bem como da política de assistência social no Brasil, incluindo as leis e as medidas de acolhimento institucional.

Em seguida, na segunda seção, aventuramo-nos a realizar uma discussão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar, embasada na Psicologia Histórico-Cultural e nos seus principais teóricos. Inicialmente, apresentamos um breve histórico e uma explanação geral da teoria, do momento em que se inicia o desenvolvimento cultural do homem no contato com os primeiros instrumentos criados e a cultura em geral. Posteriormente, apresentamos o esquema teórico para o desenvolvimento infantil, incluindo a periodização da infância, considerando as idades e períodos críticos de cada etapa, para compreender, em especial, a idade escolar e a atividade de estudo, que é fundamental para o próximo tópico, que abrange a formação dos conceitos científicos na infância, que se inicia no período escolar a partir da atividade de estudo.

O objetivo é mostrar que o conhecimento científico produz desenvolvimento na medida em que atua nas funções psicológicas superiores. Finalizando a seção, fez-se uma análise da importância da Educação para o desenvolvimento, trazendo a sua função de socializar o saber sistematizado e produzir a humanidade no homem, contrapondo com o papel que de fato está realmente exercendo na sociedade capitalista contemporânea que nos é conhecida.

Na terceira seção, traçamos o caminho metodológico proposto para a realização da pesquisa, os passos, os métodos e os instrumentos utilizados.

Por fim, na quarta seção, apresentamos os principais resultados e as considerações que foram possíveis de ser feitas ao longo da análise dos fatos observados. Dividimos a análise em quatro categorias que respondiam as nossos objetivos específicos, compreendidas na rotina da instituição acolhedora e do serviço de acolhimento institucional, na relação entre a escola e a unidade de acolhimento, o papel da escola na vida de Ruth e Evan¹, as crianças participantes da pesquisa e, por último, a importância que foi atribuída à educação escolar pelos participantes da pesquisa. A análise em categorias serviu de base para que pudéssemos alcançar um todo e sintetizar a compreensão do nosso objetivo geral: o processo de escolarização de crianças inseridas em uma unidade de acolhimento.

¹ Todos os nomes citados são fictícios. Os nomes de Ruth e Nacho foram inspirados em amigos conhecidos na Bolívia durante uma viagem. O nome de Evan é inspirado no filme “O som do coração”.

Pesquisar não é uma tarefa fácil, principalmente quando se trata de um fenômeno complexo, que envolve pessoas em situação de vulnerabilidade. Sabemos que não encontraremos todas as respostas nem esgotaremos o assunto. O máximo que podemos conseguir, talvez, seja mais questionamentos e inquietações, e é isso que desejamos, pois acreditamos que o ato de questionar também pode modificar práticas cristalizadas e engessadas.

1. ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: CONHECENDO O ATO DE ABRIGAR

Como pode a voz que vem das casas ser a da Justiça, se os pátios estão desabrigados? (Bertold Brecht)

Mais de 45 mil crianças² e adolescentes vivem em abrigos no Brasil. São crianças e adolescentes que tiveram de alguma forma seus direitos violados e por isso precisaram ser afastadas temporariamente de suas famílias e comunidade. Direitos consagrados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual toda pessoa de até 18 anos deve ser respeitada em sua condição peculiar de desenvolvimento (art. 6º), sendo dever da família, da sociedade, e do Estado prezar por sua proteção (BRASIL, 2012).

A maioria das crianças abrigadas é órfã de pais vivos, como denomina Glens (2010). São crianças que, por motivos diversos (dependência de substâncias psicoativas pelos pais, abandono, violência), estão sob a medida de acolhimento institucional. Isso significa dizer que o ato de abrigar está intimamente relacionado com a vulnerabilidade social de inúmeras famílias brasileiras. Vulnerabilidade que não é atual, pois desde o século XIX levam-se crianças nascidas em famílias pobres para viver em instituições, chamadas anteriormente de orfanatos.

Culpadas, aos olhos da sociedade, pela negligência no cuidado com os filhos, essas famílias são, na verdade, vítimas de uma violência estrutural expressa de forma cruel a partir da desigualdade social. Glens (2010, p.181) chama de “justificativa ideológica para a desresponsabilização do Estado na garantia de seus direitos”, quando se atribui à família pobre uma incapacidade para cuidar de sua prole, enquanto o Estado não cumpre com seu dever, o que resulta no número já conhecido de crianças vivendo em abrigos. Para Oliveira (2009, p. 27-28):

A situação de vulnerabilidade dessas crianças e desses adolescentes toma contornos dramáticos no país, dentre outros fatores, pelo descaso que o tema tem sido tratado. Infelizmente essa desigualdade é o resquício da colonização de exploração sofrida por nossa sociedade, bem como das contradições características do sistema político, econômico, social e cultural em que esta sociedade se encontra.

De fato, desde o início da história do Brasil, as crianças têm sido submetidas a situações de vulnerabilidade e de institucionalização, começando com a chegada dos jesuítas para a catequização dos índios. Aqueles retiravam as crianças indígenas de suas tribos e educavam-nas

² Informação disponível no site do Conselho Nacional de Justiça: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/28626-afastadas-da-familia-de-origem-criancas-sao-acolhidas-por-maes-e-pais-provisorios>. Acesso em: 30 de Outubro de 2014. A notícia relata que, enquanto existem 45 mil crianças em unidades de acolhimento, apenas 730 estão em Programas de Famílias Acolhedoras (PFA).

nas instituições criadas por eles, denominadas Casas dos Muchachos, local também destinado para as crianças órfãs vindas de Portugal (BAPTISTA 2006). Pode-se dizer que este foi o primeiro modelo de institucionalização de crianças no Brasil. Segundo Ferreira (2010), o Brasil baseava-se no trabalho escravo, dando sustentação ao modelo econômico colonial. Para a autora, a presença dos jesuítas constitui-se como uma contradição, que, por um lado demonstrava piedade pelos mais necessitados, e por outro, facilitava a continuação da escravidão de indígenas e africanos.

No século XVI, o motivo para a institucionalização deixou de ser meramente educativo ou catequético. A realidade é que existia um alto índice de crianças abandonadas nas ruas, e muitas já estavam pedindo esmolas. Segundo Baptista (2006), o costume de abandonar os filhos começou com as famílias europeias que emigraram para o país. As famílias nativas adotaram o costume. Principalmente pela exigência que se tinha da monogamia. Logo, os filhos gerados fora do casamento eram abandonados, assim como as crianças geradas de uma relação entre os senhores e as mulheres escravizadas (FERREIRA, 2010). Eles compunham o exército de crianças pedintes. Na época, não existia uma instituição estruturada para cuidar delas, então, o Reino de Portugal mantinha com quantias irrisórias as amas-de-leite e as Santas Casas de Misericórdia para realizar esse cuidado. Porém, algumas famílias da terra, “por compaixão”, recebiam muitas dessas crianças como agregados, que serviriam como futuros trabalhadores em suas casas. (BAPTISTA, 2006).

Diante disso, no século XVIII, surgem as primeiras rodas de expostos no Brasil. Como se caracterizava pelo anonimato, muitas famílias pobres colocavam seus bebês na roda por não disporem de condições de criá-las (GLENS, 2010).

Foi apenas no século XVIII que surgiram as primeiras instituições de proteção à criança abandonada. Foram implantadas as três primeiras rodas de expostos em terras brasileiras: em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1789). Marcílio (2003, p. 55) nos conta que “a quase totalidade desses pequenos expostos nem chegavam à idade adulta. A mortalidade dos expostos, assistidos pela roda, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil – incluindo neles os escravos”. (BAPTISTA, 2006, p.22).

Devido ao alto índice de mortalidade infantil, foi determinada a transferência do cuidado das crianças para as Santas Casas de Misericórdia, subsidiadas pelo município. Assim, foi criada pela Igreja Católica a primeira Casa de Recolhimento dos Expostos, que servia de complemento para a roda dos expostos, recebendo crianças a partir dos três anos. Dessa forma, a Igreja ficou

responsável pelo cuidado da criança abandonada desde o século XVIII até o início do século XX (GLENS, 2010).

As Santas Casas foram perdendo a autonomia no fim do século XX, dando lugar ao Estado. Devido aos resquícios do período colonial, o Estado retirava muitas vezes as crianças de suas famílias por achar que estas não tinham capacidades de cuidá-las, dando início à prática de destituição do poder familiar (BRASIL, 2006). Nesta mesma época, os médicos higienistas e os juristas começaram a pensar em uma nova política assistencial para as crianças. Surge também uma grande pressão para o recolhimento dos menores infratores. Em 1921, é aprovada a Lei nº 4.242, que dispõe sobre o serviço de proteção à criança e sobre a construção de abrigos para os menores abandonados ou que cometeram algum crime. (BAPTISTA, 2006). O PNCFC (BRASIL, 2006) reconhece que, na história do Brasil, o argumento utilizado era o “prender para proteger”, uma vez que, no imaginário social, qualquer criança em situação de pobreza era vista como um possível criminoso. As políticas de assistência à infância da época eram baseadas nas representações negativas das famílias pobres e de seus filhos.

A década de 1920 foi caracterizada em especial pelo Decreto nº 17.943-A, conhecido como o Código de Menores ou Código Mello Mattos, que trazia algumas diretrizes da política de proteção.

[...] O código divide os menores em abandonados e delinquentes. Trata dos infantes expostos – crianças de até 7 anos encontradas em estado de abandono – e explicita as características que identificam essa situação: as condições de habitação, de subsistência, de negligência, de exploração e de maus-tratos. Além disso, tipifica os menores em vadios (artigo 28), mendigos (artigo 29) e libertinos (artigo 30). [...] (BAPTISTA, 2006, p. 25).

Por um bom tempo, as políticas assistenciais à infância foram marcadas por uma atitude de repressão e punição. Segundo Oliveira (2009), de 1927 a 1964, as práticas do regime de internação alternavam-se entre educação e correção comportamental. Historicamente, estes jovens foram vítimas de uma vulnerabilidade social extrema, porém não eram vistos como sujeitos que tinha plenitude ao usufruto de direitos. Eram encaminhados às instituições, principalmente por representarem risco à sociedade. Viviam no modelo de confinamento herdado pelo estilo de vida religiosa, sem muitas possibilidades de agir no mundo ao redor.

A década de 1990 é marcada por avanços em relação ao serviço de proteção à criança e inaugura um novo paradigma sobre a concepção de infância no país. É neste ano, 1990, que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é promulgado. Baseado na Constituição Federal de

1988, o ECA reafirma que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos e nele consta um dos seus direitos fundamentais: direito à convivência familiar e comunitária (capítulo III). O ECA reconhece a família como espaço privilegiado para o desenvolvimento, prezando pela não ruptura dos vínculos. A Constituição Federal reconhece a assistência social como política pública e a coloca no tripé da seguridade social junto com a política de saúde e previdência social. Pensando em como garantir tais direitos e como regulamentar essa política, em 1993 foi promulgada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº 8.742, alterada para Lei nº 12.435 em 2011.

Não há dúvida de que o ECA representa um divisor de águas na história da infância. No entanto, mesmo que a nova legislação lance novos olhares, romper estereótipos e preconceitos construídos e arraigados na sociedade é um processo lento e complexo, e não é à toa que aqueles preconceitos comuns ao século passado continuam a acompanhar aqueles que são signos de fragilidade³ na atualidade. Nascimento (2005) analisa como práticas do código de menores ainda perduram mesmo com o advento do ECA. A dificuldade em sua implantação têm levado à prática do assistencialismo e punição da mesma forma que outrora, quando, por exemplo, regulamenta a criação de órgãos, que muitas vezes, por não estar cômico de seu papel de promover proteção, agem como mecanismos de controle da família pobre. O Conselho Tutelar é um desses órgãos que merece atenção e análise.

De qualquer forma, na tentativa de romper essas barreiras, em 2006, foi elaborado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC, BRASIL, 2006), a fim de preservar os vínculos familiares e comunitários de pessoas em vulnerabilidade. O Plano foi elaborado a partir de um marco situacional: a realidade de crianças e adolescentes e suas famílias no Brasil. Dentre os objetivos do PNCFC está a articulação e integração das diversas políticas sociais, para que se busque ao máximo preservar a criança em sua família e comunidade, valorizando a capacidade que a família tem de cuidar de seus filhos, buscando superar a visão de família que se tinha até o século passado.

A desigualdade social desencadeia uma série de violações dos direitos humanos fundamentais dispostos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), como o direito à saúde, à educação e ao trabalho. São direitos violados que constroem a vulnerabilidade social de crianças

³ Expressão utilizada pelo Dr. Alessandro Oliveira dos Santos (USP) referindo-se às populações minoritárias, vítimas da vulnerabilidade social, entre eles a população negra, as pessoas com deficiência, a população indígena, entre outros grupos minoritários.

e adolescentes. Sem garantias mínimas de sobrevivência, muitas famílias não têm condições de preservar os direitos de seus filhos. Segundo o PNCFC (BRASIL, 2006), a desigualdade social está diretamente relacionada com a violência que, por vezes, surge no seio familiar.

O PNCFC (BRASIL, 2006) constata que, apesar do avanço da Lei, o Brasil ainda apresenta um quadro imenso de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que pouco difere da realidade do século passado. Vivendo nas periferias das grandes cidades, as famílias sobrevivem com um acesso limitado à saúde e à educação. O índice de mortalidade infantil no país ainda é muito alto, 15% de acordo com a tábua completa de mortalidade para o Brasil (IBGE, 2013). Quando se fala de signos de fragilidade, como é o caso de crianças negras, com deficiência ou com HIV, a situação é ainda pior.

Embora os avanços na legislação apontem para a preservação dos direitos de crianças e adolescentes, a sua violação ainda é uma constante que permeia a sociedade em geral. Dessa forma, em pleno século XXI, ainda é recorrente a prática do afastamento familiar e a institucionalização, embora, atualmente, sejam denominadas medidas protetivas, cuja intenção é garantir que os direitos não sejam mais violados. É o caso do acolhimento institucional, estabelecido no art. 90 do ECA (BRASIL, 2012), termo que substitui e supera a ideia de orfanato.

No próximo tópico, será possível entender seu funcionamento e organização, de acordo com a política de assistência atual vigente.

1.1 Os atuais marcos regulatórios do acolhimento institucional no Brasil

O acolhimento institucional é uma das políticas de atendimento previstas (medida de caráter excepcional e provisório) que devem ser tomadas apenas quando esgotadas todas as possibilidades de permanência na família nuclear e extensa (BRASIL, 2012, art.101). Essa medida se insere na política de proteção especial, subordinada ao Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome e descrita na Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004).

O PNAS estabelece as diretrizes dos serviços de assistência social no Brasil a partir da concepção de proteção e segurança. É preciso proteger as pessoas das dificuldades advindas da condição de velhice, doença, privações financeiras, entre outros, garantido a elas a segurança de sobrevivência, acolhida e convívio familiar. Assim, a política é dividida basicamente em dois tipos de proteção: a **proteção social básica** e a **proteção social especial**.

As diretrizes da proteção social básica são:

[...] prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras.) (BRASIL, 2004, p.34).

O Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) é o órgão público responsável por executar as ações da proteção social básica, que consiste em orientações às famílias, organização de projetos e, em especial, desenvolve o Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF). O CRAS concentrará o trabalho na prevenção e fortalecimento, quando as famílias estão em risco.

Infelizmente, como vimos, em boa parte dos casos, a vulnerabilidade e a desigualdade social deixa de representar apenas riscos. Muitas famílias são induzidas à violação de direitos de seus membros, devido a situações sociais diversas. Quando os direitos são violados, o trabalho é feito por meio do segundo tipo de proteção, a **proteção social especial**:

A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. (BRASIL, 2004, p. 38).

Nesse caso, o órgão responsável é o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). A proteção social especial é dividida em média e alta complexidade. A média complexidade oferece serviços aos sujeitos que tiveram seus direitos violados, porém não houve ruptura de vínculos. O objetivo dos serviços é reestruturar esses vínculos fragilizados.

A alta complexidade caracteriza-se pelas situações de violação de direitos e ruptura de vínculos, quando o indivíduo perde a referência familiar e comunitária ou quando foi necessária a retirada do núcleo familiar. As pessoas vítimas dessas condições têm o direito à proteção integral de sua vida, na garantia de todos os aspectos como moradia, alimentação e saúde.

Dentre os serviços oferecidos pela alta complexidade, temos o Serviço de Acolhimento Institucional (SAI/SAIN⁴), que é destinado a crianças, jovens, famílias, idosos e pessoas com deficiência. O acolhimento institucional, no caso de crianças e adolescentes, segundo a

⁴ Os documentos norteadores se referem ao Serviço de Acolhimento Institucional como SAI; entretanto, na cidade onde ocorreu a pesquisa, o serviço é chamado de SAIN, por escolha dos próprios servidores.

Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013), acontece exclusivamente por determinação do Poder Judiciário ou por solicitação do Conselho Tutelar – desde que este último comunique ao juiz da Vara da Infância até 24 horas após realizar o acolhimento.

Existem duas modalidades de acolhimento: atendimento em unidade residencial (casa-lar), em que uma pessoa ou casal trabalha no cuidado de até 10 crianças, e atendimento em unidade/abrigo institucional, sendo este último o tipo de atendimento mais comum e é o que nos interessa. Há também a possibilidade de inserção de crianças e adolescentes no Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora (SFA), um serviço alternativo bastante importante, no qual famílias interessadas são previamente cadastradas para acolher um número reduzido de crianças, para garantir ao máximo o atendimento individualizado e o convívio comunitário. A família acolhedora recebe um auxílio e é responsável pela criança até o fim de seu acolhimento. É um serviço novo, existente em poucos estados do país. Em Rondônia, ainda está em fase de estudo para futura implantação⁵.

É importante salientar que os termos unidade de acolhimento e abrigo referem-se ao atendimento em unidade institucional. O termo acolhimento foi incorporado ao ECA em 2009 com a inclusão da Lei 12.010, substituindo o termo abrigo.

O SAI deve seguir as normas previstas no ECA (BRASIL, 2012) e no documento Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009). Assim, de acordo com o art. 92 do ECA, a unidade de acolhimento deve proporcionar:

I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; III - atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV - desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; V - não-desmembramento de grupos de irmãos; VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII - participação na vida da comunidade local; VIII - preparação gradativa para o desligamento; IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo. (BRASIL, 2012).

O documento Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) foi elaborado para especificar ainda mais o serviço de acolhimento, norteando e regulamentando as instituições no Brasil, tanto a respeito da metodologia de atendimento quanto em relação aos aspectos físicos das instituições

⁵ No dia 29 de maio de 2015, a Secretaria Estadual de Assistência Social (SEAS), Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), promotores da infância, conselheiros tutelares, técnicos do CREAS, entre outros profissionais participaram da “Ação Estratégica de Mobilização para a Implantação dos Serviços de Acolhimento em Famílias Acolhedoras no Estado de Rondônia”, realizada pelo Ministério Público do Estado, oportunidade em que foram discutidas as diretrizes para a instalação do serviço em Rondônia. Disponível em: www.rondonia.ro.gov.br/2015/04/57574/.

para que a unidade promova “um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança e do adolescente e o estabelecimento de uma relação afetiva e estável com o cuidador” (BRASIL, 2009, p.37).

Dentre as orientações sugeridas, o documento sugere que não haja placas informando o caráter institucional das unidades de acolhimento e que sejam localizadas próximas aos locais de origem das crianças, tanto na questão econômica quanto geográfica. Além disso, recomenda-se que a unidade acolha, no máximo, vinte crianças e adolescentes e que, de preferência, inclua crianças de faixas etárias diversificadas e de ambos os sexos. É bom evitar instituições voltadas apenas para o sexo feminino ou masculino, ou que sejam exclusivas para crianças com deficiência, por exemplo. É importante a inclusão.

Sobre o espaço da unidade, é importante que ele contenha os cômodos comuns a uma residência como sala de estar, sala de jantar, copa e banheiros adequados, área externa (quintal ou varanda), não sendo necessário *playground*, pois descaracteriza um lar comum. Sugere-se que dormitórios tenham dimensões suficientes para tornar possível a organização dos pertences de cada criança de forma individualizada, portanto não podem ultrapassar o máximo de seis crianças e/ou adolescentes por quarto. As orientações atentam também para a necessidade de existir um ambiente de estudo para a realização de atividades pedagógicas. É importante lembrar que o espaço também precisa estar adaptado para acolher crianças com deficiência.

O documento também sugere uma equipe profissional que, no mínimo, seja composta por um coordenador, dois profissionais para equipe técnica, um educador e um auxiliar de educador para cada dez usuários. Também indica-se a promoção de cursos de formação aos cuidadores/educadores para atender a demanda.

A metodologia apresentada pelo documento orienta a equipe técnica, antes de tudo, a realizar um estudo-diagnóstico de toda a situação familiar e comunitária da criança acolhida, os riscos a que está submetida, a situação de vulnerabilidade, etc. Baseada nisso, a equipe desenvolverá o plano individual de atendimento (PIA) e também familiar, que contenham os objetivos e estratégias para superação da situação de risco e que garantam da melhor maneira o desenvolvimento da criança.

O PIA será um plano de intervenção nessa realidade, portanto é importante considerar a singularidade da criança, por meio de sua escuta ativa e de outros setores, para compreender suas demandas específicas, elaborado pela equipe técnica do serviço, que, segundo a Norma

Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB/RH – SUAS), será composta por psicólogo e assistente social. Dentre os aspectos que devem conter no plano de atendimento estão encaminhamento para serviços de saúde, esporte, cultura, educação, realização de atividades para formação de autonomia, acompanhamento da situação escolar. Além disso, avaliar a necessidade de manter o acolhimento e estratégias que preparem a criança e o adolescente para o futuro desligamento.

Os demais serviços públicos em que a criança está inserida, tais como a escola, as unidades básicas de saúde, programas de geração de renda, também são convidados a contribuir na elaboração do plano individual de atendimento (PIA). Sempre que possível esses serviços, junto com a equipe do SAI, devem reunir-se para o acompanhamento e avaliação.

Em resumo, o século XXI possui leis modernas e até revolucionárias, que são regidas sob o prisma da valorização da convivência familiar e comunitária, da preservação de direitos, da proteção e segurança, da política de assistência social do Brasil, dentre elas, a política voltada para crianças em situação de vulnerabilidade. Veremos a seguir que a beleza das palavras no papel não garante que elas sejam transformadas em prática.

1.2 Alguns dados nacionais revelando uma política em construção

Como vimos, o ECA implantou uma série de avanços em termos de políticas públicas sociais. Logo na primeira década de criação do ECA, muitas unidades de acolhimento surgiram, sejam elas governamentais ou não, na tentativa de seguir o previsto na lei. Entretanto, como aponta o levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada (Rede SAC) ⁶, realizado em 2003, muitos dirigentes, e mesmo a sociedade como um todo, ainda não haviam compreendido realmente a função do ECA (IPEA, 2003).

Os dados do levantamento de 2003 contribuíram para elaborar outros marcos regulatórios, como já pudemos conhecer. Surgiu a preocupação de tornar o acolhimento mais humano e menos danoso, expressa na construção dos marcos como o PNAS, PNCFC, CREAS, CRAS, SAI, entre outras siglas.

Em 2009, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) sentiu a necessidade de realizar um novo levantamento nacional para verificar como aconteceu a reorganização do

⁶ Levantamento Nacional de abrigos para crianças e adolescentes da rede SAC, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com 626 instituições da Rede de Serviço de Ação Continuada (Rede SAC) do Ministério do Desenvolvimento Social, realizado no ano de 2003.

acolhimento institucional diante das novas leis e orientações. Finalmente, com a colaboração da Fundação Oswaldo Cruz e outras parcerias, o MDS concluiu a pesquisa no ano de 2013, trazendo reflexões importantes para a melhoria do atendimento em serviços de acolhimento e a garantia de as crianças e adolescentes terem direito à convivência familiar e comunitária. O texto foi organizado em um livro, escrito por membros dos diversos conselhos, do MDS, Claves⁷ e FIOCRUZ, organizado por Assis e Farias (2013).

O levantamento nacional de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento analisou 2.624 SAIs e 144 SFAs em 1157 municípios de todo o Brasil. Os dados apontam que o Estado de Rondônia conta com 34 SAIs, presentes em 27 municípios dos 52 existentes. Ao todo, são 223 crianças e adolescentes acolhidos até o fechamento da pesquisa. Já um levantamento mais recente, realizado pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP)⁸ revela que em 2013 havia 244 crianças acolhidas.

Em termos nacionais, o levantamento mostra que 78% dos SAIs atendem uma média geral de 14 crianças por SAI, obedecendo a uma das normas do documento Orientações Técnicas (BRASIL, 2009). Os SAIs de tipo governamental são predominantes na Região Norte, sustentados principalmente por verbas municipais.

Na estrutura física, a pesquisa demonstrou que as unidades estão bem equipadas, dispondo de dormitórios, banheiros, energia elétrica, entre outros serviços básicos. O preocupante é a falta de estrutura para crianças e adolescentes com deficiência física. Na média nacional, apenas 17% possuía o espaço físico adequado, e, na região Norte, apenas 19% possuem estrutura.

Quanto ao perfil dos trabalhadores do SAI, o Norte possui o maior percentual com equipe técnica formada por profissionais de nível superior em outras áreas, além de psicologia e assistência social (profissionais de presença obrigatória). Quanto aos cuidadores/educadores, destaca-se um dado preocupante: 20,7% dos serviços possuem um cuidador para entre 11-20 crianças, e 12% trabalham com um cuidador para cada 30 crianças, o que fere totalmente o especificado, o que dificulta o trabalho personalizado e em pequenos grupos.

Em relação à escola, 75,5% das crianças e adolescentes acolhidos frequentavam-na, e, dentre eles, 56% eram alunos do ensino fundamental. 83% estão em defasagem série/idade, em

⁷ Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli

⁸ Conselho Nacional do Ministério Público. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no país. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. Relatório realizado pelas Varas da Infância em todos os estados do Brasil nos anos de 2012 e 2013, com o objetivo de verificar as estratégias definidas no PNCFC.

média de dois anos, atraso muito maior se comparado tal número com a média nacional, que representa 22,7% na rede pública de educação e 30,2% na zona rural (INEP, 2014) de crianças não acolhidas.

Os dados referentes à educação escolar merecem um pouco mais da nossa atenção, já que pretendemos tecer considerações sobre a relação escola e SAI. O documento Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) destaca a importância da articulação do SAI com a rede de promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes. A rede inclui Conselho Tutelar, Poder Judiciário, Ministério Público e, dentre outros, a escola.

No que se refere às diretrizes estabelecidas para a articulação da unidade com a escola, o documento orienta, de um modo geral, que a criança, preferencialmente, permaneça na sua escola de origem, aquela em que estudava antes da medida protetiva, para não ter prejuízos acadêmicos ou afetivos. Orienta, também, que a unidade possibilite o acesso da família à escola, bem como a envolva no processo educacional de seus filhos. Saliencia a importância de que a criança esteja inserida nos programas oferecidos pela escola como Escola Aberta, Mais Educação, dentre outros. Encerra o item propondo que haja trabalho de conscientização de professores e outros profissionais para superação de preconceitos e discriminação, no programa Escola que Protege. (BRASIL, 2009).

Sobre esse quesito, o levantamento aponta que a escola é o único espaço com que a unidade ainda possui uma relação mais próxima. Na Região Norte, 70% realizam reuniões periodicamente, e 81% realizam encaminhamentos referentes ao processo educativo da criança. Entretanto, não apresenta dados mais específicos, conforme dispõem as orientações.

Todos os documentos norteadores são unânimes em afirmar a condição peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente e propõem alternativas para proporcionar-lhes as melhores possibilidades para que tal desenvolvimento ocorra. Numa perspectiva vigotskiana, a melhor possibilidade de desenvolvimento seria a apropriação dos conceitos científicos, conhecimento acumulado historicamente e veiculado pela escola. Infelizmente, apesar de todos os avanços na política de assistência social, a escola ainda não aparece com a ênfase que deveria, talvez porque o Brasil ainda não conseguiu reconhecer a educação com toda sua potencialidade para promover desenvolvimento, como o fez Vygotski, na União Soviética desde a década de 1920.

Talvez pelo mesmo motivo, o campo científico apresenta poucas contribuições quando se fala na relação acolhimento institucional e educação escolar. Mesmo assim, dedicamo-nos a fazer uma breve pesquisa acerca da produção científica a respeito do assunto, que será exposta após nos aprofundarmos nos pressupostos teóricos de Vygotski, bem como de outros autores, como Davidov e Leontiev, desde suas concepções a respeito do desenvolvimento cultural, até a periodização do desenvolvimento infantil, a formação dos conceitos científicos, para, finalmente, analisarmos a função da escola. Convidamos o leitor acompanhar-nos nesse caminho teórico, para que, ao fim do percurso, possamos alcançar algumas respostas a respeito do processo de escolarização de crianças em acolhimento institucional.

2. A APRENDIZAGEM PROMOVE O DESENVOLVIMENTO: EIXOS NORTEADORES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] la conducta sólo puede ser comprendida como historia de la conducta. Esta es la verdadera concepción dialéctica en psicología (VIGTOSKI, 1931-1995)

A Psicologia Histórico-Cultural tem como principal expoente Lev Semionovitch Vygotski⁹ (1896-1934). Ele nasceu na Rússia e viveu em um período histórico bastante importante: na época em que se instalou o socialismo a partir da Revolução Russa de 1917, que fora desencadeada pelo povo que vivia em situação de miséria e fome e também em decorrência das ideias marxistas que já circulavam no país.

Com o novo regime, os soviets estabeleceram como prioridade para o país a educação, pois enfrentavam a dura realidade de milhares de crianças abandonadas nas ruas. Tendo a educação escolar como foco, a ciência também começou a ser repensada, e, dessa maneira, surgiu a Psicologia e a Pedagogia soviéticas, com o objetivo de formar um novo homem, unindo a ciência e o socialismo (PRESTES, 2012).

Vygotski estudou Direito e História e graduou-se exatamente no ano de 1917. Com o novo regime, ele começou a trabalhar na instrução e formação do povo e na formação de crianças e adolescentes. Interessado em Psicologia desde a graduação, ele desenvolveu diversos estudos científicos a esse respeito, juntamente com Alexis Leontiev e Alexander Luria. Entre 1925 e 1930, suas descobertas provocaram uma revolução e começaram a ser utilizadas na formação de novos professores e de novas escolas (PRESTES, 2012). O conhecimento produzido na época e, posteriormente, ampliado por outros autores como Elkonin, Davidov e Shuare (DUARTE, 1996), atualmente formam a base da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

Como dito, os estudos de Vygotski revolucionaram a Psicologia, dentre muitos motivos para tal feito, pode-se citar a sua escrita peculiar conforme atribuiu Facci (2003). Seu método consistia em fazer uma crítica ampla e sólida à Psicologia tradicional e, posteriormente, apresentava seus pressupostos, contrapondo as teorias vigentes.

Talvez a crítica mais ferrenha do autor soviético tenha sido aquela dirigida às concepções naturalistas do desenvolvimento do psiquismo. Ele questionava os métodos baseados

⁹ O nome do autor aparece, em suas obras publicadas no Brasil, grafadas de várias formas como Vigotski, Viigosk, Vigtoskii e Vygotski. Optamos pela última, por ser a grafia adotada nas obras do autor mais consultadas por nós.

exclusivamente na ideia de estímulo – resposta, que consideravam apenas a influência do aparato biológico nas funções psíquicas. Em seu ponto de vista, a Psicologia tradicional apenas conseguia explicar as funções psíquicas elementares, ou seja, aquelas capacidades naturais já impressas no corpo, como ver, ouvir, lembrar, etc. Entretanto, o desenvolvimento, para ele, é muito além da mera maturação natural, pelo contrário, é influenciado pelo contexto cultural e histórico, pelas relações sociais em si. Esses aspectos foram desconsiderados pela ciência psicológica daquela época. (VYGOTSKI, 1931-1995).

Vygotski admite a importância da cultura no desenvolvimento humano a partir dos pressupostos de Engels sobre atividade humana

[...] Se aceitamos a tese de Engels de que o emprego das ferramentas “pressupõe uma atividade especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a natureza, a produção” (Obra citada, pág. 15.), resulta impossível admitir que o trabalho, que modificou tão essencialmente o modo de adaptação do homem à natureza, não guarde relação com as mudanças produzidas em sua conduta. (VYGOTSKI, 1931-1995, p. 61).^{10,11.}

Assim, desde a criação e o uso do primeiro instrumento, o homem modificou a natureza e a sua conduta nela. A cultura, então, compreende tudo que foi produzido nesse período até os dias contemporâneos. Simplificando, o homem da idade da pedra não é o mesmo do século XXI justamente porque toda criação objetiva, material, ao longo do tempo, foi modificando o mundo e o interior de cada indivíduo. Talvez por isso Vygotski refute a concepção naturalista, uma vez que, se fosse realmente assim, provavelmente a espécie humana não teria sido modificada em termos psicológicos. Nesse sentido, vale citar Leal (2010, p.76), que explica:

[...] o que nos identifica como *seres humanos* não são as características biológicas da espécie, mas o que resulta de todo o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. O homem se faz homem a partir de sua atividade vital, o trabalho, o que o coloca em relação com a natureza e com os outros homens para produzir a sua existência. Assim, ele produz, também, a si mesmo. (destaque da autora)

Segundo Facci (2003), o desenvolvimento biológico do homem encerrou-se quando apareceu a espécie *Homo sapiens*. Entretanto, em termos culturais e sociais ainda estamos nos tornando humanos, pois a humanização depende das relações sociais e das apropriações feitas

¹⁰ Original: “Si se acepta la tesis de Engels de que el empleo de las herramientas <<presupone la actividad especificamente humana, la reacción transformadora del hombre sobre la naturaleza, la producción. >>(Obra citada, pág. 15.), resulta imposible admitir que el trabajo, que ha modificado tan esencialmente el modo de adaptación del hombre a la naturaleza, no guarde relación con los cambios producidos en su conducta.”

¹¹ Todas as citações advindas do original em espanhol foram livremente traduzidas por nós.

culturalmente. Em outras palavras, Vygotski (1931-1995) diz que o desenvolvimento humano começou na filogênese, mas prosseguiu na ontogênese.

Vygotski (1931-1995) introduz a ideia de que o desenvolvimento é biológico, mas também é cultural. Para explicar esta noção, ele estudou o homem primitivo¹² e mostrou em suas investigações o início do desenvolvimento cultural do homem. Para ele, estudar o homem primitivo é a chave para entender todo o desenvolvimento e comparou esse trabalho ao de um arqueólogo que estuda uma relíquia antiga, ou seja, estudar a história do homem é a melhor forma de compreendê-lo. Assim, o autor soviético explica como três funções naturais: vontade, memória e aritmética, tornaram-se culturais. Estas funções são naturais até certo ponto, pois fazem parte do aparato biológico do homem. Porém, o autor mostrou em que momento elas deixaram de ser naturais e tornaram-se culturais, rompendo de uma vez a fronteira que separa o homem do animal.

A primeira função estudada foi a **vontade**. A partir dos pressupostos da teoria estímulo-resposta, Vygotski questionou a reação de um animal diante de dois estímulos de igual força, porém de lados opostos. Ele mostra que o animal não seria capaz de decidir, de escolher a qual estímulo reagir. Ao contrário, quando o homem primitivo estava diante da mesma situação, diante de dois estímulos, ele introduzia outro elemento para ajudá-lo a decidir, no caso, tentaria através da sorte, do sorteio. Dessa forma, Vygotski mostra que o homem insere na situação psicológica um novo estímulo, um estímulo artificial, ele mesmo cria os meios para ajudá-lo a decidir, logo ele próprio determina sua ação: atividade. Quando esses estímulos aparecem pela primeira vez, a função vontade se torna cultural. (VYGOSTSKI, 1995).

A **memória** é a segunda função natural explicada, que se tornou cultural quando o homem, pela primeira vez, emprega meios para ajudá-lo a lembrar-se de algo, como, por exemplo, eles faziam amarrações em panos, de forma que esses nós serviam como lembretes. O homem percebeu que não precisava confiar na sua memória natural, então introduziu meios para ampliar sua memória. Assim como no caso da vontade, a utilização de outros estímulos artificiais é que determinou o desenvolvimento da memória cultural. (VYGOTSKI, 1995).

¹² O termo primitivo foi utilizado por Vygotski para se referir aos homens das primeiras comunidades humanas, no início da história, bem como aos homens de comunidades distantes. Vale salientar que o termo foi utilizado em um contexto social distinto. Atualmente, o termo caiu em desuso, pois não existem culturas superiores ou primitivas, apenas culturas diferentes.

Posteriormente, o autor soviético também estudou a **aritmética natural** dos homens primitivos. Eles conseguiam, até então, apenas contar a partir da percepção natural, sabiam quando faltava um animal no rebanho apenas olhando. Porém, em determinado ponto da história, só a percepção não permitia a contagem de grande número de animais, e, assim, surge a necessidade de contar com os dedos. Os homens inserem outros estímulos-meios para ajudá-los a contar, sejam os dedos, palitos, pedras, etc.

Além da vontade, memória e aritmética, Vygotski estudou muitas outras funções e, com isso, derrubou os argumentos das teorias naturalistas sobre o desenvolvimento e inseriu a atividade humana como determinante nesse processo, bem como inseriu a concepção de cultura, entendida como tudo aquilo que foi criado pelo homem para dominar sua conduta. Dessa forma, é possível falar de desenvolvimento cultural do psiquismo.

Em todos os três casos examinados por nós, a conduta humana não estava determinada pelos estímulos presentes, e sim pela situação psicológica nova ou modificada, criada pelo próprio homem. A criação e o emprego de estímulos artificiais utilizados como meios auxiliares para dominar as próprias reações são a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e acreditamos que a existência simultânea de estímulos dados e criados é o traço distintivo da psicologia humana.¹³ (VYGOTSKI, 1931-1995, p. 82).

Desde o homem primitivo, nossas funções psicológicas estão sendo transformadas pelo contato com a cultura. Nesse período histórico, além de instrumentos, o homem também desenvolveu formas de comunicação. Vygotski explica que a utilização de nós em panos para facilitar a memória deu origem à linguagem escrita, pois, em alguns exemplos, eram feitas anotações nos nós. Além disso, também com o objetivo de recordar algo, surgem os desenhos em madeira. A princípio, essas incisões serviam apenas para quem as fazia, mas depois começaram a ser empregadas constantemente dentro de um grupo, tornando-se símbolos convencionais para o mesmo, logo transformaram-se em meio de comunicação; os símbolos tornaram-se **signos**, pois carregam um significado comum. (VYGOTSKI, 1995).

Em síntese, podemos dizer que o homem, ao agir na natureza por meio de instrumentos que serviam como estímulos artificiais diante de determinada situação, inaugurou um processo de

¹³ Original: “En todos los tres casos examinados por nosotros, la conducta humana no estaba determinada por los estímulos presentes, sino por la nueva o modificada situación psicológica creada por el propio hombre. La creación y el empleo de estímulos artificiales en calidad de medios auxiliares para dominar las reacciones propias precisamente es la base de aquella nueva forma de determinar el comportamiento que diferencia la conducta superior de la elemental y creemos que la existencia simultánea de los estímulos *dados* y los *creados* es el rasgo distintivo de la psicología humana.” (VYGOTSKI, 1995, p. 82)

desenvolvimento, que se amplia de forma diretamente proporcional à cultura (toda criação humana). Aquelas funções, ditas rudimentares no homem primitivo tornam-se cada vez mais superiores com a utilização constante de instrumentos e signos. A utilização de instrumentos age diretamente na natureza, e o emprego de signos transforma o próprio homem, regula sua conduta, daí sua extrema importância. A questão é que ambos exercem uma **atividade mediadora**, seja entre o homem e a natureza, ou o homem e outro homem, mas sempre mediando algo.

A aplicação de meios auxiliares, e a passagem à atividade mediadora, reconstrói desde a raiz toda a operação psíquica, assim como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas.¹⁴ (VYGOTSKI, 1931-1995, p. 95).

Facci (2003) corrobora dizendo que é por meio da mediação dos signos e instrumentos que as nossas funções psíquicas se desenvolvem, logo a mediação nos leva ao desenvolvimento cultural. Aquelas funções ditas naturais e elementares, dadas pela herança biológica, são modificadas no contato com a cultura, ou seja, tudo aquilo que está posto na sociedade. As Funções Psicológicas Superiores (FPS) estão alicerçadas nas elementares, mas a mediação dos signos e instrumentos permite a superação da limitação orgânica.

Toda forma superior de conduta está ancorada nos processos psicológicos elementares. Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata, etc. – são determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (FACCI, 2003, p. 156).

O homem se desprende de seus limites orgânicos a partir de sua atividade. A mediação é uma atividade humana, determinada por nós e que atua em nossa conduta. Quando o homem criou o primeiro instrumento, na verdade, ele exerceu uma atividade sobre a natureza que implicou a transformação de si mesmo. Tanto o emprego de instrumentos quanto o emprego de signos fazem parte de uma categoria específica: atividade mediadora. O homem, ao usar o instrumento, está agindo na natureza, e, ao usar os signos, está agindo em sua própria conduta. Dessa forma, a atividade mediadora é o ponto-chave que diferencia a conduta do homem do animal. A conduta animal é caracterizada por uma passividade ante o estímulo. O homem, pelo

¹⁴ Original: “La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplia infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas.” (VYGOTSKI, 1995, p. 95)

contrário, ao ser estimulado, cria estímulos artificiais para ajudar na reação. Sua conduta é determinada por ele mesmo (VYGOTSKI, 1931-1995).

A criança, desde o nascimento, já é inserida numa cultura, exposta a determinados instrumentos e signos que modificam suas funções naturais em culturais. Entretanto, a criança não é passiva. Desde tenra infância ela já exerce determinadas atividades, fundamentais para o seu desenvolvimento. Segundo os autores Elkonin (1987), Leontiev (2001) e Vygotski (1996), cada estágio da infância é caracterizado por uma atividade principal, que leva a formações psicológicas específicas. À medida em que a criança cresce, as atividades vão sendo modificadas, e mais funções tornam-se superiores.

Vygotski (1996) e Leontiev (2001) procuraram sistematizar esse processo e criaram o que chamaram de periodização, norteados, especialmente, pela atividade principal e as formações psicológicas. Na próxima subseção, iremos descrever a periodização mais especificamente.

Antes, adiantaremos que a apropriação cultural necessária ao desenvolvimento inclui a apropriação dos conceitos científicos, que estão sistematizados em um lugar privilegiado: a escola. Considerando isso, fica fácil entender porque a prioridade do socialismo era a educação e porque Vygotski se dedicou à instrução do povo. Ele acreditava na educação como meio para a formação de novos homens e mulheres.

Por isso, após trilharmos o caminho percorrido no desenvolvimento cultural, focaremos na idade escolar e em como as funções naturais se tornam funções psicológicas superiores, considerando o papel da escola nesse processo.

2.1 A infância para a Psicologia soviética: O desenvolvimento cultural

A sociedade socialista, segundo Elkonin (1987), foi a primeira a se interessar pelo desenvolvimento infantil, por preocupar-se com o pleno desenvolvimento das crianças em cada etapa da infância. Assim, nos anos de 1930, a Psicologia soviética inicia o estudo da psicologia infantil, tendo por expoentes P. Blonski e L. S Vygotski.

Vygotski, em “El problema de la edad” (1932-1996), após criticar as teorias correntes da Psicologia infantil, explica a sua concepção de desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento é um processo em movimento, que é identificado pelas formações novas adquiridas. As formações novas são as mudanças psíquicas na personalidade, na estrutura, e que irão determinar uma nova estrutura de consciência da criança e sua relação com o meio. Cada idade se caracteriza por uma

nova formação e esta irá indicar o que é essencial em tal idade. Dessa forma, Vygotski afirma que o critério para definir as idades não é a maturação biológica, e sim aquela formação psicológica desenvolvida em cada fase.

As novas formações, também chamadas neoformações, ou seja, as mudanças psicológicas se dão ao longo de um desenvolvimento marcado por períodos estáveis e críticos. A infância é caracterizada por etapas estáveis, duradouras, cujas mudanças acontecem de forma lenta e quase imperceptível. Esta fase estável é alternada com os períodos críticos, cuja duração é menor, porém é caracterizada por mudanças bruscas e violentas na personalidade infantil, é como se a criança estivesse dando um salto, um salto qualitativo no desenvolvimento.

Vygotski (1932-1996) prestou bastante atenção aos períodos críticos do desenvolvimento e mostrou, a partir delas, que a criança não se desenvolve de maneira evolutiva, linear, e sim de forma revolucionária.

Os períodos de crises que se intercalam com os estáveis configuram pontos críticos de virada no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual a passagem de um estágio a outro não se realiza por uma via evolutiva e sim revolucionária. (p. 258).¹⁵

As crises, que outrora eram vistas como patológicas, ganham fundamental importância nessa perspectiva. Elas definem a passagem de uma idade para outra. Portanto, no período crítico ocorre o desaparecimento do velho para entrar o novo e, por isso, a crise possui uma índole negativa, pois a criança vai perdendo os interesses que tinha anteriormente, demonstrando desânimo, rebeldia, dificuldades na escolarização, entre outras características. Esse período crítico, embora seja curto, é indefinido quanto ao seu fim e começo.

Vygotski (1932-1996, p.259) atenta para o fato de que “o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a face inversa e velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda a idade crítica¹⁶”. O período crítico é tão importante em sua concepção, que ele o inclui no esquema de periodização de desenvolvimento que propôs, diferenciando-se por completo da Psicologia tradicional. Assim, Vygotski propôs as fases da infância da seguinte maneira:

¹⁵ **Original:** “Los periodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.” (VYGOTSKI, 1932-1996, p. 258).¹⁵

¹⁶ **Original:** el contenido negativo del desarrollo en los periodos críticos es tan sólo la faceta inversa o velada de los cambios positivos de la personalidad que configuran el sentido principal y básico de toda edad crítica.” (VYGOTSKI, 1932-1996, p. 259)

Crise pós- natal.
 Primeiro ano de vida (dois meses a um ano)
 Crise de um ano.
 Primeira infância (um ano- três anos).
 Crise dos três anos.
 Idade pré-escolar (três anos- sete anos).
 Crise dos sete anos.
 Idade escolar (oito anos- doze anos).
 Crise dos treze anos.
 Puberdade (catorze- dezoito anos);
 Crise dos dezessete anos. (VYGOTSKI, 1996, p. 261).¹⁷

Os períodos descritos possuem uma estrutura peculiar, específica do nascimento até o fim da adolescência, que não se repetem em outra idade. A essa estrutura Vygotski (1932-1996, p. 264) denominou de **situação social de desenvolvimento** e disse:

Ao início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e não se repete, nessa idade. Denominamos essa relação de *situação social de desenvolvimento*, que acontece em cada idade [...] Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades na personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual¹⁸. (destaque do autor)

A situação social determina a maneira como a criança vai adquirir as novas formações psíquicas. Quando adquiridas, acontece uma reestruturação da personalidade consciente da criança. Assim, com o avançar de tal idade, aquela situação social se desintegra e outra situação se configura, conduzindo a outras formações. Um exemplo seria a passagem para a idade escolar: a situação social de desenvolvimento é a entrada na escola. Todas as formações nesse período serão determinadas por essa situação específica: a escola.

Então, cada uma das etapas descritas caracteriza-se por uma situação social específica e uma formação central (principal) que será como o guia do desenvolvimento naquele período e “[...] que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sob uma nova base” (Vygotski, 1932-1996, p.262).¹⁹ São chamadas de **linhas centrais de desenvolvimento** aquelas

¹⁷ Original: “Crisis postnatal. Primer año (dos meses-un año). Crisis de un año. Infancia temprana (un año-tres años). Crisis de tres años. Edad preescolar (tres años-siete años). Crisis de siete años. Edad escolar (ocho años-doce años). Crisis de trece años. Pubertad (catorce años-dieciocho años). Crisis de los diecisiete años.”

¹⁸ Original: “Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad. Denominamos esa relación como *situación social del desarrollo* en dicha edad. [...] Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad que lo social se transforme en individual.” (VYGOTSKI, 1996, 264)¹⁸

¹⁹ Original: “[...] que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva.”¹⁹(Vygotski, 1932-1996, p.262)

que se relacionam de maneira imediata às formações centrais. Existem também as **linhas acessórias de desenvolvimento**, que levam a mudanças junto com as formações principais, porém não de maneira tão expressiva. Esta questão será melhor compreendida quando for discutida cada idade separadamente, porém, para fins de didáticos, Vygotski apresenta o exemplo da linguagem como uma linha de desenvolvimento: na primeira infância, a linguagem é a linha principal que leva ao desenvolvimento de determinada formação principal; na idade pré-escolar, por sua vez, a linguagem continua sendo desenvolvida e produzindo novas formações, entretanto, nessa etapa, a formação principal será outra, assim a linguagem passa a ser uma linha acessória de desenvolvimento. Destarte, as linhas se alternam entre principais e acessórias. O importante disso é compreender que o desenvolvimento não acontece de maneira isolada, mas compreende toda a personalidade da criança em cada idade.

É possível associar as linhas de desenvolvimento com as atividades desempenhadas pela criança em cada período. Leontiev (2001) ampliou e discutiu bem o conceito de atividade e atribuiu grande importância a ela na periodização infantil. Para o autor, cada período caracteriza-se por uma atividade principal (ação da criança), que conduzirá o desenvolvimento, sendo que é a atividade que possibilitará as mudanças psicológicas na criança.

Leontiev (2001) então destaca a necessidade de compreender o desenvolvimento da atividade para assim compreender o desenvolvimento como um todo: “Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal, e não à atividade geral.” (p. 63). A atividade está profundamente imbricada com a consciência. Na visão de Asbarh (2011), a atividade e consciência juntas formam uma unidade dialética, pois é a partir da atividade que a consciência se desenvolve.

A atividade principal é caracterizada por três propriedades: 1- a partir dela surgem outros tipos de atividades; 2 – promovem a reorganização dos processos psíquicos; 3 – da atividade principal dependem as principais mudanças psicológicas da personalidade, ou seja, as neoformações psíquicas (LEONTIEV, 2001). À medida que a criança cresce e muda seu lugar nas relações sociais (situação social de desenvolvimento), modifica também sua atividade principal. Aquela atividade exercida deixa de ser interessante, culminando em um período crítico, cuja índole negativa se manifesta, dando lugar para outra atividade na nova situação social que surge, conseqüentemente, dá-se a passagem para a idade seguinte.

Apresentamos de maneira sucinta o esquema geral do desenvolvimento na perspectiva da PHC, com intuito de demonstrar o caráter social e histórico do desenvolvimento, diferenciando-se em cada fase do desenvolvimento da humanidade (ELKONIN, 1987). Outro destaque importante, é que as formações psíquicas que são adquiridas e apontadas pelos autores são culturais, referem-se às funções psicológicas que vão tornando-se superiores ao longo do desenvolvimento, justamente porque a situação social de desenvolvimento e a atividade principal possibilitam isso. Ou seja, os conceitos de signo e cultura, anteriormente explicados, estão intrinsecamente envolvidos no desenvolvimento da personalidade infantil, pois é esta relação que define a humanização.

Por fim, é importante salientar que os autores não propuseram um esquema constante. Pelo contrário, eles demonstraram que é preciso considerar as condições históricas reais de cada sociedade. Estas condições terão influência tanto no período em que se encontra, quanto em todo o curso de seu desenvolvimento até a idade adulta (FACCI, 2004). Se considerarmos a concepção de Vygotski, de que, ao adquirir novas formações a partir de dado contexto, a criança modifica toda a sua consciência, podemos refletir como a consciência das crianças no contexto neoliberal, capitalista, de escolarização precária, está sendo desenvolvida, em especial, a das crianças em vulnerabilidade social. Antes, porém, passemos a análise da periodização infantil, suas etapas, atividades principais e formações centrais em cada fase indicada.

2.1.1 Periodização do desenvolvimento infantil

Elkonin (1987) dá continuidade aos estudos de Vygotski e Leontiev e, a partir de seus pressupostos, apresenta um esquema baseado na atividade principal e novas formações psíquicas. Considerando o primeiro ano de vida, após a crise pós-natal, Elkonin observa que a atividade principal da criança é a **comunicação emocional direta com os adultos**. A primeira atividade da criança é comunicar-se com os adultos, seja através do choro ou do balbúcio. Segundo Asbarh (2011, p. 55), “nesta atividade, a neoformação mais importante é o domínio da forma humana de estruturação das relações com o mundo”.

A crise do primeiro ano leva à mudança da atividade. Inicia-se a primeira infância (um a três anos), fase em que a criança começa a estabelecer a relação com os objetos e a explorá-los. A comunicação emocional direta passa para um segundo plano, para dar lugar à **colaboração prática com o adulto na utilização dos instrumentos**. Esta se torna sua atividade principal,

dando base para que a criança assimile os procedimentos socialmente elaborados na ação com os objetos. Elkonin (1987) destaca que a relação da criança com os objetos não se dá pela via da adaptação, mas pela ação (imitação do adulto) que leva à apropriação – a criança aprende a lidar, a utilizar instrumentos e isso vai sendo modificado, aperfeiçoado, aumentando o domínio de suas ações. Pela via da imitação, surge a **linguagem**, incluindo-se como a nova formação principal desse período. Segundo Asbarh (2011), a criança é inserida no sistema de significações a partir da linguagem, elevando o desenvolvimento da sua consciência.

Na idade pré-escolar (três aos sete anos), a atividade dominante é o **jogo de papéis**, aquele momento em que a criança realiza brincadeiras como se fosse adulto, seja de “casinha”, “sair para trabalhar”. Asbarh (2011) afirma que este jogo desenvolve a imaginação e orienta a criança no sentido da atividade adulta. É fundamental para que a criança comece a aspirar por realizar uma atividade socialmente significativa no futuro, e é esta atividade que dará base para aprendizagem escolar (ELKONIN, 1987). As neoformações desse período são a **imaginação e função simbólica**.

A idade escolar será caracterizada principalmente pela crise dos sete anos, na qual se observa principalmente a perda da espontaneidade da criança, é como se ela agisse de forma forçada, teatral, ela adquire a forma intelectual de agir e terá como atividade dominante o próprio estudo. Nesta idade, segundo Vygotski (1996), a criança será capaz de compreender o sentido de suas experiências pessoais, como, por exemplo: será capaz de dizer se está alegre ou triste e entender o significado desses sentimentos. Além disso, também formará uma relação nova consigo mesma, compreendendo suas conquistas. A criança até então aprendia por mediação da brincadeira e de outros adultos. Agora, a criança já está preparada para ir à escola, logo sua atividade dominante na idade escolar será a **atividade de estudo**, de forma que a aprendizagem acontecerá sistematicamente no contato com o ensino dos conceitos científicos. A neoformação principal será o desenvolvimento do **pensamento teórico**, que se caracteriza pela consciência e compreensão dos fenômenos, contribuindo para tornar as funções psicológicas superiores como a atenção, memória, abstração e percepção voluntária ainda mais complexas.

A adolescência é o período em que finalmente o indivíduo poderá compreender a realidade em sua amplitude, pois nessa idade espera-se o desenvolvimento completo das FPS, que lhe permitirão reconhecer os nexos e relações dos fenômenos (LEAL, 2010). Na adolescência, a atividade dominante é o estabelecimento da **comunicação pessoal íntima** com seus pares. O

adolescente irá estabelecer com os amigos códigos de companheirismo, respeito e confiança e irão reproduzir entre si um conjunto de regras morais e éticas que direcionam a vida adulta e que irão mediar suas ações, enquanto adolescentes.

A apropriação de conceitos científicos conduz à formação do pensamento abstrato e teórico, o tipo de pensamento que dá ao adolescente a capacidade de opinar sobre esferas da vida pública, da vida privada, da política, e também a possibilidade de pensar sobre o próprio futuro e que o conduzirá a sua atividade profissional de estudo. (ELKONIN, 1987). Segundo Leal (2010), o pensamento em conceitos também possibilita que o adolescente perceba sua realidade, suas vivências, desenvolvendo, assim, uma autopercepção, autoconsciência.

Ressaltamos que a periodização proposta por Vygotski e seus seguidores foi pensada em outra época e espaço, para uma infância nascida de uma sociedade marcada pela Revolução Russa, concretizada em uma história diferente. Facci (2004) recorda que para esses autores soviéticos a infância terá a influência da história e da sociedade em si. Desta forma, as etapas do desenvolvimento descritas aqui, primeiramente, são referentes a uma sociedade socialista e, depois, não são estáticas e genéricas. Elas dependem de condições reais para o seu desenvolvimento. Em uma sociedade como a nossa, as atividades principais podem ser diferentes até mesmo em uma mesma cidade. Como exemplo, Facci (2004) cita o caso de crianças que trabalham desde muito cedo, o que significa que, na idade pré-escolar, o jogo de papéis pode não ser a atividade dominante.

Entretanto, consideramos que pensar o desenvolvimento de uma perspectiva cultural, e não apenas orgânica, dá-nos oportunidade de agir e modificar a realidade da educação, e concordamos com Facci (2004) quando ela diz que esse conhecimento nos ajuda a analisar a forma como a educação escolar está organizada. É nesse sentido que nos interessa, neste trabalho, compreender especialmente o período da idade escolar e a atividade de estudo, desta vez, em um contexto diferente daquele em que viveram os autores da Psicologia soviética.

2.2 A formação dos conceitos científicos e a educação escolar

Não só nossos sentidos, mas todo o nosso aparato psicológico, todas as funções do nosso psiquismo são resultantes da complexa relação entre desenvolvimento cultural e biológico. Assim, à medida em que a sociedade foi se organizando, foi também sistematizando os conhecimentos, criações e objetivações humanas acumuladas.

O saber, quando apropriado, cria infinitas possibilidades de desenvolvimento. Mas não é qualquer saber, diz Vygotski (2000), são os conhecimentos científicos, forjados ao longo da história. É nesse sentido que nasce a premissa de que a aprendizagem promove o desenvolvimento, pois é necessária a apropriação do conhecimento para o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A criança em idade escolar entrará em contato, talvez pela primeira vez, com esse saber de forma sistematizada. Sua atividade principal será o estudo, cuja base está na busca por apropriar-se do conhecimento teórico ou dos conceitos científicos. Essa apropriação garantirá o desenvolvimento de neoformações psicológicas, caracterizada principalmente nessa idade pela formação do pensamento teórico, segundo Asbarh (2011). Vygotski no livro a “Construção do Pensamento e da Linguagem,” publicado em 2000 no Brasil, explana muito bem o processo de formação dos conceitos científicos e como eles levam ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Fiel ao método dialético, Vygotski inicia o texto fazendo uma análise crítica de diversas teorias, especialmente a de Piaget, embora também considere algumas de suas contribuições ao elaborar sua própria teoria. Partindo das próprias pesquisas de Piaget – nas quais, este insiste em dizer que o desenvolvimento precede a aprendizagem -, Vygotski postula uma de suas ideias mais importantes, que muda a importância atribuída à educação.

Por quê? A criança até um pouco antes de entrar na idade escolar já teve contato com objetos e instrumentos, já se relacionou e comunicou-se com adultos e, assim, adquiriu alguns conceitos, que Vygotski (2000) nomeia como espontâneos. Ele diz:

A primeira gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos, é bem verdade que com objetos que encontram simultaneamente explicação por parte dos adultos; seja como for, trata-se de objetos vivos e reais. (p.348)

São conceitos que surgem da experiência, do contato direto com o objeto. Vygotski (2000) chama os conceitos de atos de generalização. Expresso em palavras, o conceito carrega um significado de algo que é generalizável, como exemplo ele cita o conceito de “irmão”. Essa palavra carrega um significado geral. O conceito de irmão pertence à classe dos conceitos espontâneos por surgirem a partir da experiência.

Quando a criança chega à escola terá contato com os conceitos científicos, aqueles desenvolvidos pela pesquisa, ciência ou por uma atividade criadora, ao longo da história. O

caminho que estes percorrem para serem apropriados pela criança é diferente do caminho dos conceitos espontâneos. Partem de uma estrutura mais complexa, do abstrato, e não da experiência. A educação possibilitará o encontro entre os conceitos espontâneos e científicos, que resultará nos saltos qualitativos de desenvolvimento intelectual, levando à formação do pensamento teórico esperado na idade escolar.

Os conceitos espontâneos apropriados na idade pré-escolar são a base, o pontapé inicial para que a criança possa se apropriar dos conceitos científicos na idade escolar. Segundo Vygotski (2000, p.246) “esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação.” Portanto, assim fica clara a importância da educação no desenvolvimento das FPS. O autor diz que a aprendizagem irá definir o curso do desenvolvimento.

Vygotski (2000) afirma que os conceitos espontâneos são caracterizados por falta de arbitrariedade e de conscientização. Por exemplo: a criança convive com o irmão, cresce com ele, sabe que ele é seu irmão, mas se alguém lhe perguntar não saberá dizer o significado da palavra “irmão”. É um conceito de que ele ainda não tomou consciência. Ao contrário, os conceitos científicos são conscientes e arbitrários, podem ser usados com voluntariedade. A grande máxima de Vygotski foi perceber que o desenvolvimento dos conceitos científicos eleva os conceitos espontâneos. Isto quer dizer que os conceitos espontâneos tornam-se conscientes. Voltando ao exemplo do irmão, após tomar consciência do conceito, a relação da criança com a palavra será modificada, e não só isso, as suas funções psicológicas também.

Compreende-se que a criança possui uma gama de conceitos adquiridos ao longo dos períodos anteriores do desenvolvimento, desde o nascimento até a idade pré-escolar. Como explicamos em 2.1.1, cada etapa da periodização foi guiada por uma linha de desenvolvimento que possibilitou uma nova formação. Vygotski (2000) retoma a periodização para explicar as novas formações da idade escolar. Então, na primeira infância, desenvolve-se, primeiramente, a percepção, que irá dominar as outras funções existentes. A percepção está inter-relacionada com a memória, e ela também será a função central dominante nesse período.

A partir da percepção e memória estruturadas é que será possível na idade escolar o desenvolvimento da atenção, sendo esta a função central dominante. Cada idade dará base para outra a partir das funções desenvolvidas, revelando a interligação entre cada função. Então, na

idade escolar, a criança tem atenção, memória e percepção maduras graças à aprendizagem dos conceitos científicos, possibilitando então a própria conscientização.

Se considerarmos que a atenção é uma função de estruturação do que deve ser percebido e representado pela memória, ficará fácil compreender que, já no limiar da idade escolar, a criança dispõe de uma atenção e uma memória relativamente maduras. Já tem o que deve conscientizar e o que deve assimilar. Fica compreensível por que as funções conscientizadas e arbitrárias da memória e da atenção são projetadas ao centro nessa idade. (VYGOTSKI, 2000, p.287)

A idade escolar caracteriza-se, pela conscientização, ou seja, tomada de consciência. Parece complexo. Simplifiquemos: cada função, à medida que vai se desenvolvendo, permite uma forma de relação nova com o mundo. Por exemplo, na primeira infância, a criança percebe os objetos de um jeito, mas quando a idade avança um pouco mais, já na escola, percebe os objetos atribuindo a eles seus respectivos significados a partir das palavras; ainda um pouco mais, com a aprendizagem sistematizada, já será possível perceber os objetos como generalizações. Quando isso acontece, quando a criança chega ao nível da generalização, sua ação com o objeto se torna mais consciente. Essa evolução no desenvolvimento das funções acontece através do ensino.

Uma questão é importante destacar: o contato com o conceito científico não finaliza o desenvolvimento, apenas o inicia. Segundo a teoria da periodização, trabalhada no texto de Elkonin (1987), apenas na adolescência espera-se o desenvolvimento completo do pensamento em conceitos e, conseqüentemente, das FPS. Ao longo de toda a idade escolar, a criança terá esses saltos qualitativos no desenvolvimento de suas funções psicológicas, à medida que se apropria do conhecimento.

Entretanto, não é tão simples como parece. As funções psicológicas já existem, já estão parcialmente desenvolvidas, em um nível elementar, como explicou-se acima a respeito da percepção, memória e atenção. Vygotski (2000, p.318) afirma que “[...] a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento.” Elas se tornarão cada vez mais desenvolvidas na aprendizagem, na apropriação de conceitos que funcionam como meios auxiliares, ou seja, através da mediação. Certamente, a atividade de estudo da criança será caracterizada pela mediação, nesse caso, os conceitos espontâneos servem como mediadores na aprendizagem de conceitos científicos. Vejamos o que Vygotski (2000, p. 268-269) diz:

[...] nos conceitos científicos e espontâneos existe outra relação com o objeto e outro ato de sua apreensão pelo pensamento. Logo, o desenvolvimento de ambos pressupõe a discriminação dos próprios processos intelectuais que lhes servem de base. [...] a apreensão do sistema de conhecimentos científicos pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil [...] a assimilação do sistema de conhecimentos científicos também não é possível senão através dessa relação mediata com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados.

Apesar das vias de desenvolvimento dos dois tipos de conceitos serem diferentes, os conceitos científicos necessariamente se desenvolvem a partir da mediação com os objetos e a partir de outros conceitos já elaborados. Por exemplo: a aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se por um processo de aprendizagem diferente da língua materna, que é espontâneo. Mas, necessariamente, a língua materna servirá de base para a aprendizagem da língua estrangeira, mesmo acontecendo por vias diferentes, logo aquela servirá como mediadora desta. A criança sempre chegará à escola com alguma gama de conceitos espontâneos, e eles serão mediadores do processo ensino-aprendizagem, de forma que ela adquira os conceitos científicos e de forma que os que ela já possui em nível espontâneo se tornem conscientes.

Como vimos, a aprendizagem dos conceitos científicos eleva os conceitos espontâneos já existentes. Existem conceitos que só serão aprendidos no contexto científico, porém, ao longo da exposição, da apropriação, eles poderão chegar ao nível do espontâneo e serem internalizados. Um segue uma linha de cima para baixo, do mais complexo e elaborado, e o outro, de baixo para cima, da experiência, e se encontram no cruzamento das linhas, em determinado momento.

Quando falamos em conceitos científicos, estamos falando daqueles conteúdos que foram sistematizados em disciplinas formais, socializados na escola. Vygotski (2000) se detém em boa parte de seu texto explicando a importância dessas disciplinas escolares, como gramática, escrita e aritmética para provar a influência delas em nível psicológico. Revisando, a idade escolar deve caracterizar-se pela formação das funções de apreensão e tomada de consciência, que acontece justamente pela aprendizagem das disciplinas. Aqui voltamos aos saltos qualitativos: aquilo que estava se desenvolvendo a passos lentos, na idade escolar irá ter um salto, irá como que avançar 100%, não de forma gradativa, mas como num salto mesmo. E isso acontece devido ao contato com o saber científico.

A tomada de consciência dos conceitos e a sua apreensão constituem a base para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores (FPS), como o pensamento abstrato, a memória voluntária, etc. O conjunto de disciplinas as quais a criança terá acesso irá possibilitar

a formação simultânea de todas as FPS, ao mesmo tempo em que continua a elevar ainda mais a consciência e a apreensão. Vygotski (2000, p. 337) resume assim:

[...] poderíamos concluir que a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação às disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias. Assim, a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato. A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar seu destino.

É importante retomar a noção do desenvolvimento pela via dos saltos qualitativos. Vygotski (2000) mostra que aquilo que é ensinado numa forma sequencial na escola seguirá outra forma no desenvolvimento. O desenvolvimento, como já falamos, segue períodos de estabilidade alternados com os períodos críticos. Em apenas alguns pontos, a aprendizagem irá de fato ser decisiva para o desenvolvimento, quando gerar uma viragem, uma mudança brusca na criança. Por exemplo, Vygotski supõe que uma disciplina, como a aritmética, pode ser ensinada em cinco etapas. Talvez as quatro primeiras etapas não influenciem muito no desenvolvimento, entretanto, ao chegar à quinta etapa, pode acontecer uma reviravolta, acontecer algo no desenvolvimento, uma viragem, como a tomada de consciência. Isso significa que na quinta etapa houve um encontro da aprendizagem com o desenvolvimento, conduzindo a uma mudança brusca e radical, é isso o que ele chama de salto qualitativo. Não segue uma lógica. Os momentos em que a aprendizagem e o desenvolvimento se encontram nessa curva, são chamados de pontos fulcrais, e são eles que levam ao salto. A criança estava em determinado ponto e, de repente, pula para um ponto bem mais avançado do desenvolvimento.

Procuramos explicar brevemente a formação dos conceitos científicos na criança para que ficasse clara a importância da educação para o desenvolvimento. De maneira sucinta, podemos dizer que a aprendizagem dos conceitos científicos, sistematizados nas disciplinas escolares, ocorrerá pela mediação dos conceitos espontâneos. A base desenvolvida anteriormente será necessária para que nessa etapa seja possível a continuidade do desenvolvimento. Assim, quando a criança adquire conhecimentos novos, elaborados, aprende algo científico, estará atuando na transformação de sua percepção, memória, atenção e tornando-se cada vez mais consciente de sua ação no mundo. Esse processo segue uma espiral ascendente, marcado por períodos estáveis e críticos, de mudanças bruscas que ocorrerão até a adolescência, quando as FPS estarão completamente desenvolvidas. Entretanto, isso só será possível se a criança tiver

acesso aos conceitos, às produções verdadeiramente humanas, que atuem em seu psiquismo. Retomando Vygotski (2000), não é qualquer saber que garante o desenvolvimento. Aliás, o desenvolvimento acontece, mas dependendo da forma como a educação está, só será possível a formação de uma consciência alienada (LEAL, 2010).

Na próxima subseção, tentaremos explorar melhor o papel da escola nessa perspectiva teórica, para, então, pensá-lo no contexto capitalista em que vivemos e questionar sua verdadeira função.

2.3 A escola: O ideal *versus* o real

Se o desenvolvimento cultural é resultado da mediação de instrumentos e signos, é claro que ao longo dos tempos fora criada uma instituição cujo papel específico fosse mediar a apreensão do conhecimento acumulado historicamente. Logicamente que a instituição da qual estamos falando é a **escola**, e como dito, possui uma especificidade, defendida em especial por Saviani (2003), segundo o qual, o autor afirma que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.” (p. 14).

Por saber sistematizado podemos chamar os conceitos científicos, explicados no tópico anterior, que, na escola, estão organizados em disciplinas. E se, como vimos, os conceitos científicos são necessários para desenvolvimento das FPS's, é óbvio que a escola, por ser o espaço de seu aprendizado, é o objeto de estudo e discussão da Psicologia soviética, bem como da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani no Brasil, cuja base também é marxista.

Em todas as etapas do desenvolvimento, o ser humano passa por processos educativos, de aprendizagem, daquilo que Vygotski (2000) chamou de conceitos espontâneos, cotidianos. Porém, é o processo educativo promovido pela escola, a educação escolar, que irá possibilitar a aprendizagem dos conceitos científicos que atuam nas funções psíquicas tornando-as superiores, culminando na formação do pensamento teórico. Este é o objetivo da escola, segundo Davidov (1988) e Davidov e Markóva (1987): a formação do pensamento teórico, e sobre isso, o autor soviético, sucessor da psicologia de Vygotski, diz:

A análise é o procedimento inerente deste tipo de pensamento para descobrir, de certo modo, a sua base geneticamente inicial. Além disso, é caracterizada pela reflexão, graças ao qual o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e, com isso, faz a mediação uma com as outras, destrinchando assim suas

interações internas. Finalmente, o pensamento teórico se realiza no fundamental, no plano das ações mentais.²⁰ (DAVIDOV, 1988, p. 156)

Em outras palavras, o pensamento teórico incide na análise dos fenômenos e objetos em sua essência, para além do meramente observável, possibilitando a compreensão da realidade tal como ela é. De acordo com Davidov (1988), o pensamento teórico está intimamente ligado às formas de consciência social, como a ciência, a arte, o direito e a moral, que devem ser assimiladas pela criança através da escola. Para que a ideia e a importância do pensamento teórico sejam compreendidas em sua amplitude, vale a pena citar Martins (2013, p. 304):

À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao **entendimento** daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as **ações intencionais**.²¹

O pensamento teórico difere daquilo que Davidov (1988) chamou de pensamento empírico, pois o último analisa somente aquilo que está aparente, externo ao objeto. Para compreender a realidade como tal, o pensamento empírico deve ser superado e, desde a educação escolar primária, a criança deve ser exposta aos conhecimentos teóricos a fim de desenvolver a forma mais elevada do pensamento.

Nesse sentido, a base da formação do pensamento teórico são os conhecimentos teóricos. Saviani (2003), ao falar que à escola cabe a função de socializar o saber sistematizado, destaca que não se trata de qualquer saber, e sim da cultura erudita, aqueles conteúdos clássicos, que são de caráter universal, pois todas as pessoas necessitam assimilá-los para o pleno desenvolvimento. Por clássico, o autor entende aquilo que resiste ao tempo, que ao longo da história se constituiu como fundamental para produzir a existência humana. São esses conteúdos clássicos que devem fazer parte do currículo escolar, da organização das disciplinas escolares.

Para Davidov (1988), é a estrutura das disciplinas das primeiras séries que formarão o pensamento e o nível mais alto de consciência. Mais do que estruturar os conteúdos, a escola deve levar o estudante a desenvolver a atividade de estudo, de forma que o aluno seja capaz de analisar a essência do objeto. O exemplo que o autor cita no texto nos ajuda a visualizar este

²⁰ Original: A este pensamiento es inherente el análisis como procedimiento para descubrir la base genéticamente inicial de cierto modo. Además, para él es característica la reflexión, gracias a la que el hombre examina permanentemente los fundamentos de sus propias acciones mentales y con ello mediatiza una con otras, desentrañando así sus interrelaciones internas. Finalmente, el pensamiento teórico se realiza en lo fundamental, en el plano de las acciones mentales (DAVIDOV, 1988, p. 156)

²¹ Destaque nosso.

processo. São alunos de terceiro ano do ensino básico que aprenderam o conceito de “fruta” em movimento, ou seja, aprenderam os conceitos que implicam na origem, estudaram as suas relações e funções. Com isso, o conceito de “fruta” foi entendido para além da aparência, do visível, foi entendido em sua essência. Assim, na compreensão de Davidov, todos os conhecimentos que fazem parte do saber escolar devem ser estudados em seu cerne, pois este exercício garante a formação do pensamento teórico, constituindo estudantes e futuros adultos críticos.

Facci (2003, p. 180) concorda com a importância das disciplinas para o desenvolvimento e, pautada em Vygotski, afirma:

Além dessa sistematização, os conteúdos das disciplinas são fundamentais para provocar o desenvolvimento das FPS. Vygotski chegou à conclusão, em suas pesquisas, que as disciplinas escolares, no conjunto, e não isoladamente, influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas, dessa forma o que se verifica é que a aritmética, por exemplo, não desenvolve, independente e isoladamente, umas funções, enquanto que a escrita desenvolve outras. A tomada de consciência das disciplinas e mesmo o pensamento abstrato da criança se desenvolvem em todas as aulas.

A esse respeito, Martins (2013) fez uma síntese interessante de como os conhecimentos apropriados pelo indivíduo atuam em cada função psicológica. Começando pela sensação, a autora demonstra que a aprendizagem por meio do desenho, modelagem, escultura, músicas levam à educação da sensação, podendo inclusive ser educada pela escola também. A respeito da percepção, ela afirma que atividades dirigidas à apreensão, comparação, generalização dos objetos elevam a percepção natural para um *status* superior. Ao mesmo tempo, a percepção exige atenção, de forma que o desenvolvimento da primeira atua no da última, transformando a função da atenção em voluntária, ou seja, a pessoa poderá direcionar sua atenção para aquilo que lhe interessa. A atenção também é elevada a partir do ensino, em condições de estudo que proporcionam o conhecimento acerca da realidade, a partir da análise, da discriminação e da síntese. Com o ensino da escrita, a educação escolar atua na formação da memória lógica e voluntária, e continua atuando na atenção e em outras funções, até a formação completa do pensamento em conceitos, pensamento teórico e complexo.

Em linhas gerais, “o ensino incide sobre a formação da personalidade [...] Nisso está o maior alcance do pensamento conceitual: a consciência da realidade e da própria personalidade.” (MARTINS, 2013, p.304). O que significa dizer que é possível educar os afetos, a imaginação, a

vontade, as emoções, como um todo, de forma que a consciência e a própria personalidade sejam constituídas nesse processo.

Vale recordar que a formação de todos os processos funcionais é, primeiramente, resultado de uma relação a dois, e, posteriormente internalizadas. Isso significa que é um processo que “compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do *outro*²².” (MARTINS, 2013, p. 300). A aprendizagem se adianta ao desenvolvimento justamente porque parte de uma relação social, que posteriormente é internalizada. O ensino precisa ser dirigido, conduzido pelo professor. Assim, o docente precisa estar instrumentalizado com os conhecimentos científicos para que, no papel de quem sabe mais, possa ensinar.

A atividade de estudo da criança em idade escolar está relacionada com a atividade de ensino do professor. Davidov (1988) diz que a escola pode e deve criar e formar na criança a capacidade para o estudo, a própria atividade de estudo, pois o conteúdo da atividade é o ensino ofertado pela escola. Assim, o conhecimento precisa gerar o motivo e o sentido da atividade de estudo. Ora, o ensino é dado pelo professor, e ele é responsável por realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento.

No processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é central, pois é ele que organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar. (ASBARH, 2011, p. 67)

É a atividade de ensino em unidade dialética com a atividade de estudo, conforme salienta Asbarh (2011).

Feitas estas considerações, devemos explicar como se realiza a atividade do professor. Resumidamente, o professor colabora para que o aluno aprenda, mas isso não é uma simples ajuda ou auxílio, na verdade é um ensino dirigido, atuando na zona de desenvolvimento próximo do aluno. O que isso quer dizer? Quer dizer que é preciso analisar aquilo que a criança já sabe (zona de desenvolvimento atual ou real) e aquilo que ela pode aprender com a colaboração de alguém mais experiente, ou seja, aquilo que ela está próxima de aprender, que está “imminente” nas palavras de Martins (2013, p.286).

Para Facci (2003), o professor irá atuar exatamente na zona de desenvolvimento próximo, podendo conduzir o aluno para o aprendizado. Este conceito é importante, pois são

²² Itálicos da autora

necessários conhecimentos prévios para assimilação de outros conhecimentos, e são eles que constituirão a possibilidade de uma nova aprendizagem, o ensino só é possível diante daquilo que a criança é capaz de aprender naquele momento. Nesse sentido, é interessante destacar quando Saviani (2003) afirma que a primeira exigência da escola é o ensino da leitura e da escrita, pois não é possível acessarmos a cultura erudita, que é uma cultura letrada, sem essa base. Ou seja, ensinar conteúdos complexos para uma criança que ainda não sabe ler, não irá gerar aprendizado, porque não é um conhecimento acessível a ela ainda, bem como ensinar aquilo que ela já sabe também não. É preciso ensinar exatamente naquele ponto em que a criança está na iminência de aprender, de desenvolver, porém ainda está inacabado (MARTINS, 2013). Aí está a zona de desenvolvimento próximo ou proximal (ZDP).

O conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo transforma a relação de autoridade do professor com o aluno, e mesmo o papel da interação no processo de aprendizagem, uma vez que confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir o processo educativo, com a finalidade de potencializar as possibilidades do aluno, de forma a converter em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo. (FACCI, 2003, p. 183).

O fim último é levar a criança a se apropriar daquilo que ela não sabia, consolidando-se em uma nova aprendizagem. Para isso, Facci (2003) adverte que a interação, o ato de ensino colaborativo do professor deve ser organizado, ter objetivos definidos e devem motivar o aluno. Sobre a motivação, nada motiva mais do que a própria aprendizagem, de acordo com pesquisa realizada por Tassoni e Leite (2011), com estudantes de ensino infantil até o ensino médio a respeito da afetividade e emoções no processo de aprendizagem. As autoras constataram na fala dos alunos que, quando a mediação feita pelo professor foi boa, levando à aprendizagem, produziu motivação no aluno para aprender ainda mais. Nota-se que a mediação não se trata de somente uma interação ou uma relação boa. Martins (2013) alerta para o cuidado de uma má interpretação do conceito de ZDP, já que algumas teorias consideram que qualquer interação, inclusive entre os alunos, conduz à aprendizagem, colocando no mesmo grau o nível de importância da mediação do professor e do colega de classe. Entretanto, é o professor quem detém o conhecimento que conduz ao desenvolvimento.

Ora, se atuar na 'área de desenvolvimento iminente' pressupõe o trato com pendências interfuncionais, com pendências afetivo-cognitivas, há que se identificá-las e planejadamente agir sobre elas. Essa não parece ser tarefa de nenhuma outra criança, por mais experiente que seja. (MARTINS, 2013, p.288)

A escolarização engendra vários processos, configurando como principal a mediação do professor. Infelizmente, é um fato constatável que a educação tem falhado em seu papel. Saviani (2003) tem alertado sobre a desvalorização da escola, a secundarização de sua função, ou seja, como atividades secundárias têm ocupado o primeiro lugar, enquanto o ensino da cultura erudita está de escanteio. De acordo com o autor, isto se deve ao fato de estarmos em uma sociedade de classes, em que não interessa à classe dominante que haja uma instrução generalizada, uma boa educação para toda a sociedade. Davidov (1988), ao analisar alguns sistemas econômicos, chegou à seguinte conclusão a respeito da educação escolar no sistema capitalista:

A nosso juízo, a deficiente influência do ensino primário no desenvolvimento mental das crianças estava ligada, antes de tudo, com o fato de que os alunos dominavam o material didático predominantemente por meio da abstração e generalização empíricas, as quais não podiam servir de base para avanços qualitativos no desenvolvimento do pensamento de escolares de menor idade.²³ (p. 167).

Infelizmente, Davidov, na década de 1980, já havia alertado que a escola, especialmente no sistema capitalista, só tem possibilitado o desenvolvimento do pensamento empírico. A realidade brasileira não se distancia muito dessa afirmação. Temos visto que a função da escola de produzir humanidade tem sido secundarizada, e as objetivações humanas, os conceitos que conduzem à formação do pensamento teórico não estão acessíveis a todos. A pesquisa realizada por Leal (2010) demonstra claramente como os estudantes de terceiro ano do Ensino Médio participantes de sua pesquisa somente desenvolveram a compreensão da realidade cotidiana, daquilo que está aparente, ou seja, apenas formaram o pensamento empírico. A pesquisadora observou também o quanto eles têm deficiência no uso da linguagem escrita, revelando uma deficiência na apropriação dela e como isso significa um impeditivo de apropriação de conhecimentos mais elaborados.

É importante destacar que a defasagem escolar não é um problema individual, mas é uma consequência da falha da escola em cumprir sua função, configurando-se como lugares adoecidos e adoecedores (SOUZA, 2007). Entretanto, as histórias de fracasso escolar têm sido atribuídas ao próprio indivíduo ou à família, levando à produção de crianças diagnosticadas e medicalizadas. A Psicologia Escolar Crítica, desde a década de 1980, a partir dos estudos de

²³ Original: “A nuestro juicio, la débil influencia de la enseñanza primaria en el desarrollo mental de los niños estaba ligada, ante todo, con el hecho de que los alumnos dominaban el material didáctico predominantemente por medio de la abstracción y generalización empíricas, las que no podían servir de base para avances cualitativos en el desarrollo del pensamiento de los escolares de menor edad” (DAVIDOV, 1988, p. 167)

Patto (1996), vem denunciando tais práticas dentro da escola e militando a favor de uma educação de qualidade.

Se a escola, enquanto instituição tem falhado nessa proporção, e as instituições de acolhimento institucional também não apresentam dados animadores, faz-se necessário refletir como estão crianças e adolescentes que são parte, concomitantemente, das duas instituições, aquelas que já vivenciaram situações de vulnerabilidade, de violência e abuso. Como o conhecimento tem chegado até a elas? Como elas têm se apropriado deles? Será que elas estão sendo instrumentalizadas para compreender a essência da realidade em que vivem? Como as duas instituições têm se relacionado em prol do desenvolvimento das crianças? Na primeira seção, destacamos a disparidade do índice nacional de defasagem série/idade comparado à média das crianças acolhidas, a diferença é desesperadora. Enquanto a média nacional é 22% (o que não é nada bom), entre os acolhidos institucionalmente o índice chega a 83%.

Apesar disso, são poucos os pesquisadores que se propuseram a estudar a relação escola-abrigo. Na área da Psicologia, um prévio levantamento bibliográfico, utilizando o descritor “educação de crianças abrigadas” em duas bases de dados de teses e dissertações, resultou em apenas 50²⁴ trabalhos. Destes, a maioria se valia de pesquisas comparativas entre crianças abrigadas e não abrigadas, principalmente na área da Psicologia cognitiva e Psicologia clínica. Não encontramos nenhuma pesquisa na área da Psicologia escolar. Apenas três dissertações encontradas abordam a relação entre escola e instituição, todas na área da educação, realizadas por Costa (2005), Oliveira (2009) e Izar (2011).

Costa (2005), com o objetivo de compreender as formas de interação entre escola e abrigo no Rio Grande do Sul, constatou que a relação entre abrigo e escola é desconexa, pois é vista pela escola como boa, porém os funcionários do abrigo a consideram frágil, pois, na visão de alguns dos participantes, o contato só acontece em épocas de matrícula ou para queixar-se da indisciplina do aluno. Além disso, a autora relata que ainda perdura o preconceito da escola em relação às famílias das crianças abrigadas, recaindo sobre elas a característica de crianças carentes. Sobre a prática educativa tanto escolar quanto da do abrigo, a autora diz que acontece sem planejamento e que a responsabilidade é jogada de uma instituição a outra.

²⁴ Levantamento realizado nos bancos de dados Domínio Público e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br e www.bdtc.ibict.br. Acesso em: 20 mar. 2014.

Oliveira (2009) analisou como o currículo escolar tem “abrigado” os alunos “abrigados” para compreender se a escola tem acolhido os alunos provenientes do abrigo. Para isso, a autora entrevistou 22 professores de uma escola de São Paulo próxima de um abrigo e que contém um número grande de crianças acolhidas. A autora chega à mesma constatação de Costa (2005), de que não há comunicação entre a escola e o abrigo e que o currículo escolar é monocultural e não consegue incluir a diversidade, na verdade, é preparado apenas para acolher o aluno ideal, aquele aluno que vem de uma família “estruturada”, comportado, que não se mexe na cadeira, não questiona e tira boas notas. Assim, gera-se preconceito com aquele que é considerado diferente, como a criança acolhida, levando a uma grande tensão nas relações escolares, contradições nas falas dos funcionários da escola e no comportamento das crianças acolhidas.

Izar (2011) se propôs a analisar a práxis pedagógica em abrigos, para isso realizou a pesquisa em três campos: dois abrigos e um espaço de formação para equipe técnica de atendimento social, que, além do estudo, faziam visitas às instituições de acolhimento. A partir de dados colhidos em seu diário de campo, a pesquisadora analisou cada inciso do artigo 92 do ECA, que dispõe sobre o acolhimento institucional, contrapondo a lei com a prática. O carro chefe de sua pesquisa é análise da práxis educativa nos abrigos, a partir da linha de pensamento da Pedagogia social, que milita por uma Pedagogia para além do espaço escolar, como a educação em instituições de acolhimento, cujo papel de educação cabe ao educador social.

A autora destaca como esses profissionais têm aprendido apenas na prática a realizar seu trabalho e como alguns erros podem estar sendo cometidos por não existir uma formação adequada para esses profissionais. Diante disso, a segunda parte da dissertação é dedicada a propostas de uma práxis educativa nova, para um melhor desenvolvimento da relação cuidador/educador *versus* criança acolhida, da capacitação dos cuidadores/educadores, da rotina na unidade, enfim, algumas propostas que foram pensadas a partir da observação e da pesquisa-ação realizada pela autora. Ela verificou que uma práxis educativa de fato, que dê autonomia às crianças, não existe. Para a autora, a criança deve ser vista como sujeito capaz e não apenas sujeito de cuidado, entretanto a visão assistencialista permanece, o que impede uma prática educativa adequada. Finaliza com o apontamento de que os abrigos devem ser organizados pela via da educação, e não do amadorismo e senso comum.

As poucas pesquisas encontradas não apresentam resultados muito animadores. Entretanto, compartilhamos da opinião de Saviani (2003), pois ele não se contenta com a ideia

de que não existe solução. Adepto da dialética, ele diz que o capitalismo possui contradições em seu interior, que podem um dia levar à transformação. Que em um mundo de contradições, as ações são recíprocas, de forma que é fato que a sociedade age sobre a escola, porém ela também opera uma ação recíproca sobre a sociedade. Dessa forma, Saviani acredita que a escola, com suas contradições inerentes, mesmo que atualmente esteja perpetuando os interesses da classe dominante, pode conduzir à transformação e superação do sistema precário atual. Para Leal (2010,) a escola contém o “germe da luta e da transformação” (p.130).

Por concordar com eles, arriscamos a entrar no terreno da pesquisa científica. O desejo de achar respostas é motivado pelo desejo de pensar propostas para mudar ao menos localmente a realidade encontrada. Diante disso, não queremos apenas repetir o que já foi dito e ir além da descrição dos dados coletados, queremos, quem sabe, alcançar o nível da análise profunda, para captar a essência da realidade estudada. Na seção seguinte, descrevemos o percurso trilhado para que fosse possível alcançar os resultados que nos propusemos compreender.

3. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Marx definiu com profundidade a essência de todo conceito científico: se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária. (VYGOTSKI, 1996, p.293-294).

A essência da pesquisa consiste nisto: em desvendar aquilo que está para além da aparência, pois, como muito bem diz Vygotski, referindo-se a Marx, na epígrafe, se a essência e a aparência daquilo que escolhemos como objeto de estudo fossem iguais, de nada valeria a ciência, precisamente as ciências humanas, que se propõem a realizar o trajeto para conhecer além, o algo a mais.

O método em Vygotski (1931-1995) é fundamental. Para ele, construir o método é a parte mais importante de toda pesquisa. Talvez por querer construir um método coerente com os princípios teóricos que nos sustentam, é que tenha sido tão difícil elaborar o caminho metodológico desta investigação. Ainda assim, é possível que o caminho possua muitas pedras, pedras que ainda não tivemos condições de retirar. Porém, para concebê-lo da forma que se apresenta, partimos da premissa de que é preciso ter consciência da contradição inerente ao objeto de estudo e, com base nisso, apresentamos o caminho que trilhamos.

3.1 Abordagem metodológica

Elegemos a pesquisa qualitativa com enfoque dialético para orientar o nosso estudo porque é a abordagem que melhor responde às nossas questões e é coerente com a filiação teórica adotada. De acordo com Minayo (2008, p.108) “a dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade” e considera a relação de sujeito e objeto, historicamente formados. Para Saviani (2003), a dialética é a teoria que se atenta à forma como a realidade se movimenta, é a “[...] teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico.” (p.87).

Vygotski (1932-1995) defende que estudar o objeto em movimento é a essência do método dialético, pois, só assim, é possível extrair a essência do fenômeno, sua verdadeira natureza. O movimento revela a contradição existente em qualquer fato, assim, Martins (2006) diz que o método que se propõe dialético precisa ter bem compreendido a diferença entre oposição e contradição, isso significa que a contradição não deve ser excluída, que é preciso

enxergar a “identidade dos contrários” (p.9), ou seja, os contrários estão um dentro do outro. Por exemplo, podemos dizer que há unidade entre social e individual, que não há separação, assim como entre o externo e o interno, o objetivo e o subjetivo. Destarte, a autora salienta que a essência dos fenômenos está no “desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais” (MARTINS, 2006, p10).

Como desvelar a essência dos fenômenos? Martins (2006) faz uma dura crítica às pesquisas qualitativas como um todo, que se apoiam em um caráter positivista de ciência e que se atêm à mera descrição dos fatos. Para ela, desvelar tal realidade só é possível a partir do pensamento teórico. É preciso apreender o conteúdo em seus aspectos históricos e concretos e analisá-lo a partir do pensamento teórico.

Romanelli (2011) aponta que a pesquisa a partir de pressupostos vygotkianos acontece em dois níveis: particular e geral. Isso significa que, mesmo sendo uma pesquisa pontual, que acontece em determinado contexto, ela não se limita em si mesma, pois, conseqüentemente, o conhecimento produzido servirá para campos mais gerais. Assim, o conhecimento teórico produzido só faz sentido quando possibilita a transformação da realidade.

Para isso, Martins (2006) afirma que, ao fazer ciência, não se pode perder de vista o modelo econômico, o sistema capitalista, que produz uma sociedade alienada. Ter essa compreensão é importante para não correr o risco de contribuir para a manutenção da ordem social ainda vigente.

Parece uma missão impossível viver em uma sociedade capitalista e defender uma concepção materialista histórico-dialética da realidade, defender uma concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano. Embora estejamos correndo o risco de falhar, concordamos com Martins (2006), quando ela diz que “buscar no materialismo histórico-dialético os fundamentos para o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política” (p.13).

Na sequência, apresentamos com detalhes o campo de pesquisa, os participantes e os procedimentos utilizados nesta investigação.

3.2 Local

A cidade em que foi desenvolvida a pesquisa localiza-se no Estado de Rondônia, Região Norte do Brasil. Rondônia constitui-se por 52 municípios, com uma população totalizada em 1.562.409 habitantes em 2010 e população estimada para 2014 em 1.748.53. O Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,756 (IBGE, 2010). É um estado marcado por histórias de movimentos migratórios e recentemente teve um grande aumento na população em decorrência da construção das Usinas Hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio, no Rio Madeira, o que gerou grandes impactos sociais e econômicos.

Em Rondônia funcionam 34 SAIs para 244 crianças e adolescente acolhidos (ASSIS; FARIAS, 2013). Os serviços são divididos pela idade: de 0 a 7 anos; 7 a 12 anos; 12 a 18 anos. O critério de escolha do local de pesquisa foi a faixa etária das crianças acolhidas, por tratar-se de crianças em idade escolar, portanto o campo escolhido foi a unidade de acolhimento institucional, destinada a crianças de ambos os sexos, compreendendo a faixa etária de 07 a 12 anos, em um dos municípios do Estado. Apesar dessa separação didática, a faixa etária não é um fator de restrição e é flexível.

Até o fechamento da pesquisa, a instituição acolhia 17 crianças, com faixa etária diversificada, devido ao princípio do ECA (BRASIL, 2012), de que não haja desmembramento de irmãos, então havia na instituição crianças de 04 a 15 anos de idade. O número de crianças também é variado, de acordo com o andamento do processo judicial de cada uma. Geralmente, a cada seis meses acontece uma audiência concentrada na unidade, a fim de agilizar tais processos, e que, geralmente, resulta na reintegração familiar de muitas crianças, reduzindo o número da casa. Em contrapartida, o Conselho Tutelar (CT) constantemente recebe denúncias que geram a medida de acolhimento. Em suma, as crianças que vivem no abrigo estão em contínua rotatividade, salvo as que estão há alguns anos no local, geralmente em casos graves, em que há uma demora na destituição do poder familiar.

A unidade de acolhimento funciona em uma casa alugada pela prefeitura. Está localizada no centro da cidade, porém não há placas indicativas de que ali funciona um abrigo, o que está de acordo com o documento Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), de forma que seu caráter institucional passe despercebido, aparentando ser uma casa de família comum.

A casa possui três dormitórios compostos por beliches destinados às crianças. À época da pesquisa a casa comportava todas as crianças presentes (15), havia camas para todas, embora o espaço estivesse apertado. Entretanto, caso o número aumente, o espaço ficará reduzido, não haveria cama para todos. O máximo de crianças que a unidade já alcançou foi 25. Possui também um toalete para os meninos e outro para as meninas.

A entidade possui dois portões, porém a entrada é realizada pelo portão ao lado da casa, pois está localizada em uma esquina. O portão dá acesso direto à edícula, local caracterizado por três salas que estão divididas em: a) sala da direção, local onde também estão guardados os documentos das crianças, material de higiene e medicação; b) uma sala destinada para guardar material de limpeza e alguns brinquedos e c) sala em que funciona a dispensa de alimentos. A unidade não possui brinquedoteca. Entre a segunda e terceira sala da edícula existe uma área de serviço contendo lavadora e materiais de limpeza.

Entre a edícula e a cozinha existe uma área onde as crianças brincam. No canto direito, encontram-se duas mesas, uma de madeira, com dois bancos, e outra de plástico, com algumas cadeiras, que são usadas para realização de atividades escolares, lanche, desenhos, etc. Há uma área também, na parte dianteira da casa, que contém um jardim e uma varanda. Na cozinha há uma varanda pequena (mini) ao ar livre, nela está uma mesa, destinada às principais refeições (café da manhã, almoço e janta), e também há um televisor. Em uma das visitas à unidade, algumas crianças assistiam ao filme *A Noviça Rebelde* nesta televisão, exibido pela estagiária de Pedagogia, com objetivo de trabalhar as notas musicais.

Dentro da casa, além dos dormitórios e banheiros, há duas salas, uma possui sofá e uma televisão grande presa à parede, junto a um DVD, e na outra, que é semelhante a uma sala de jantar, há uma mesa e algumas cadeiras. Esta sala é colada à cozinha. Na cozinha há uma geladeira, fogão, pia e um armário.

A equipe, que era constituída por três cuidadores/educadores por plantão, aumentou para quatro por plantão, devido à contratação de seis novos cuidadores. Assim, a instituição possui 18, cuidadores na instituição, no total. Também houve alteração na escala do plantão, sendo que, à época em que se realizou a pesquisa, o regime de plantão era dividido em diurno, compreendendo o horário de 07 às 19h, e plantão noturno começando às 19h e finalizando às 07h. Os cuidadores trabalhavam em escala de 12h por 36h, dia sim e dia não, incluindo finais de semana e feriados. Um deles trabalha de 07 às 13h, de segunda a sexta. Recentemente, a direção da unidade foi alterada, e, com isso, houve mudanças também no regime de plantão. Assim, cada cuidador faz um plantão diurno (07h às 19h), folga 24 horas, faz o plantão noturno (19h às 07h) e, então, folga mais 48 horas.

A equipe de serviços gerais conta com duas mulheres no apoio, para limpeza e alimentação. Não há secretária ou outra auxiliar para o trabalho administrativo. Também prestam

serviços na casa um vigilante por turno, cujo regime de trabalho é semelhante ao dos cuidadores anteriormente descrito, dividido por plantão. Eles são funcionários de uma empresa terceirizada, contratada pela prefeitura. Em resumo, os cuidadores e vigilantes se revezam para que o trabalho aconteça 24 horas, sem parar.

Para que se pudesse adentrar na instituição, foi necessário, primeiramente, solicitar a autorização dos órgãos responsáveis. Para tanto, foi-se até o Juizado da Infância e da Juventude (JIJ), mas foi informado que esta questão não era responsabilidade do Judiciário. Então procuramos o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), onde funciona o Serviço de Acolhimento Institucional (SAIN). Entrou-se em contato com o psicólogo do SAIN, o técnico responsável pela unidade escolhida, no entanto a autorização precisava ser dada exclusivamente pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS). O técnico responsável pela unidade da pesquisa junto com toda a equipe técnica do SAIN, muito cordialmente, fez toda a mediação necessária na SEMAS, entregaram-se o documento e o projeto em mãos da secretária, e, depois de algumas idas e vindas, conseguiu-se a autorização (Apêndice A).

Como o foco do nosso estudo é o processo de escolarização, também foi necessário ir às escolas onde estudam as crianças da unidade de acolhimento. Para definir quais escolas fariam parte da pesquisa, primeiramente, solicitamos ao SAIN uma lista de todas as escolas em que as crianças da unidade estavam matriculadas. A lista continha sete escolas, com exceção de uma escola de Educação Especial, onde estudavam quatro crianças dentre as 15, na época, março de 2014. Com a lista em mãos, fomos até à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) solicitar autorização (Apêndice A) para realizar a pesquisa nas escolas. O documento foi prontamente assinado pela Secretária. Apesar de a lista conter sete escolas, a pesquisa foi realizada apenas em duas, escolhidas após a definição das crianças participantes da pesquisa. Com os devidos documentos de autorização, e com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo A), demos início ao processo de interpretação dos fatos.

3.3 Participantes

Na unidade de acolhimento, queríamos compreender o processo educativo a partir da fala dos atores mais próximos de cada criança, além da fala das crianças. Assim, participaram da pesquisa a diretora, dois cuidadores e duas crianças. Na escola, procuramos compreender como o

professor percebia seu aluno. Destarte, participaram duas professoras, de escolas diferentes, sendo elas as professoras das duas crianças participantes.

Dolores²⁵ é como chamaremos a diretora da unidade. Ela esteve nesse cargo por aproximadamente dois anos. Porém, seu serviço na casa começou oito anos antes, no serviço de limpeza, posteriormente tornou-se cuidadora e, finalmente, diretora. Recentemente fomos informados de que Dolores não está mais na instituição.

A primeira cuidadora participante foi Belen. Ela começou seu serviço na prefeitura em uma unidade de acolhimento destinada a meninas adolescentes. Entretanto, Belen pediu relocação, e desde então, há cerca de um ano, foi transferida para esta unidade, de crianças de sete a 12 anos, onde trabalhava dia sim e dia não, no plantão diurno. Além dela, participou o cuidador que nomeamos de Osman. Ele difere dos demais, pois trabalhava na unidade em horário corrido de 07 às 13h, de segunda a sexta, devido a um acordo com a direção, já que se tornou a pessoa responsável principalmente pelas questões voltadas à saúde das crianças, como ministrar medicação, agendar consultas, levar ao médico, entre outros serviços semelhantes.

Participaram também duas crianças acolhidas na entidade em questão. A primeira entrevista foi realizada com Ruth, adolescente de 14 anos, que esteve na unidade por cerca de um ano e seis meses (início de 2013 até o final de 2014). Na época da pesquisa, ela estava no 3º ano do Ensino Fundamental. Ao retornarmos no semestre seguinte para atualizar algumas informações, descobrimos que Ruth havia sido reintegrada a sua família.

O segundo participante foi Evan, um menino de nove, entrevistado quando estava no 4º ano do Ensino Fundamental. Evan foi acolhido no ano de 2012. Até agosto de 2015, ele ainda permanecia acolhido, perfazendo um total de três anos. Evan é uma das crianças beneficiadas pelo projeto Apadrinhando uma História, na modalidade apadrinhamento afetivo. Este projeto é uma iniciativa do JIJ e tem o objetivo de proporcionar experiências comunitárias e afetivas às crianças com vínculos praticamente rompidos ou com doenças crônicas, HIV, e idade avançada²⁶.

²⁵ Todos os nomes dos participantes são fictícios e foram inspirados em amigos feitos em uma viagem à Bolívia. O nome Evan foi inspirado no filme O som do Coração.

²⁶ Existem três modalidades de padrinhos: 1- Padrinho provedor, que provê as necessidades materiais e financeiras da criança como material escolar; 2- Prestador de serviço – profissionais que oferecem seus serviços para atender às crianças participantes, seja pessoa física ou jurídica; 3- Padrinho afetivo, que visita regularmente a criança, leva-a para passear, para passar o fim de semana em sua casa, entre outros. Evan está inserido na terceira modalidade, e, constantemente, sua madrinha o leva para sair e para ir a sua casa. Disponível em: <<
<http://www.tjro.jus.br/apadrinhando-uma-historia>.

Após obter as informações necessárias na unidade, procuramos as escolas de Ruth e Evan, para entrevistar suas professoras Nádia e Ester, respectivamente. Nádia trabalha na escola Tapari²⁷ há 22 anos e foi professora de Ruth do início até o fim do último ano letivo (2014). Após ser reintegrada à família, Ruth mudou de escola.

Ester é professora da escola Makurap há 10 anos e leciona para Evan desde o início do último ano letivo. Ester é professora nos turnos matutino e vespertino, porém a turma de Evan de 4º ano era no período vespertino, assim como a turma de Ruth. Em 2015, Evan foi para o 5º ano e mudou de professora.

Na tabela 01, apresentamos a caracterização dos participantes de nossa pesquisa.

Tabela 1- Caracterização dos participantes

Nome	Idade	Função	Escolaridade	Outras informações
Ruth	14 anos	Adolescente acolhida	3º ano E.F	Esteve acolhida por 01 ano e 06 meses. Logo que foi acolhida, foi matriculada na escola Jatobi. Em 2014, foi transferida para a Escola Tapari, onde estudou até ser reintegrada ao convívio familiar.
Evan	10 anos	Criança acolhida	4º ano E.F	Foi acolhido no ano de 2012. Em 2013, estudou na escola Karipuna. No ano de 2014, foi transferido para a escola Makurap, onde permanece estudando.
Dolores		Diretora	Ensino Médio	Está na função há dois anos.
Belen		Cuidadora	Cursando Ensino Superior	Trabalha na unidade há um ano e meio em regime de plantão, dia sim e não.
Nádia		Professora de Ruth	Ensino Superior	Trabalha há 22 anos na escola e é professora da aluna desde o início do ano letivo
Ester		Professora de Evan	Ensino Superior	Trabalha há 10 anos na escola. Professora de Evan desde o início do ano.
Osman		Cuidador		Trabalha na instituição em horário corrido, todos os dias úteis. Responsável principalmente pelas medicações.

Fonte: Entrevistas

²⁷ Os nomes das escolas são fictícios e foram inspirados nas Tribos Indígenas existentes no Estado de Rondônia.

Foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), contendo as explicações necessárias sobre a pesquisa, os riscos e benefícios, o contato e a assinatura para autorização, respeitando-se as orientações para pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Para as crianças, foi entregue para a diretora da unidade o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores 16 anos (Apêndice C), sendo assinado por ela, como responsável legal pelas crianças.

3.4 Procedimentos e instrumentos para compreensão dos fatos

A pesquisa qualitativa com enfoque dialético exige uma aproximação do objeto de estudo que permita a compreensão das dinâmicas complexas em torno das relações, que possibilite a compreensão das forças históricas e sociais construídas em torno do objeto. Utilizamos o termo “fato” em substituição ao termo “dado”, pois concordamos com a crítica de Sato e Souza (2001), de que este termo remete a ideia de algo pronto. Por outro lado, “fatos”, na concepção das autoras, são acontecimentos que se transformam a partir da interpretação do pesquisador, e é essa transformação que permite a compreensão. Para compreender os nossos fatos, escolhemos como mediadores, entre nós pesquisadores e o objeto de pesquisa, os procedimentos descritos a seguir.

3.4.1 Entrevista

A entrevista é o carro chefe da pesquisa qualitativa, estando presente na grande maioria dos estudos nas ciências humanas. A entrevista, segundo Ludke e André (1986) permite criar uma relação de interação entre pesquisador e entrevistado. Isso acontece especialmente porque a entrevista é algo exclusivo, e, principalmente, nas entrevistas semiestruturadas, a fluidez é maior.

A grande vantagem da entrevista reside justamente em seu caráter de exclusividade, pois é possível, nesse procedimento, fazer mais de uma entrevista, quando necessário, questionar os pontos que não ficaram claros, fazer correções, etc.

Uma das características principais necessárias ao entrevistador é a atenção flutuante, a capacidade de estar atento às palavras ditas e, ao mesmo tempo, às entonações da voz, aos gestos, expressões, toda a linguagem verbal e não verbal, especialmente nas pesquisas em que o não dito é até mais relevante do que o dito. O pesquisador não pode ater-se apenas ao dito, é preciso

depois analisar as falas à luz de outros fatos, a fim de encontrar também as contradições do discurso (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O mais adequado na pesquisa qualitativa, já que o importante é o processo, é utilizar roteiros que contenham apenas tópicos, pois perguntas muito fechadas podem impedir o surgimento de fatos igualmente importantes. Ao mesmo tempo é preciso saber evitar saltos na lógica das informações, saber retornar ao assunto quando houver dispersão. Por isso, para cada participante descrito no item 3.3, elaboramos um roteiro com questões direcionadas ao tema da pesquisa, porém com abertura suficiente para que outras questões pudessem surgir ao longo da entrevista, dessa forma, este procedimento, nesse caso, foi caracterizado como semiestruturada.

Os roteiros estão disponíveis nos apêndices D, E, F e G. Todas foram gravadas em áudio, para que, posteriormente, fossem transcritas e para que, assim, fosse possível voltar ao conteúdo sempre que necessário. As temáticas dos roteiros centraram principalmente em questões voltadas para a escolarização da criança, e foram feitas perguntas como: a importância da escola na vida das crianças em acolhimento; a relação da escola com a unidade e vice e versa; a rotina da unidade de acolhimento. Com as crianças, a temática era a sua relação com a escola, a partir de questões como suas disciplinas preferidas e sua relação com as professoras.

Para entrevistar as crianças, inserimos um elemento mediador que pudesse prender a atenção delas. Pedimos para que inicialmente fizessem um desenho da escola em que estudam. À medida que iam desenhando e iam se sentindo mais à vontade, foram feitas as perguntas.

3.4.2 Observação

Escolhemos fazer a observação para se somar aos fatos representados nas falas dos entrevistados. Além disso, observar contribui para conhecer o local em sua estrutura física, em seus recursos reais, contrapondo-se àquilo que é dito nas entrevistas.

Observar determinado fenômeno parece ser simples e fácil, porém é um dos procedimentos mais difíceis e necessita de um planejamento sistemático. Antes de tudo, é preciso considerar que, neste método, o pesquisador é o próprio instrumento.

No planejamento para a observação, é preciso determinar o que observar e como observar, pois a observação segue um espectro desde observador completo – aquele que não participa das atividades, apenas observa – até observador participante, que participa de maneira discreta no processo estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim sendo, para realizar a

observação, é preciso ter bem delimitado o objeto de estudo, para que o pesquisador não se perca diante de tanta informação disponível e, também, para definir o grau de participação na observação. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para esta pesquisa, escolhemos como foco de observação a rotina escolar das crianças dentro da unidade de acolhimento.

Assim como aconselham Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), fizemos um registro das observações, de maneira discreta, no que os autores denominam diário de campo. Esses registros são divididos em duas partes, a primeira, contém a descrição dos detalhes dos acontecimentos, os sujeitos e os diálogos; a segunda seria a parte em que estariam expressas nossas observações pessoais, os sentimentos, especulações dos problemas percebidos, novas ideias ou situações que ficaram confusas.

As observações foram realizadas exclusivamente na unidade de acolhimento e aconteceram em seis momentos, apenas nos dias marcados previamente com a direção para a realização das entrevistas. Em tais oportunidades, o tempo de espera possibilitou a observação da rotina matinal das crianças, das atividades desenvolvidas pelos estagiários, das atividades recreativas, como a elaboração de desenhos e jogos entre as crianças, bem como o serviço da equipe de apoio. Dentre os fenômenos observados, a rotina matinal das crianças, o auxílio dos cuidadores e a atividade dos estagiários nos forneceram elementos importantes para compreender o processo de escolarização dessas crianças.

A vantagem da observação é permitir uma aproximação dos sujeitos bem maior que em outros meios, por isso é muito usada como complemento a outros métodos, como a entrevista e a análise documental. Outra vantagem é que a observação revela aspectos novos do problema, levantando hipóteses para outras pesquisas. Como exemplo disso, a partir da observação, foi possível perceber um aspecto novo que não era de nosso conhecimento: a atuação de estagiários das áreas de Pedagogia e Educação Física na unidade. Eram estagiários contratados pela SEMED, que desenvolviam atividades recreativas e escolares com as crianças. Em uma das oportunidades, o estagiário de Educação Física levou as crianças para uma quadra poliesportiva próxima ao abrigo. Em outro momento, a estagiária de Pedagogia desenvolveu com eles uma atividade musical, exibiu o filme *A Noviça Rebelde* e ensinou as notas musicais. Essa mesma estagiária, posteriormente, auxiliou Ruth em suas atividades escolares. Tais observações foram essenciais para compreender os conteúdos das entrevistas, especialmente das crianças. Infelizmente, os estagiários não estão mais atuando dentro da unidade.

Embora a presença do observador possa gerar certo desconforto ou alterar o comportamento dos atores envolvidos, ainda assim é um método indispensável não só para a pesquisa, mas também para intervenções profissionais, sobretudo tem sido fundamental nas pesquisas em educação.

3.4.3 Análise documental

Atrelada a outras fontes de coletas de dados, a análise documental constitui um método importante para obtenção de informações que enriquecem a análise dos dados encontrados nas entrevistas e observações.

São denominados documentos todos os materiais que podem ceder informações sobre o comportamento humano, como, por exemplo, cartas, memorandos, jornais e arquivos escolares. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Para este procedimento, é importante atentar-se para a forma de registro das informações coletadas. Além disso, é importante incluir o tipo de informação coletada, o tipo de documento, bem como o local entre outros. Ou seja, é preciso contextualizar a fonte documental utilizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste estudo, foram utilizados, para fins de análise e obtenção de informação, os documentos referentes à política de acolhimento institucional no Brasil e no Estado de Rondônia e os registros escolares das crianças existentes na unidade de acolhimento. Na unidade, tivemos acesso ao histórico escolar de Ruth e Evan, atentamo-nos às escolas em que eles estudaram anteriormente ao acolhimento, às médias escolares, bem como tivemos acesso a alguns boletins escolares do último ano letivo. Na escola, só tivemos acesso a alguns materiais de Ruth, especialmente as atividades utilizadas pela professora para alfabetizá-la.

3.5 Análise dos fatos

Segundo Minayo (2008), não existe um consenso sobre o procedimento de análise dos fatos nas pesquisas sociais. Definir a lente com qual olhar os fatos é um processo árduo porque nisto consiste toda a riqueza dos resultados alcançados, gerando certa insegurança em qualquer pesquisador.

Entretanto, é preciso fazer uma escolha. Nesse estudo, inspiramo-nos nos procedimentos analíticos de Asbarh (2011), desenvolvidos em sua tese. Destarte, em um primeiro momento,

construímos categorias descritivas por meio da impregnação de conteúdo de acordo com Ludke e André (1986), a partir dos temas que emergem dos fatos retirados das entrevistas, documentos e observações. Para tanto, realizamos um constante retorno às transcrições e ao diário de campo, bem como escutamos repetidamente as entrevistas gravadas em áudio. Este primeiro momento serviu para organização e caracteriza-se pela descrição dos fatos emergentes. De acordo com Asbarh, a descrição é a primeira parte para a compreensão real do fenômeno estudado. Portanto, nos nossos resultados, apresentamos o funcionamento do nosso campo de estudo, bem como a realidade de nossos participantes Ruth e Evan. Buscamos apresentá-lo em movimento, em suas dinâmicas, conforme pede a pesquisa de caráter dialético.

Na segunda parte, ainda inspirados em Asbarh (2011) e a partir dos fatos que saltaram aos nossos olhos na construção das categorias descritivas, construímos categorias analíticas, para que, em diálogo com a teoria, pudesse ser desvelada a essência dos fenômenos para além de sua aparência. Tal divisão foi realizada para facilitar o processo de análise das pesquisadoras. Entretanto, na sessão destinada aos resultados, os dados encontram-se expostos seguidos de sua análise e discussão. Esperamos, com a análise, fomentar uma discussão que responda ao nosso objetivo geral e que contribua para o desenvolvimento da Psicologia Escolar e da Educação, em diálogo com a Assistência Social. O leitor pode conferir a análise construída na próxima seção.

4. EM BUSCA DA ESSÊNCIA: COMPREENDENDO O PROCESSO EDUCATIVO NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. (Rubem Alves)

Buscamos compreender a essência do processo de escolarização no contexto de acolhimento triangulando os fatos constatados nos procedimentos utilizados. Para tornar esse processo mais próximo do leitor, trouxemos os trechos mais significativos entre as falas dos participantes dentro de três eixos analíticos construídos à medida que a análise foi desdobrada. Cada eixo é seguido de uma análise à luz da teoria explanada na primeira e segunda seção e seguida de uma discussão propositiva. O leitor verá que alguns pontos se repetem, demonstrando que, embora os eixos estejam divididos, são profundamente imbricados e relacionados, tratando-se de um todo complexo e dialético.

4.1 A rotina de trabalho do SAIN à unidade de acolhimento

No item 3.2, tivemos a oportunidade de apresentar a estrutura física da instituição de acolhimento. A partir de agora, para dar início a uma discussão aprofundada, vamos proceder a uma descrição do funcionamento da instituição discutindo analiticamente alguns pontos do cotidiano dos funcionários e técnicos bem como do cotidiano das crianças. As informações a respeito do SAIN foram dadas por funcionários do local, e, as da unidade, foram contempladas nas entrevistas e observações.

4.1.1 Desvelando o funcionamento institucional do SAIN

SAIN é a sigla que designa o Serviço de Acolhimento Institucional da cidade do Norte do Brasil onde desenvolvemos a pesquisa e possui o mesmo significado que a sigla SAI disposta na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013). Assim como dispõe o PNAS (BRASIL, 2004), o SAIN faz parte do CREAS, gerido hierarquicamente pela SEMAS. Sempre que utilizarmos a sigla SAIN estaremos nos referindo ao serviço da nossa pesquisa, e quando utilizarmos SAI é em referência ao disposto nos documentos nacionalmente.

O SAIN é composto por todas as unidades de acolhimento existentes no município, sendo elas: uma unidade de acolhimento para mulheres; um albergue para pessoas maiores de 18 anos e quatro unidades de acolhimento para crianças e adolescentes: 1ª - para crianças de 0 a 7

anos; 2ª - para crianças de 7 a 12 anos (o nosso local de pesquisa); 3ª - para adolescentes do sexo feminino acima de 12 anos; 4ª - para adolescentes do sexo masculino acima de 12 anos. Todos são governamentais, funcionando com verbas do município.

A seleção e contratação de funcionários do SAIN é regulada pela NOB-RH/SUAS, 2006. Segundo a norma, o SAIN é composto por duas equipes: a **equipe de referência para atendimento direto** e a **equipe de referência para atendimento psicossocial**, sendo a última vinculada ao órgão gestor. Dessa forma, entendemos que o SAIN engloba tanto os funcionários que atuam diretamente na unidade quanto à equipe externa, vinculada ao CREAS.

A equipe de referência para atendimento psicossocial, de acordo com a NOB- RH deverá ser composta por pelo menos 01 psicólogo e 01 assistente social para cada 20 usuários acolhidos, divididos em até duas unidades de acolhimento. O SAIN em questão, a partir das informações que obtivemos, possui pelo menos uma dupla desses profissionais para cada unidade. A única exceção é a unidade de acolhimento pesquisada, que não possui o profissional de serviço social, contando apenas com o atendimento de um psicólogo. Antes de iniciar essa discussão, consideramos importante que o leitor compreenda as funções atribuídas à equipe de referência para atendimento psicossocial, para isso, é preciso, primeiramente, compreender os procedimentos para o acolhimento institucional.

O acolhimento institucional geralmente acontece quando o Conselho Tutelar (CT) recebe uma denúncia de violação de direitos em sua sede ou por telefone. A partir da denúncia, o CT irá averiguar a situação e verificar se houve de fato a violação de direitos de alguma criança ou adolescente. Caso seja confirmada, o primeiro procedimento é procurar a família nuclear ou extensa. Quando a família não é encontrada, a criança ou adolescente é encaminhada/o para o acolhimento institucional. O CT é um serviço ininterrupto, então, o acolhimento pode ser realizado em qualquer hora do dia, sempre que houver denúncias. Ao chegar à unidade de acolhimento, é gerado o termo de acolhimento, constando o nome da criança e o motivo do acolhimento, assinado pelo Conselheiro Tutelar. A unidade terá 24 horas após o acolhimento para comunicar o JIJ, o qual, depois de informado, fará um estudo diagnóstico para verificar se realmente o acolhimento institucional é necessário, a partir da escuta ativa da família nuclear ou extensa, dos próprios acolhidos e de outros interessados. Caso seja diagnosticada a necessidade de manter o acolhimento é, então, gerada uma guia de acolhimento e junto com ele um processo jurídico. A guia de acolhimento será o documento oficial que identifica a criança acolhida.

Após determinação jurídica da medida de acolhimento institucional, o JIJ solicita o trabalho do SAIN. É nesse momento que a equipe técnica de atendimento psicossocial entra em ação e começa a contar o período de 30 dias para que realize outro estudo diagnóstico com o objetivo de definir a continuidade do afastamento ou o retorno ao convívio familiar.

Realizar sistematicamente o estudo diagnóstico é importante, sendo necessário identificar qual concepção de homem norteia esse estudo. No que tange à Psicologia, não podemos nos esquecer das orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2003) com relação à elaboração de documentos escritos produzidos pelo psicólogo:

A avaliação psicológica é entendida como o processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas – métodos, técnicas e instrumentos. Os resultados das avaliações devem **considerar e analisar os condicionantes históricos e sociais e seus efeitos no psiquismo**, com a finalidade de servirem como instrumentos para atuar não somente sobre o indivíduo, mas na modificação desses condicionantes que operam desde a formulação da demanda até a conclusão do processo de avaliação psicológica (p.3, grifo nosso).

As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) indicam que seja feita uma avaliação dos riscos a que a criança esteve exposta; que sejam verificadas as condições que a família tem para superar a violação dos direitos ocasionados e se terá condições de voltar a cuidar daquela criança/adolescente. Este último também será ouvido pela equipe a fim de compreender suas demandas e definir qual unidade de acolhimento melhor lhe atende.

A partir do estudo diagnóstico, e ainda no período de 30 dias, o psicólogo e assistente social, sob a supervisão do JIJ e do CT, e articulados com outros setores de interesse, deverão elaborar o Plano Individual de Atendimento (PIA), que se caracteriza por um levantamento da vida da criança a respeito dos motivos que geraram o acolhimento e pela criação de estratégias e intervenções para superação da situação de vulnerabilidade, que contemplem o seu desenvolvimento em todos os âmbitos. Portanto, no PIA devem constar os encaminhamentos necessários para a saúde, educação, esporte e cultura, bem como as estratégias para realizar o acompanhamento da situação escolar, atividades para o desenvolvimento da autonomia, construção de projetos de vida, entre muitos outros aspectos contemplados no documento de Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (BRASIL, 2009).

Já citamos que a equipe externa da nossa instituição é composta por apenas uma pessoa: um psicólogo. A defasagem no quadro de funcionários nos faz questionar as condições reais que

esses profissionais possuem de elaborar o estudo diagnóstico e o PIA, conforme é proposto pelos documentos norteadores. Percebemos, antes de tudo, uma contradição entre os documentos, pois o documento que norteia as atividades a serem desenvolvidas, e que, inclusive, até sugere as formas de fazê-lo, é o mesmo que define a equipe mínima em apenas dois profissionais. Além disso, esbarramos em outras questões mais amplas, como essa: por que, nesse caso, o psicólogo está sozinho? Bem, sabemos que o SAIN da cidade é financiado por verbas municipais, e a prefeitura oferece uma das remunerações mais baixas para os servidores, independente do cargo que ocupem, seja cargo de nível médio ou superior. Por esse motivo, constantemente os profissionais pedem exoneração de seu cargo assim que conseguem um trabalho com melhor remuneração, gerando uma rotatividade muito grande de funcionários. O problema está no fato de que nem sempre os cargos que ficaram vacantes são preenchidos imediatamente, isso, quando o são, pois uma nova contratação depende da solicitação da SEMAS à Secretaria Municipal de Administração (SEMAD), e esta, por sua vez, terá que elaborar o edital de convocação.

A burocracia para que haja novas contratações, para que haja uma equipe técnica mais ampla, é fruto de uma sociedade liberal, que disseminou uma concepção de homem naturalizado e para a qual o individualismo é altamente valorizado (BOCK, 2000). A Psicologia no Brasil nasce em um período em que se instala o liberalismo econômico baseado nas ideias de que existe igualdade de oportunidade para todos. Aqueles que apresentem quaisquer queixas ou desvio são responsabilizados, pois entende-se que os problemas são resultados de questões meramente individuais, e a Psicologia foi convocada para atestar isso, atendendo à população de forma individual e clinicamente (PATTO, 1996). Acontece que a visão individualista baseada na concepção de homem idealizado ainda perdura, assim como o estereótipo de uma Psicologia que só faz atendimentos clínicos. Será que essa visão ainda perdura entre os órgãos gestores do SAIN, como a SEMAS e o JIJ? Será que a concepção de que o psicólogo pode trabalhar sozinho, clinicamente, tem influência na ausência do assistente social em sua equipe? E por que os salários são tão baixos, diante de um serviço tão complexo? A questão é que, embora os documentos demonstrem a necessidade de superar o individualismo, ao sugerir ações coletivas e interdisciplinares, na prática, não são dadas as condições necessárias para que isso aconteça pela interferência de questões econômicas e políticas mais amplas.

Imaginamos que seja quase impossível para um técnico construir o PIA e ainda articulá-lo com os serviços de saúde, educação, principalmente com os programas de incentivo à cultura.

Por cultura entende-se toda criação humana ao longo da história, responsável por nos humanizar, de nos tornar homens, isso quer dizer que não nascemos humanos, tornamo-nos humanos pela apropriação cultural (LEAL, 2010). Apropriar-se da cultura depende necessariamente de uma mediação, de uma relação social que parte, no mínimo, de duas pessoas, que não acontece de maneira direta e isolada, e sim, mediada pelos signos e instrumentos constituídos numa relação. Contemplando esse conceito, a cultura também pode ser entendida com as produções humanas artísticas presentes nas peças de teatro, no cinema, nos museus de arte, entre outros.

Assim sendo, como um técnico sozinho pode possibilitar a inserção da criança nos meios de incentivo à cultura, como teatro e cinema? Mesmo que ações como essas estejam contempladas no PIA, a instituição tem condições de proporcionar o planejado? Por exemplo, há transporte disponível?

Nesse sentido, vale citar que o projeto Apadrinhando uma História²⁸ tem suprido, em partes, essa necessidade, com a ajuda da população local, que tem se inserido no processo educativo de crianças institucionalizadas de várias formas, especialmente através da modalidade Padrinho Afetivo. Percebemos a grande vantagem deste projeto, pois algumas crianças estão tendo possibilidades de sair das imediações da instituição para lugares como parques, cinemas, teatros. Entretanto, ainda assim, é um projeto que não abrange a totalidade das crianças acolhidas, já que é dirigido para casos específicos, como às crianças institucionalizadas há mais tempo e às que têm alguma deficiência ou alguma doença crônica. Além disso, vale questionar, se na realidade, o Poder Público não está retirando de si a responsabilidade que lhe cabe e depositando na população. É menos oneroso para o Município e para o Estado custear a divulgação de projetos como esse do que dar condições materiais para que a instituição seja autônoma.

No que diz respeito à parceria com a escola, fomos informados de que estabelecer essa relação fica mais a cargo da direção do abrigo, no sentido de fazer matrícula das crianças, etc. É feito um esforço para que as crianças permaneçam na mesma escola. Porém, quando o caso é mais complicado, a equipe técnica do SAIN precisa auxiliar e interferir, principalmente quando se trata de medidas de acolhimento que acontecem na metade ou fim do ano letivo e/ou quando são crianças oriundas de localidades distantes, como os distritos e comunidades ribeirinhas.

²⁸ Projeto interinstitucional de apadrinhamento de crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Realizado pelo Ministério Público, Tribunal de Justiça e Prefeitura. Disponível em: < <http://www.tjro.jus.br/apadrinhando-uma-historia>. > Acesso em: 30 out. 2014.

Nesses casos, geralmente a criança perde o ano letivo, pois a escola não aceita recebê-la nem mesmo como ouvinte.

Em outro eixo iremos discutir a relação entre a unidade de acolhimento e a escola com mais profundidade. Porém, não podemos seguir sem considerar essa questão que nos comparece da seguinte forma - crianças que são afastadas do convívio familiar por violação de direitos, têm um de seus direitos fundamentais negados ao adentrarem a instituição: a educação escolar. Claro está que é um assunto complexo, permeada por muitas questões de ordem política. No entanto, temos que pensar no que acontece com uma criança que estudou – exerceu sua atividade de estudo, atividade principal da idade escolar (ELKONIN, 1987), – até o fim do segundo bimestre em uma determinada escola, por exemplo, mas ao chegar ao terceiro bimestre é afastada da família e da escola, e ainda perde a possibilidade de ir à outra escola.

Vygotski (1996) afirma que cada período da infância é caracterizado por uma situação social única, que é a fonte de desenvolvimento. A entrada na escola é uma dessas situações sociais e talvez a mais importante, fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Quais as consequências, a partir de uma mudança brusca e repentina da situação social da criança, no caso a retirada da escola? Não podemos medir em números e dados precisos, mas podemos inferir que três meses ou seis meses é muito tempo para uma criança estar afastada da escola, já que a atividade é mediada pela consciência, e a consciência da criança é desenvolvida na atividade (FERREIRA, 2010). Nisso está uma das contradições do sistema de direitos que, por um lado, quer preservar a criança de ter seus direitos violados pela família e, por outro, o próprio Estado os viola.

Ainda sobre a escola, há uma constatação de que a maioria das crianças acolhidas chegam não alfabetizadas. Estamos falando de uma unidade que acolhe crianças em idade escolar, que, conforme discutimos sobre a periodização infantil, compreende a faixa etária dos 7 aos 12 anos, incluindo a crise dos 7 anos (VYGOTSKI, 1996). São crianças que teoricamente já deveriam estar em processo de alfabetização ou alfabetizadas. Sem a apropriação da leitura e da escrita, as possibilidades de ação no mundo se tornam mínimas. Acreditamos que, se as medidas socioassistenciais são realizadas no intuito de superar a vulnerabilidade social, fatos como esses não podem passar despercebidos nos marcos regulatórios. O SAIN está construindo o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), porém não contempla o âmbito educacional, apenas as questões diretamente relacionadas às unidades de acolhimento. Isso talvez porque os documentos que

norteiam a construção do PPP não encorajem e não revelam tal necessidade, mesmo quando os dados da escolarização de crianças acolhidas em nível nacional são alarmantes, como vimos.

Além disso, como falamos anteriormente, ainda estamos no paradigma da sociedade individualista e do saber fragmentado, da dualidade mente e corpo, o que nos deixa inseguros na elaboração de material que envolva conhecimentos que não dominamos. Considerando que o SAIN é composto apenas por assistentes sociais e psicólogos, e considerando a formação limitada sobre processos educativos em ambos os cursos na realidade da cidade pesquisada, é compreensível a ausência desse aspecto na construção do PPP. Porém é mister que essa discussão comece a ser feita, desde a graduação, pois, aparentemente, a escola e a unidade de acolhimento são instituições diferentes com objetivos diferentes, porém os usuários dessas instituições são os mesmos.

Voltando ao funcionamento do SAIN, fomos informados de que até o ano de 2001, os psicólogos e assistentes sociais eram lotados dentro da própria unidade de acolhimento. Em 2001, foi decidido que estes profissionais realizassem seu trabalho em um ambiente diferente da instituição, então eles foram deslocados para o local onde atualmente funciona o CREAS, e onde permanecem. Primeiramente eles foram compor o Centro de Atendimento Técnico (CAT), que, posteriormente, transformou-se em Proteção Social Especial (PSE) de acordo com o disposto no PNAS (2004), dentro do qual surgiu o SAIN, tal como o conhecemos. Entre os servidores existe uma discussão a respeito das vantagens e desvantagens deles estarem fora da unidade, pois, para alguns, o distanciamento é necessário para uma maior compreensão do fenômeno, talvez porque a presença constante do técnico (assistente social ou psicólogo) possa modificar a relação estabelecida com as crianças, no sentido de não serem vistos como profissionais, e sim como “tios”.

É importante dizer que a Política de Assistência Social (PNAS) no Brasil é recente, data do ano de 2004, e foi elaborada como resposta à Lei Orgânica de Assistência Social de 1993 (LOAS, 1993). Quase vinte anos depois da lei é que começaram a ser construídas as diretrizes para uma política para as pessoas em vulnerabilidade. Da mesma forma, os principais documentos norteadores para o acolhimento institucional também são recentes, como o PNCFC (2006), as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013). Diante disso, nem todos os funcionários da assistência social se apropriaram de tudo o que está disposto na lei, assim, a melhor forma de organização e

funcionamento das instituições ainda está sendo aprendida. Possivelmente os técnicos não estão dentro da instituição por acatarem as sugestões das Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), de que a unidade – referindo-se ao abrigo - seja o mais semelhante possível a uma casa, desta forma, entende-se que se o atendimento técnico que eles realizam fosse feito dentro da unidade, ela não seria caracterizada como um lar. Além disso, o documento sugere que a criança seja inserida nos serviços da comunidade, ou seja, que ela vá até os serviços e não que o serviço vá até a unidade.

Ainda assim, seria interessante a presença de profissionais dentro do abrigo que pudessem, no contato diário, possibilitar situações de desafios, que levassem ao desenvolvimento da autonomia da criança. Isso, no entanto, só será possível com a contratação de mais profissionais de nível superior. Talvez fosse possível pensar em parceria com as universidades, para contratação de estagiários da psicologia, não para a realização de atendimentos clínicos como já acontecem, mas para trabalhar em outros campos como a psicologia escolar, pensando na criação de espaço de diálogos entre os atores sociais da instituição, que fomente uma discussão da concepção de homem naturalizado, para pensar na humanidade enquanto condição e construção, como analisa Bock (2000). Além de estagiários de psicologia, a Prefeitura poderia contar com estagiários de Pedagogia, de cursos de Licenciatura, de Serviço Social, de Terapia Ocupacional, entre outros, formando uma equipe multidisciplinar em prol do desenvolvimento psíquico das crianças e adolescentes.

Sobre os cuidadores/educadores, eles participaram de uma capacitação, há pouco tempo, promovida pela Prefeitura. Não temos informações precisas sobre a carga horária, conteúdo programático da capacitação, nem ao menos sua base teórica, entretanto, não foi considerada uma capacitação suficiente pelos cuidadores e técnicos, o que é confirmada na fala de Belen, uma das cuidadoras entrevistadas: *“eu já participei de dois, três cursos, mas não influenciou em muita coisa não”*. O próprio SAIN, por questionar a qualidade dessas capacitações, está incluindo na construção do PPP, a capacitação permanente para os cuidadores/educadores, como é previsto no documento Orientações Técnicas (BRASIL, 2009).

O trabalho dos cuidadores se torna algo complexo para discutir, por ser um campo novo no serviço público, que surgiu com a estruturação recente das formas de atuar na assistência social, pois a PNAS (2004) organiza o serviço para toda a população em vulnerabilidade, exigindo-se novas frentes de trabalho, tanto que a própria PNAS reconhece isso. Então surgem os cuidadores de idosos, cuidadores de alunos com deficiência e os cuidadores sociais. Tanto é, que,

na cidade em que estamos, o cargo de Cuidador Social foi criado no ano de 2012, ano em que eu prestei o concurso da Prefeitura para o cargo, já sabendo das atribuições. Entretanto, antes do ano de 2012, os funcionários das instituições de acolhimento foram contratados através de concurso para o cargo de Auxiliar de Serviços Sociais, como a maioria dos meus colegas na época. Entre as atribuições desse cargo, não estava o cuidado de crianças acolhidas, de forma que, grande parte dos cuidadores (comumente chamados de educadores), foram lotados nas unidades por solicitação da SEMAS, caracterizando-se como desvio de função e ainda continuam nessa condição.

Assim, aumenta a importância da construção do PPP que englobe a criação da formação continuada a partir das contribuições dadas pelos próprios cuidadores, já que eles são os mais próximos das crianças e precisam ser ouvidos. Asbarh (2006) sugere que seja uma construção coletiva, para que não se corra o risco de se tornar uma política verticalizada e que não funcione por desconsiderar os maiores interessados nela.

Além disso, outra questão a ser colocada em pauta na construção do PPP é em relação ao grau de escolaridade exigido para ocupar o cargo de Cuidador Social, nível que vigora atualmente: ensino médio. Dentre as atribuições do cargo estão a realização de atividades lúdicas e recreativas dentro do abrigo; o acompanhamento diário das tarefas e trabalhos escolares; identificação, dentro de seus limites, de problemas educativos e de saúde, para, então, comunicá-los ao guardião da unidade; manter a execução de ações para o convívio social entre crianças e adolescentes; desenvolver ações de alimentação, como dar mamadeiras, de higiene, como trocar fraldas, atividades lúdicas de acordo com a idade, etc.²⁹ Veremos a seguir, na análise da rotina institucional, que apenas o ensino médio não instrumentaliza os cuidadores a desenvolver todas as atividades que lhes são atribuídas. Porém, a situação está como está porque esbarram em questões econômicas e políticas.

4.1.2 – Desvelando a rotina da unidade de acolhimento: como a escola (não) aparece?

A respeito da rotina da unidade, as entrevistas e observações foram feitas com o intuito de perceber como se dá o processo de escolarização no cotidiano das crianças. Foi possível conhecer que a rotina acontece em dois momentos: a) internamente, incluindo as atribuições dos

²⁹ Atribuição do Cargo de “Cuidador Social” previsto na Lei Complementar nº 391, de 06.07.2010. Retirado do meu próprio Termo de Posse de concurso público.

cuidadores, analisado a partir das falas dos participantes Belen, Osman e Dolores e pelas observações; b) externamente, relatada pelo cuidador Osman e pela diretora Dolores, contemplando as saídas para a realização de consultas, exames e ida à escola. Analisar os aspectos diários que engendram o cotidiano da instituição nos permitiu compreender um pouco o cerne da questão.

Iniciemos pela rotina interna da unidade. Segundo Belen, pela manhã, os plantonistas noturnos já deixam arrumadas e alimentadas para irem à escola aquelas que estudam no período matutino. Às 7h, o plantão é entregue aos plantonistas diurnos. Os alunos da manhã aguardam a chegada do veículo da prefeitura que as levam para a escola. Por volta das 8h, os cuidadores do plantão diurno despertam as crianças que ainda estão dormindo e encaminham-nas para o banho, depois levam-nas para o café da manhã. Às 9h, é realizado o momento pedagógico pelos próprios cuidadores. Nesse momento, eles olham as mochilas e verificam se as crianças têm tarefa escolar, caso não tenham, elas ficam desenhando, e as que têm são auxiliadas pelos cuidadores. Em um dos dias observados, de fato, as cuidadoras haviam levado um desenho para cada criança pintar. Após pintarem, os meninos fizeram um avião de dobradura com a folha do desenho e começaram a brincar com ele, fazendo-o voar. Um ajudava o outro a confeccionar o avião, inclusive ajudaram o mais novo dentre eles, um menino de três anos.

Aqui cabe um pequeno adendo. Aqueles que auxiliaram os meninos que ainda não sabiam fazer o avião, sem ter consciência disso, atuaram na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) daquela criança, ou seja, auxiliaram a conquista de um aprendizado que estava iminente para acontecer, mas que só iria ocorrer pela orientação de outro (MARTINS, 2013). Parece algo simples, até insignificante, mas esse aprendizado adquirido em uma brincadeira operou mudanças nas funções psíquicas dessas crianças, rumo a uma expressão mais complexa delas. Isto significa que o momento pedagógico poderia ser aproveitado neste sentido, promover a interação de crianças mais velhas com as mais novas, ou de crianças que já aprenderam algo na escola junto com as que ainda não aprenderam. Pois o ato de auxiliar e orientar produz aprendizado e desenvolvimento para ambas as partes.

Voltando à rotina da instituição, Belen afirma que, após o momento pedagógico, ligam o televisor para aqueles que queiram assistir desenhos ou filmes. Por volta das 11 horas, eles são encaminhados para o almoço, após o almoço tem o horário do descanso para os que chegaram da escola (13h30 às 16h). Os que estavam de manhã na unidade vão para a escola à tarde. O

momento pedagógico realizado de manhã se repete à tarde após o lanche. Terminada as atividades escolares, é reservado um tempo livre para brincar. Quando os alunos do período vespertino retornam da escola, todas as crianças são conduzidas para o banho novamente e, após o banho, o plantão diurno aguarda a troca para o plantão noturno. Este recebe o plantão às 19 horas, e é responsável por servir o jantar e colocar as crianças para dormir no devido horário.

Notamos que existe na rotina da casa o interesse de auxiliar as crianças em suas atividades escolares, tanto que foram os próprios cuidadores quem criaram o momento pedagógico, que, com o tempo, foi aderido por todos os plantões:

Belen: Nós auxiliamos, inventamos esse momento pedagógico aí para poder ajudá-los nas tarefas e ter um tempinho assim com o caderno.

Entretanto, a criação do momento pedagógico desvela várias questões, entre elas a falta de capacitação dos cuidadores/educadores. Belen afirma que participou de dois ou três cursos de capacitação logo quando entrou na unidade, porém ela revela que o curso não contribuiu muito para sua atuação e, por isso, os cuidadores aprendem a trabalhar no dia a dia, e eles mesmos precisam criar mecanismos para o trabalho, como foi o caso do momento pedagógico:

Tem menina que entrou aí novata [referindo-se aos cuidadores novatos], entrou e do jeito que entrou está entendeu?! Vai aprendendo no dia a dia mesmo. É muito difícil [...] porque a gente tem que inventar as coisas, se virar assim no dia a dia. (Belen).

A partir desta fala, podemos perceber que, embora revestida de boa vontade, a criação do momento pedagógico foi uma saída diante de uma situação em que os atores da instituição não sabem o que fazer e precisam “*inventar as coisas*” (sic). A falta de capacitação interfere até mesmo no momento que criaram, já que, segundo Belen, eles não sabem lidar com diversas situações ligadas à aprendizagem. O manual de Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) diz que a formação mínima de educadores deve ser ensino médio *com* formação específica e propõe que a capacitação inicial contemple toda a legislação a respeito do acolhimento institucional; as fases de desenvolvimento da criança e adolescente; práticas educativas para ajudar o acolhido a lidar com os sentimentos; as novas configurações familiares e a diversidade cultural, sexual, étnicas e religiosas.

Já percebemos, pelas falas, que a capacitação que está sendo ofertada ainda não contempla satisfatoriamente todos os temas. Ainda assim, vale questionar as bases teóricas propostas pelo documento. De fato, uma capacitação que contemple a diversidade cultural e as

novas configurações familiares se constitui em um grande passo para superar a concepção de família ideal que circula na sociedade e que é baseada, ainda, em uma concepção de homem naturalizado. Essa concepção descola o homem de suas condições sociais, como se elas não tivessem a menor influência sobre o nosso modo de existir. Apoiada em Marx, Meira (2007) discute a necessidade de compreender o homem em sua concretude e realidade, considerando as condições sociais que produzem sua existência. Destarte, considerando a teoria da periodização do desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 2001; ELKONIN, 1987), cada etapa da vida caracteriza-se por um processo educativo, caracterizado por relações sociais e concretas, que conduzem a criança ao desenvolvimento de suas funções psicológicas e sua própria ação no mundo.

Uma criança acolhida também continua em processo de aprendizagem, e a relação estabelecida com outros adultos exerce papel decisivo nesse processo, atuando também na ZDP, com ainda mais possibilidades do que a relação entre apenas duas crianças, pois a ZDP depende necessariamente de uma pessoa que detém maior conhecimento na relação (adulto) para alguém que ainda está no processo de adquirir conhecimento (criança). A capacitação deve engendrar a mudança da concepção de homem e de sociedade, compreendendo que a nossa humanização se dá em um contexto capitalista, de uma sociedade de classes (LEAL, 2010) e esse contexto produz situações sociais de desenvolvimento diferenciadas para cada classe.

Notamos que a falta dessa compreensão leva ao sentimento de incapacidade no trabalho e à conseqüente culpabilização da família e da própria criança, pois o sistema nos conduz a ver o problema em nós mesmos. Isso pode vir a comprometer o desenvolvimento desta criança, considerando que, para Vygotski (2000), a boa aprendizagem promove seu desenvolvimento. Belen relata a dificuldade de ensinar algumas crianças no momento pedagógico e acredita que tal dificuldade antecede a entrada da criança na unidade, ou seja, vem da família ou vem de algo de ordem biológica:

*Tem uns que têm mais facilidade, tem outros que têm muita dificuldade, muita dificuldade mesmo, talvez até por algum **problema mental** mesmo, **retardo**, alguma coisa, aí, esses são os mais difíceis para ensinar, porque tem que ter um pouco mais de paciência, muita paciência. Às vezes falta até interesse deles mesmos, talvez por, é, em casa, talvez ninguém ensinasse, os pais, aí não tem esse hábito, aí a gente tenta criar aqui, mas às vezes não é muito fácil não, é meio difícil. (grifo nosso)*

Intuímos na fala que a família é tida como culpada, mesmo diante de dificuldades que pertencem ao âmbito escolar. A forma de educar da escola não é questionada. Vygotski (2000) criticou a concepção de Piaget de que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, ou seja, a ideia de que a criança precisa estar madura para aprender. Podemos inferir que tal ideia contribuiu para a disseminação da concepção de que a família deve preparar a criança para ser capaz de aprender na escola. Caso ela não aprenda, a razão disso recai na falta de ajuda da família anteriormente ao período escolar. A concepção de desenvolvimento anterior à aprendizagem também é criticada por Vygotski justamente por ser uma das concepções naturalistas de desenvolvimento, segundo as quais o desenvolvimento acontece puramente por ordem biológica.

Dessa forma, a dificuldade de aprendizagem também é atribuída a um “*problema mental*”, “*retardo*”, conforme expressados por Belen na fala acima, configurando um retorno a explicações organicistas para problemas sociais. Para Vygotski (2000), a aprendizagem conduz ao desenvolvimento, então, quanto mais aprendizado, mais desenvolvimento e capacidade de aprender. A aprendizagem na concepção vygotskiana não acontece isoladamente, não depende apenas dos órgãos biológicos, acontece inicialmente em uma relação social mediada por signos, que serão internalizadas posteriormente, configurando-se como um novo conhecimento, aprendido.

Diante das explicações apontadas, vale questionar primeiramente a qualidade das mediações promovidas na escola. Em segundo lugar, questionar quais conhecimentos ou pseudoconhecimentos estão mediando a relação entre cuidador – criança e se eles estão produzindo aprendizagem, considerando que são os conceitos verdadeiramente científicos que conduzem ao desenvolvimento das formas superiores das funções psíquicas, tanto da criança quando do adulto, representado aqui pelo cuidador.

Nesse sentido, os cuidadores são selecionados para o cargo apenas com a formação em ensino médio e não estão tendo uma capacitação que realmente os instrumentalize. Percebe-se que o próprio Estado não superou a ideia da responsabilização individual e não compreendeu a importância do papel da mediação (ZDP) no desenvolvimento. Vale citar a dissertação de Ferreira (2010), que, ao analisar a política da assistência social à luz da PHC, encontra as contradições presentes, discutindo que, na verdade, a política não está interessada realmente na superação das condições que produzem a vulnerabilidade causada pelo modelo econômico vigente, tanto que isso não é discutido nos documentos. O fato é que eles estão voltados para o

ideal capitalista de manutenção das classes e trabalham para ajudar os “usuários” dos serviços sociais a somente “enfrentarem os riscos” (p. 113). Isto se revela quando analisamos o nível de escolarização exigido para o cargo de cuidador, bem como nos salários que lhes são pagos³⁰.

Essa concepção está tão arraigada na sociedade de classes, que é quase senso comum revestido de ciência. Tanto é, que o sistema público nos instrumentaliza de tal forma para manter tal concepção, principalmente através dos serviços de saúde. Veremos, a partir das falas de Osman, que as questões educacionais estão sendo resolvidas no âmbito da saúde, movimentando a rotina externa da unidade:

Eu faço as ações voltadas para saúde. Das crianças que nós temos aqui e das que vêm para o abrigo, a maioria delas tem algum tipo de deficiência cognitiva, um déficit cognitivo [...] Em virtude de que na verdade eu não sei te informar o porquê, mas elas já têm uma história pregressa de algum tipo de abuso, ou negligência familiar que também pode ser um fator influenciador desse déficit cognitivo, que pode ter levado a algum trauma e também tem as questões que podem estar relacionadas à gestação. A maioria dos que estão aqui, ou os pais já tiveram algum contato com drogas ou coisas do tipo, ou ainda até hoje fazem uso. A influência no período gestacional de algumas substâncias que podem afetar o feto, eu acredito que tenha afetado o cognitivo deles. (Osman)

Por trás dessa fala, encontra-se uma gama de ações voltadas para a “cura” do déficit cognitivo por meio da neurologia e da consequente medicalização. A crença de que a maioria das crianças possui algum déficit cognitivo fez com o que a unidade buscasse respostas no campo da Medicina. Nesse sentido, o esforço de buscar encaminhamentos, marcar consultas com neurologistas, fazer exames como ressonância magnética, torna-se central para a “escolarização” dessas crianças. E foi dessa forma que se produziu no local, até a época da pesquisa, o total de sete crianças diagnosticadas e com laudo de déficit cognitivo de moderado a grave, e o abrigo ainda buscava conseguir o laudo de mais duas crianças. Na época, a unidade tinha 15 crianças:

Osman: Atualmente, eu tenho aqui sete diagnosticados. Eu tenho mais duas crianças que estou esperando um diagnóstico médico. Elas passaram pelo neurologista, foram solicitados alguns exames, de rotina e uns exames específicos para ver se há necessidade ou não dessas outras duas também entrarem com um tipo de medicação contínua, mas atualmente aqui eu tenho sete que usa medicação contínua, de uso contínuo, manhã, tarde e noite.

³⁰ O salário que constava no edital, na época que fiz o concurso, estava fixado em R\$ 683,00 mais gratificações, que não eram muitas.

Dolores: é, assim, constatado mesmo, eu estou com sete. Eu tenho 15, ainda estou correndo atrás para os demais, então a maioria, a faixa etária da escolaridade é segundo ano, a maioria tudo aqui é segundo ano. Agora você acha normal uma criança que vai fazer 15 anos ainda estar no terceiro ano? Não é normal, né?

O diagnóstico, além de gerar o laudo, gera um processo medicamentoso. Dentre os remédios utilizados pelas crianças estão a “cabarmazepina, rometazina, prometazina” (sic). Todos com efeitos ansiolíticos e para a hiperatividade. Tais laudos são resultados de uma rotina que aparentemente se institucionalizou na unidade, uma rotina voltada para a saúde, para os atendimentos médicos. Isso é reflexo da apropriação do discurso médico feito pelas escolas e pela sociedade como um todo e que nos conduziu a nos tornar uma sociedade profundamente medicalizada. É muito comum escutar em conversas do dia a dia, um vizinho, uma tia que acha que seu filho possui algum déficit, que possui TDAH, dislexia, e acham que precisam de medicação e que, portanto, precisa ir ao “doutor”, ao neurologista, para confirmar os diagnósticos e prescrever remédios.

O discurso médico, que permeia as relações, que leva ao adoecimento das nossas crianças é pautado mais uma vez em uma concepção de desenvolvimento biológico, de que a capacidade para aprender está nos genes (hereditário, família), ou na maturação dos órgãos. São explicações baseadas na dualidade mente/corpo, tão criticada por Vygotski (TASSONI; LEITE, 2011), por desconsiderar que, para a aprendizagem acontecer, é necessária a relação de, no mínimo duas pessoas, mediada por instrumentos e signos, ou seja, não depende apenas do corpo.

Essa ideia que aparentemente estava somente na escola, chegou até as instituições de acolhimento, a terra dos estereótipos perante a sociedade (veremos em outras falas, ao longo da análise). O fato de uma criança estar acolhida já atesta de alguma forma que algo não vai bem, que ela ou sua família não são “normais”. Assim, a preocupação de enfrentar o problema tomou grandes proporções nesta instituição, bem como em outras, a tal ponto que há um cuidador designado como responsável por todas as questões voltadas para o âmbito da saúde. Tornou-se um trabalho tão necessário, que Osman possuía uma escala de trabalho diferenciada, de horário corrido das 07h às 13h nos dias úteis. Dessa forma, seu trabalho é dedicado às ações de âmbito externo, especialmente na marcação de consultas, e também na prescrição de medicação, responsabilizando-se por ministrar a medicação no horário certo. Em algumas observações, nota-se que Osman é chamado exatamente nesses momentos. Um exemplo é quando Belen verifica

que uma criança estava febril, ela lhe pede que procurasse o tio Osman, para que ele lhe desse uma medicação para febre. Osman é referência nesse sentido provavelmente devido a sua formação, que parece ser vinculada à área da saúde. Não ficou claro qual formação ele possui, mas, em sua entrevista, Dolores fala: *“Ele é cuidador, mas ele me ajuda mais na área da saúde, pra levar para o hospital, pra conseguir consulta, para marcar consulta, que ele tem mais conhecimento”*.

Assim, alguns elementos precisam ser postos em discussão. Mais uma vez, a questão da formação entra em pauta, pois como expõe Belen: *“[...] ninguém dá para gente um treinamento de como se deve lidar com crianças desse jeito, então a gente faz da melhor forma que a gente pode,entendeu?! Mas nem sempre a melhor forma que a gente pode é a forma que deveria ser.”* Belen refere-se às crianças que “aparentemente” possuem déficit cognitivo e sua preocupação é que não foi capacitada para lidar com crianças com deficiência, bem como com outras dificuldades escolares. Não sabemos se as “crianças desse jeito” (sic) estão inclusas entre os sete já diagnosticados na instituição ou se são outras. O fato é que um laudo atesta a deficiência, e isso leva os cuidadores a fazer o que podem, limitados pelas condições mínimas dadas pelo Estado. Esse é um ponto de contradição, pois uma das atribuições do cargo de cuidador é o auxílio nas atividades escolares, entretanto a prefeitura não os instrumentaliza para realizar as atribuições que lhes foram dadas, como o auxílio nas atividades escolares, tanto que nem está inclusa nas sugestões dadas pelas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), para a formação inicial.

Outro ponto, é que a Medicina, especialmente a Neurologia³¹ tem sido responsável pelo adoecimento de crianças em idade escolar, atestando laudos, baseados em exames médicos que não mostram de fato alterações biológicas que confirmem o diagnóstico, enquanto o funcionamento escolar não está sendo questionado. O resultado disso são crianças cada dia mais medicadas com remédios tarja preta, o que contribui para manter o rótulo de “deficiência intelectual”, sem de fato modificar a relação da criança com a aprendizagem.

De acordo com Martins (2013), Vygotski se opõe à ideia de uma dupla natureza, a separação do natural e do social. Ela diz que

A tese defendida por esse autor consiste em que a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, radica nas contradições que são instaladas entre processos biológicos e culturais. Tais contradições, por sua vez, são instaladas, isto é, provocadas pela vida social à medida da apropriação dos signos da cultura. (p. 278).

³¹ Para aprofundar o assunto, ver: SAPIA, Iuna Pereira. **Medicalização na educação: a neurologia na construção dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem.** (Dissertação) Porto Velho, Rondônia, 2013.

Podemos dizer, então, que os problemas de aprendizagem são vistos apenas do ponto de vista biológico, e a busca de respostas para esses problemas na Medicina desconsidera a contradição entre natural e social. Se forem vistos apenas desta forma, parece lógico que a única solução seja o laudo e a medicação. Não há culpados, quando já está no senso comum o diagnóstico recorrente. Aquilo que já foi observado em professores, quando eles próprios diagnosticam seus alunos com déficits antes de encaminharem-nos ao médico (SANTOS, 2011), foi observado na unidade de acolhimento, na fala dos três colaboradores: Belen, Osman e Dolores. A ideia de que seja hiperatividade, dislexia, déficit cognitivo está no senso comum e arraigado nos nossos modos de agir no mundo. Se essa concepção vigora, a ação será de acordo com ela. Dessa forma, deparamo-nos com um problema muito mais amplo, uma ideologia que está impregnada, que defende o direito ao diagnóstico, ao adoecimento (SOUZA, 2010). O senso comum é caracterizado por conceitos espontâneos, que levam a ações irrefletidas. É preciso desconstruir as práticas cristalizadas, buscando a autocrítica a partir da apropriação dos conceitos verdadeiramente científicos, a respeito do desenvolvimento humano, considerando seus aspectos culturais e sociais.

Percebe-se nas falas dos cuidadores e da diretora o desejo de trabalhar adequadamente, porém não tem sido possibilitado o diálogo e a análise de sua prática. O próprio documento de Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) prevê a discussão, estudos de caso e formação continuada sobre temas do cotidiano. A questão da medicalização é um tema do cotidiano que saiu das paredes da escola e tem adentrado as unidades de acolhimento e precisa ser problematizada. Sousa (2010) afirma que a criança adquiriu o direito ao diagnóstico diante de uma política implantada em São Paulo, para que houvesse médicos e outros profissionais da saúde dentro da escola, acompanhando casos de dislexia. Vemos que esse “direito” não é exclusivo do Estado de São Paulo. A equipe da unidade tem se esforçado para que o atendimento seja garantido, torna-se uma prioridade para a instituição, justamente porque se configura como um direito e que outros órgãos exigem (a escola, por exemplo, como veremos na subseção 4.2).

Diante da prioridade pelo atendimento médico e de recursos humanos escassos, outros aspectos têm sido secundarizados na rotina da instituição. A própria direção não consegue fazer outros acompanhamentos como gostaria pela demanda de crianças que está sob sua responsabilidade e pela falta de uma equipe administrativa que lhe auxilie. Dolores faz todo o trabalho burocrático sozinha: *“Eu sou administrativo, diretora, eu sou tudo aqui dentro. Não*

tenho administrativo não, eu faço tudo”. Realmente, tivemos a oportunidade de observar que Dolores também auxilia na cozinha quando é preciso, fazendo funções que não lhe competem por falta de auxiliares. Percebe-se a gama de responsabilidade que foi depositada nela, sem as condições necessárias para desempenhar seu papel. Ela relata que já solicitou várias vezes a contratação de um auxiliar administrativo, mas não obteve respostas. Além da sobrecarga de trabalho, a unidade não possuía, até o fim da pesquisa, carro próprio, era necessário solicitar o carro do CREAS, veículo destinado a todos os abrigos da cidade, isso significa dizer que a sua utilização depende da disponibilidade dele. Entre outras razões, a participação em reuniões escolares não acontece frequentemente por representantes da casa, e quando acontece é feita geralmente pela direção. Além disso, como o quadro de cuidadores é pequeno, eles não acompanham os alunos até a escola diariamente. Existe uma *van* da Prefeitura que os conduz, e a servidora que os acompanha na *van* é quem faz, na maioria das vezes, o papel de entregar bilhetes, informes a respeito da escola para a direção:

Dolores: É, manda bilhete. Às vezes a escola entrega diretamente para ela, para ela entregar para gente. Ela me ajuda muito também, às vezes eu não posso ir. [quando] precisa pegar livro, boletim, ela faz tudo pra mim, não é papel dela, mas, ela me ajuda, vai de cada um (risos). Não é papel dela, de jeito nenhum, o papel é nosso, mas ela ajuda no que pode. Se a escola liberar tudo bem, se não, a gente tem que ir.

A ajuda da instrutora da *van* é só um indicativo de que a função da escola também está em crise, pois a relação estabelecida com a escola está aquém, como veremos no próximo eixo de análise. Porém, podemos adiantar que a dificuldade nessa relação advém também do fato de que o discurso médico adentrou a escola, de forma que os problemas de aprendizagem devem ser resolvidos por um conjunto de especialistas (GUARRIDO, 2010). Dentre eles podemos citar o fenômeno da Psicopedagogia, uma especialidade que tem sido muito procurada e solicitada, ao qual se atribui uma grande importância,

Osman: Nós estamos sempre buscando outros profissionais para que dê maior validade também para esse diagnóstico, aí ele passa pelo neurologista, vão ao psiquiatra também, e também vão aos psicólogos [...] Nós estamos com déficit, na verdade, tem um déficit profissional, a verdade é essa, de psicopedagogo, então, assim, nós temos muito pouco psicopedagogo para atender a grande população hoje que depende deste tipo de serviço, mas nós sempre, quando tem uma oportunidade, nós estamos encaminhando a criança para um psicopedagogo porque como ela apresenta algum tipo de déficit cognitivo, o psicopedagogo é um

auxiliador muito importante para nós estarmos conduzindo qual a melhor forma para educar essa criança, sabendo que ela tem uma necessidade especial.

Interessante analisar que, na cidade em que desenvolvemos a pesquisa, o psicopedagogo atende clinicamente em uma policlínica de especialidades médicas. De novo, as questões escolares estão sendo consideradas questões do campo médico. O mais interessante é como a Psicopedagogia tem sido solicitada e valorizada, sem ao menos ser uma profissão, é apenas uma especialização. A regulamentação da profissão em Psicopedagogia está sendo discutida desde o ano de 2010 e ainda não foi regulamentada, embora existam seis cursos aprovados pelo MEC no Brasil, que ainda não formaram turma. Os psicopedagogos que atuam em nossa região são profissionais que possuem graduação em outras áreas de formação (qualquer uma, diga-se de passagem, não precisa ser necessariamente Psicologia ou Pedagogia) com especialização em Psicopedagogia. Conhecimentos acumulados historicamente a respeito do processo educativo estão sendo descartados para centrar a culpa no indivíduo, tanto que o atendimento em psicopedagogia acontece em uma clínica. Porém, há uma luta nacional pelo reconhecimento dessa profissão e já está disseminado que a atuação psicopedagógica é necessária para os problemas de aprendizagem.^{32,33}

Em resumo, a respeito da rotina interna da unidade de acolhimento, podemos considerar que ela tem sido engessada em uma rotina fixa, que não parece conferir total liberdade às crianças. Isto talvez seja reflexo das atribuições do cargo de cuidador social, como a necessidade de orientar e conduzir todos os momentos da criança, de maneira, que a ideia subjacente à isso é que elas não têm autonomia para fazer algumas escolhas sozinhas, como escolher brincar, ao invés de pintar, por exemplo. Recai sobre o cuidador uma responsabilidade grande, de não deixar que as crianças se machuquem ou briguem, pois são crianças tidas em segredo de estado, com o constante olhar do JIJ e do Ministério Público (MP). Talvez, por isso, seja difícil possibilitar uma rotina menos rígida.

³² A Lei 3.512/10, que regulamenta a profissão de Psicopedagogo foi aprovada em 2014, porém retornou à discussão para aprovação de algumas emendas. Disponível em: <http://www.grupopsicopedagogiando.com.br/2015/01/como-esta-regulamentacao-da.html>.

³³ Para aprofundar essa questão, confira: PÖTTKER, Caroline Andrea; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A atuação do professor psicopedagogo na escola: suas implicações no processo de escolarização. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z.F.R.; FRANCO, A.F. **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014.

Quanto à rotina externa, percebe-se que as concepções do senso comum, do cotidiano, não escapam à realidade da unidade. Isso leva à busca de soluções externamente, no campo da Medicina, justamente porque essa área, no imaginário social, é tida como a detentora do saber. É preciso possibilitar aos cuidadores e à própria direção da unidade o conhecimento que empodera e dá significado a sua atividade, revelando que a mediação de cada cuidador, diretor, serviços gerais, contribui para o desenvolvimento das crianças que estão sob seus cuidados, e que estas possuem possibilidades de se desenvolver independente de terem ou não deficiência intelectual, questionando, principalmente, a veracidade dos sete laudos já produzidos. Nesse ponto, caberia o estudo de caso sugerido nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009); analisar em grupo a realidade dessas crianças, bem como das outras, seria interessante para desmistificar o estereótipo de não aprendido. Quem sabe incluir essa discussão no PPP, em construção pelo SAIN.

4.2 A relação abrigo-escola: mediada pelo quê? E para quê?

Na primeira seção, citamos que uma das diretrizes para o serviço de acolhimento institucional é estabelecer relação com a escola, promover o acompanhamento da situação escolar de cada criança, possibilitar que a família tenha contato com o processo de escolarização de seus filhos acolhidos, bem como possibilitar a inserção de crianças acolhidas em programas oferecidos pela escola (BRASIL, 2009). Tentaremos, nesse eixo, compreender o que acontece na relação abrigo-escola para além de uma mera constatação, a fim de pensar formas de superar as dificuldades. Veremos que, ao analisar, as falas dos atores escolares e dos funcionários do abrigo surgem subcategorias como o preconceito familiar, a exigência do laudo, e as queixas comportamentais dos alunos como mediadores dessa relação.

Na subseção anterior, analisamos as dificuldades que a equipe da unidade de acolhimento tem para comparecer à escola, seja para buscar o boletim ou participar de outras reuniões escolares. A ausência do abrigo na escola apareceu nas falas de Nádia, uma das professoras entrevistadas, a professora de Ruth, com 14 anos de idade, cursando o 3º do Ensino Fundamental I (antiga 2ª série) e que esteve acolhida institucionalmente por um ano e seis meses:

[...] não tem contato nenhum, nenhum. A única às vezes que eu vejo é a moça aí na porta da sala a chamando para ir embora, que é a que cuida do ônibus [referindo-se a van]. Mas esse contato mesmo, deles virem em reuniões de pais, essas coisas, eles não comparecem.

A moça a quem Nádia se refere é a servidora que acompanha as crianças para a escola no veículo da prefeitura, revelando que, de fato, ela faz a mediação entre a escola e o abrigo, como explicou Dolores anteriormente. Nádia afirma que Dolores foi à escola apenas uma vez para pegar o boletim. Sobre isso, vale recordar o estudo de Souza (2007), que revela que, quando a família comparece à escola, os professores, a equipe técnica e a direção da escola somente fazem exigências ou reclamações a respeito do aluno. Não se estabelece uma relação horizontal, e sim vertical, hierarquizada, que se manifesta em orientações sobre como cuidar dos filhos e na responsabilização dos pais pelo não aprendizado. Esse tipo de relação advém do preconceito instalado em relação à família pobre e negra, de que ela não saberia cuidar de seus filhos. Para a autora, o espaço dado para a escuta dos pais, no nosso caso, a direção da unidade, é reduzido. Ela atenta para a necessidade de que haja uma busca ativa nessas reuniões, de meios que contemplem a participação da família no processo educativo.

A palavra “ativa” é importante para nós, pois, remete-nos à ideia de “atividade mediadora”, explanada aqui na segunda seção. Vygotski (1995), ao analisar o desenvolvimento cultural das comunidades antigas, percebe que o homem inseriu diante das situações psicológicas de sua existência um auxílio para resolvê-las, ou seja, ele mesmo determinou a resolução do problema através da sua atividade. Assim, nas relações sociais como se apresentam hoje, é importante que cada um insira novos meios auxiliares, instrumentos, signos na situação que se apresenta, quer dizer, que cada membro se veja parte ativa do processo. Um exemplo seria na realização de reuniões escolares em que professor, abrigo e família sejam encorajados a agir nas potencialidades de cada criança em escolarização, conduzindo ao seu desenvolvimento. Quando falamos em encorajamento, significa atualizar as políticas públicas que norteiam a escola e o abrigo, considerando esse processo, e dar condições materiais e psíquicas para que isso aconteça. Apesar disso, Souza (2007) alerta que as reuniões escolares, nas quais é exigida a presença da família, não têm sido convocadas para discutir o desempenho ou para ser discutido aquilo que a escola tem feito pelo aluno, embora seja um direito da família obter tais informações.

Além de ouvir reclamações, a escola, muitas vezes, pede o comparecimento da família, por desconfiar de que o filho tenha algum déficit cognitivo e para solicitar-lhe que o leve ao médico. Casos como esses também são discutidos por Souza (2007) que se repetem quando se trata de crianças em acolhimento institucional. Veremos a seguir que a professora Nádia já havia

solicitado para a “*moça do ônibus*” (sic) que gostaria que alguém da unidade comparecesse à escola:

*A princípio, eu falei com a moça que vem no ônibus com ela e pedi que a responsável do abrigo, que era responsável por ela mesmo [referindo-se a Ruth], viesse até a escola para conversar com a gente sobre a questão pedagógica, que nós precisávamos do apoio dela, para que encaminhassem para o **neurologista**, para fazer as avaliações, então os cuidadores não iam poder fazer muita coisa, tinha que ser alguém realmente responsável por ela e pelo abrigo. (grifo nosso)*

Sua fala confirma o que já discutimos em relação a algumas das razões pelas quais a família/abrigo tem sido solicitada a comparecer à escola: o intuito de realizar encaminhamentos para o neurologista, para confirmar aquele diagnóstico que já foi realizado pela escola, o famoso diagnóstico docente abordado no primeiro eixo de análise por aparecer também entre os funcionários da unidade. Aqui, explicaremos melhor do que se trata. Santos (2011) denomina diagnóstico docente “[...] ao gesto do professor em se antecipar ao parecer médico e dizer o que este ou aquele aluno tem” (p.249). De acordo com a autora, muitos professores diagnosticam seus alunos com doenças mentais sem embasamentos científicos, resquícios da concepção higienista que vigora no Brasil desde o século XIX e que considera a saúde como a ausência de doença e a vincula com a pobreza e a falta de higiene. Um exemplo clássico citado pela autora é a presença de piolhos nas crianças (falta de higiene), que, nas falas dos professores entrevistados, “entram na cabeça” (causando doenças).

Assim, Nádia solicita a presença na escola da “*responsável do abrigo*” (sic) porque acredita que Ruth possui algum problema neurológico, então é necessário levá-la ao médico para os devidos encaminhamentos. Embora, a professora não tenha usado essa justificativa para solicitar o encaminhamento médico, provavelmente o fato de Ruth estar institucionalizada, ser de uma família pobre, influenciou nessa ação, remontando à concepção higienista que abordamos, pois se trata de uma concepção arraigada, difícil de desconstruir em nossa sociedade. Isso não é um fato isolado, que aconteceu apenas na escola de Ruth. Osman afirma que a maioria das escolas onde estão matriculadas as crianças da unidade exige a apresentação de laudos, servindo como um “*aval*” (sic). Segundo ele, essa exigência se dá quando a criança está em uma defasagem série-idade, quando houve reprovações ou quando ao longo do ano não apresentou resultados na aprendizagem:

Então, assim, [por exemplo] ele [referindo-se a qualquer aluno] entra no segundo ano, aí, quando ele chega ao segundo ano, ele vai ser reprovado, porque ele não tem, ele não foi alfabetizado, aí quando está no meio do ano, na escola, falam assim “uai, esse menino não sabe nada, ele não tem condições de estar aqui, eu preciso de um laudo.”[...] A escola exige. “Eu preciso de um laudo.” E novamente vem aquele mesmo sistema, nós vamos em busca do laudo, fazer todo aquele trâmite de conseguir o laudo, os exames, para depois aí sim, começar uma assistência educacional assistida.(Osman)

Sobre Ruth, percebemos uma contradição nas falas, pois Nádia se queixa do fato de a unidade ainda não ter dado um retorno à escola, sobre ela ter sido encaminhada ou não ao médico, enquanto a diretora Dolores afirma que o encaminhamento foi realizado por iniciativa da unidade e que a escola não se preocupou tanto com isso:

A Ruth, ela já vai fazer dois anos aqui [referindo-se ao abrigo], a escola que ela estudou no ano passado, ninguém pediu nada, entendeu? No entanto que ela foi reprovada. Ela reprovou. Mas a escola não se atentou para isso aí, que nem eu falo, às vezes nós tomamos a iniciativa. [agora] Está em outra escola, mas assim, eu fui lá, conversei, e as professoras já perceberam que tem...né? “Mas ela já tem laudo?” aí eu falei, não, mas nós estamos correndo atrás, mas não que a escola cobrou, pediu. (Dolores)

Os trechos destacados por Dolores e Nádia nos levam a refletir dois pontos. Primeiramente, o fato de estarem as duas falando de uma menina de 14 anos, adolescente, que, apesar disso, não é convidada a fazer parte da discussão e nem é informada do que está acontecendo. Leal (2010) discute que a adolescência na PHC é uma das etapas mais importantes, por se caracterizar pela possibilidade de compreensão da realidade e possibilidade de interferir nela, pois é o período optimal de desenvolvimento do pensamento abstrato. Entretanto, a autora mostra que a adolescência tem sido concebida a partir de conceitos naturalistas, da dualidade normal-anormal, colocando essa fase do desenvolvimento como um período essencialmente patológico e de crise, como uma fase universal e passageira. Dessa forma, Ruth tem sido tratada com passividade, sendo desconsideradas suas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento e de ação na sua própria realidade, até mesmo, quanto à possibilidade de escolher se quer ir ou não ao médico. Isso acontece porque, como Leal (2010) destaca, existe uma espécie de “moratória” (p.30) colocada pela sociedade ao adolescente, ou seja, a adolescência é tida como um período em que o sujeito amadureceu organicamente, mas não psicologicamente,

portanto precisa de um tempo de suspensão, de afastamento da vida adulta, das responsabilidades, até que amadureça. Assim, eles não são desafiados, pois acredita-se que o simples acumular da idade, fará que esse amadurecimento aconteça, retornando à ideia de desenvolvimento orgânico.

Regressando à fala de Dolores, o segundo ponto inferido é de que parece estar no imaginário social o entendimento de que uma escola realmente preocupada com seus alunos é a escola que solicita o laudo. O fato de a primeira escola de Ruth não ter solicitado o laudo parece que desponta uma falta de responsabilidade, tanto “*que ela foi reprovada*” (sic). Ou seja, se a antiga escola já tivesse pedido o laudo, Ruth não teria sido reprovada, pois o laudo se torna uma justificativa para a não reprovação. De um lado, percebemos que a presença do laudo rotula definitivamente que aquela criança não será capaz de aprender, pois seu rendimento escolar já mostrou isso (defasagem idade-série), “explicado” ou “justificado” pela sua origem familiar, que remete a uma história de vida difícil, como discutimos anteriormente.

Por outro lado, o laudo parece ter o poder de garantir a aprendizagem, pois é nisso que a sociedade, refletida aqui na unidade de acolhimento, acredita e espera: de que com o laudo a escola proponha novas formas de trabalho com aquele aluno, como dito por Osman anteriormente: que se tenha “*assistência educacional*”. O próprio Osman considera como “*positivo*” (sic) quando as crianças recebem laudo:

O que torna mais fácil a partir desse laudo, a escola, ela busca dentro do sistema que ela oferece, como por exemplo, o Mais Educação, inserir essa criança lá, então inserindo essa criança nos reforços escolares, porque a escola já sabe da necessidade dessa criança, então ela tenta minimizar, colocando ela dentro de algum sistema de reforço que a escola oferece[...] porque quando eu não dou o laudo, quando eu não tenho, mesmo a escola sabendo dessa necessidade, ele é tratado, e eu coloco entre aspas, como uma “criança normal.” Não há uma diferenciação de material para ele, a prova que vai ser pra você vai ser para mim. Quando sai o laudo, aí sim é que [há] uma diferenciação no tratamento.(Osman)

O laudo tem sido uma espécie de ingresso para adentrar políticas e programas da escola que deveriam ser para todos, mas passam pelo viés da caridade, do assistencialismo. O Programa Mais Educação, por exemplo, citado por Osman é uma dessas políticas que perpetuam a noção de caridade, pois é destinado para o seguinte público:

Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);

estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. (MEC, Passo a Passo).

De tal maneira que Ester, professora de Evan, 09 anos de idade, 4º ano do Ensino Fundamental, inseriu o aluno no Programa Mais Educação por ele ser uma criança acolhida institucionalmente. Certo é que esse programa, como outros, trazem possibilidades como acesso à cultura, lazer, esportes, entretanto é importante questionar uma política que limita o acesso aos estudantes. Além disso, os profissionais contratados são de caráter provisório, recebendo em termos salariais muito menos do que um professor efetivo. A escolha pelos alunos mais “necessitados” parece ser um retorno à culpabilização do aluno, pois ele é inserido em várias atividades, mas o funcionamento escolar não é modificado. A grande questão é que a escola não tem conseguido exercer sua função em seu horário normal de funcionamento, na forma como é organizada, através das disciplinas escolares formais; não tem conseguido fazer com que as crianças se apropriem de seus conteúdos clássicos, como afirma Saviani (2003), então, ao invés de questionar seu funcionamento, é preferível investir em políticas que centram a culpa no aluno, sendo o laudo o documento oficial que atesta essa culpa.

Acontece que a inserção nesses programas não é garantia de que esse aluno irá aprender. Na verdade, os projetos parecem servir como um passatempo, um horário em que a criança não fica em casa sozinha ou não fica na unidade de acolhimento. Isso é confirmado na fala da professora Ester quando ela fala o motivo de ter inserido Evan no Mais Educação:

[...]ele né, já não tem a família por perto. Já não sai, é que nem diz que ele não sai, só no abrigo mesmo, só tem as coisas quando alguém vai lá, fazem festa pra eles. Eles vivem de doação, tudo o que ele usa é doação, então, entendeu. (Ester)

Não parece que esses projetos são realmente concebidos com o objetivo de promover desenvolvimento, mas parecem ser mecanismos que a sociedade capitalista encontrou para desviar a atenção da verdadeira função da escola. Se a criação de projetos e programas se torna mais importante do que o investimento na própria escola, nos professores, nos conteúdos escolares, está-se contribuindo para a formação apenas do pensamento empírico, cotidiano, que conduz ao desenvolvimento de uma consciência sim, porém uma consciência alienada, conforme

diz Leal (2010), pois, para a autora, na sociedade capitalista, nossa constituição enquanto ser social acontece em um processo de humanização e alienação.

Isso quer dizer que nos tornamos humanos, humanizamo-nos até certo ponto, um ponto seguido de uma alienação, poderíamos dizer que seria uma humanização alienada, devido ao fato de não termos acesso a todas as condições de viver plenamente com todas as possibilidades de ação, e ao mesmo tempo em que não temos acesso, também não conseguimos nos ver como capazes de superar, de enxergar as possibilidades mais presentes e de enxergar a falha no sistema. Por isso, parece compreensível que a unidade de acolhimento deposite esperança no fato de a criança estar recebendo assistência após receber o laudo, pois parece ser um trabalho efetivo, diante do fato também de a unidade não ter recursos materiais e humanos suficientes para dar essa assistência.

Ao mesmo tempo, entende-se o porquê da escola estar terceirizando sua função para a Medicina, por exemplo, assim como para outras instituições, por não compreender suas possibilidades de atuação e de superação. Quando falamos escola, referimo-nos à instituição como um todo, inserida em um contexto capitalista, que a produz e a limita ao mesmo tempo. Estamos atentando para o fato de que, apesar de a escola como instituição estar reproduzindo os interesses capitalistas, ela tem possibilidades de mudar (SAVIANI, 2003).

Osman, assim como a maioria das famílias que buscam ajuda na Medicina para seus filhos, confia nas palavras desse campo do saber – como analisamos em 4.1.2 – e acredita que, de fato, o laudo e a medicação possam melhorar a vida dos alunos, dos filhos, das crianças acolhidas institucionalmente. Isso é resultado de uma apropriação equivocada do discurso médico, bem como de uma centelha de esperança que o laudo acende naqueles que estão desesperados à procura de respostas. Se a professora fala que a criança possui um déficit e isso é confirmado pelo médico, as famílias tendem a aceitar o diagnóstico, porque o professor e o médico representam as pessoas detentoras do saber, de forma que, dificilmente, são questionados. Entretanto, gostaríamos de fazer um adendo, analisando as razões dadas pela escola para exigência do laudo, que foram expressas nas palavras de Osman assim: “*ai quando ele [referindo-se a qualquer criança da unidade] chega no segundo ano ele vai ser reprovado, porque ele não tem, ele não foi alfabetizado*”.

A não alfabetização do aluno é um argumento utilizado pela escola para a solicitação do laudo. Porém, vamos lembrar que a função da escola é socializar o saber sistematizado,

acumulado historicamente. Saber este que advém de uma cultura letrada e que, portanto, para ser apropriado exige, primeiramente, a apropriação da leitura e da escrita (SAVIANI, 2003). Logo, a alfabetização deve ser o primeiro passo da educação escolar. Ora, se a função da escola é alfabetizar e se o aluno está apresentando dificuldades de aprendizagem por não estar alfabetizado, uma vez que só é possível aprender aquilo que está na iminência da aprendizagem (MARTINS, 2013), logicamente que uma criança ainda não alfabetizada não terá condições de aprender naquele momento a matéria mais complexa. Portanto, a não alfabetização é uma falha do sistema educacional, e não um problema do próprio aluno, de ordem biológica, que precisa ser resolvido pela Medicina, pelo laudo.

A dificuldade, que, tanto a escola como o abrigo apresenta em perceber essas contradições, pode ser relacionada ao tipo de pensamento denominado empírico (DAVIDOV, 1988); este é o tipo de pensamento que a sociedade capitalista tem proporcionado e que só nos permite ver aquilo que está aparente, é por isso que o laudo e a medicalização são tão comuns, pois “aparentemente” explicam e resolvem o problema. Este tipo de pensamento é produto da má qualidade do sistema educacional como um todo, tanto o de rede privada quanto o de rede pública, pois os conteúdos escolares realmente importantes são secundarizados, como explica Saviani (2003), para dar prioridade para os conceitos ditos espontâneos nas palavras de Vygotski (2000). Estes são importantes, mas são dados em outros processos educativos da vida. À escola, cabe a assimilação dos conceitos científicos, que nos permita o desenvolvimento do pensamento teórico, aquele pensamento que nos dê capacidade para a reflexão, através do exercício analítico, do estudo, das trocas de conhecimento.

Inferimos que a relação da escola com a unidade de acolhimento está sendo mediada pelo pensamento empírico, que conduz à não conscientização dos dados da realidade. Uma relação não conscientizada implica ações não conscientizadas também, implica isenção de responsabilidades de ambos os lados, de forma que, por exemplo, as professoras não se vejam como parte fundamental no processo de aprendizagem. Veremos que, além do laudo, a principal queixa da escola é a respeito do comportamento dos alunos. Nas palavras dos cuidadores e da direção, a unidade é constantemente solicitada para buscar os alunos que não estão se comportando como o esperado e isso é tido como uma tentativa da escola de se isentar da responsabilidade que tem naquele momento:

Belen: Muitas vezes é complicada, porque ... Dependendo da criança que esteja lá, às vezes alguém liga reclamando, que a criança está fazendo

isso e aquilo entendeu. [...] tem bastante reclamação entendeu? Só que... Nós vemos assim... Nós estamos aqui, nossa função é cuidar, é ajudá-los nas tarefas, e nós sabemos que isso acontece, agora quando está no colégio, eles tem que ter essa responsabilidade entendeu? Não é só porque, assim como aconteceu, que a criança está dando trabalho, que quer que tenha uma van para buscar de volta entendeu?! Eles têm também que saber lidar com eles, porque quando está lá a responsabilidade é do colégio, né?!

Dolores: O que eu acho mais assim é, por exemplo, o aluno vai para escola, aí chega lá, a criança se machuca, ou então, como ele tem aquele... Como é que eu vou te dizer, aquele comportamento dele que nós falamos surtar, agressivo. Aí logo já ligam. Eu acho assim, porque que nós aqui fazemos o nosso trabalho e a escola não pode fazer o trabalho deles?

Para Dolores, as ligações constantes da escola para queixar-se do comportamento dos alunos ocorrem justamente por tratar-se de crianças acolhidas institucionalmente, por serem “*de abrigo*” (sic) e por esse motivo se exige mais. A exigência de um bom comportamento é maior principalmente porque é comum que os casos de acolhimento sejam frutos das denúncias feitas pela própria escola. Então, na visão de Dolores, a escola já espera que a criança chegue à unidade “moldada”, fazendo acompanhamento. Logo, exige-se mais da unidade que mantenha suas crianças “comportadas”:

Tem escola que cobra mais de nós porque ele está aqui, já era para ele estar moldado né?! Ah se ele veio de lá por causa disso, porque às vezes a escola que denuncia né, aciona o conselho.

Percebemos que até mesmo o ato de denúncia parte de um estereótipo de família ideal, representado no aluno ideal. No período em que fui cuidadora, pude acompanhar o acolhimento de crianças devido às denúncias feitas pela escola. Embora os cuidadores não soubessem o que levou a tal denúncia, notava-se que a maioria das vezes as famílias procuravam resolver a situação logo após o acolhimento, além disso, percebia-se que na maioria desses casos as crianças eram liberadas com menos de uma semana de acolhimento. Isso nos leva a questionar os critérios utilizados pela escola para realizar denúncias ao Conselho Tutelar, bem como se a escola compreende a real função do Conselho. Será que as escolas realmente conhecem a situação familiar de seus alunos, sabem se estão sofrendo violação de direitos ou isso é resultado de uma concepção de aluno ideal, comportado, que só tira notas boas, fazendo com que qualquer

comportamento diferente do esperado seja tido como anormal e problemático? Sigamos com a análise.

Quando questionada sobre o que a escola exige em relação às queixas comportamentais, Dolores responde: “eles exigem que eles tenham um, um, tratamento psicoterápico, né, que é com o psicólogo, que alguns já fazem” (sic). De um lado, está a escola, que acredita que o simples ato de retirar a criança de casa e ser acolhida institucionalmente fará com que a criança se torne mais comportada, pois espera-se que esteja sendo acompanhada pelo psicólogo, pelo neurologista, que esteja sendo medicada.

Considerando a expectativa por um aluno ideal e a compulsória busca por atendimento psicoterápico, cabe aqui recordar o desenvolvimento infantil na PHC, segundo a qual ele é marcado por períodos estáveis e críticos. São as crises que, apesar de possuir uma índole negativa, no sentido da criança apresentar comportamentos tidos como desabonadores, conduzem ao salto qualitativo no desenvolvimento, dando origem a novas formações psíquicas. Os períodos críticos são fundamentais, pois é o momento em que a criança muda a sua atividade dominante por outra. (VYGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 2001). São as crises que colocam o sujeito como sujeito único, concreto e real, pois em cada contexto social, ter-se-á uma infância diferente marcada por heterogêneas características, não existe uma infância padrão. Infelizmente, na concepção de desenvolvimento infantil de toda a Psicologia, as crises não são consideradas sinal de saúde, então, qualquer comportamento que foge aos padrões da normalidade é tido como patológico, fazendo-se necessário o “atendimento psicoterápico” a fim de conduzir a normalização. Além disso, essa concepção de normalidade disseminada pela própria Psicologia pode ser o motivo que leva às escolas realizarem denúncias ao Conselho Tutelar, mesmo que não configure situação de violação de direitos.

Por outro lado, a unidade justifica o “mal-comportamento” dos alunos perante a escola, utilizando a família de origem das crianças como culpadas do comportamento:

Dolores: A escola procura exigir mais, tendo assim, é, mesmo assim, vendo que a criança já vem de lá de fora com aquele todo problema, [...] Mas não, a criança já vem, esse que eu estou com dois meses na casa, já foi chamado umas... Várias vezes na escola. Mas ele já veio com problema de casa, entendeu?

*Belen: Eles [a escola] têm que ter um pouco mais de paciência... tem um pouco dessa questão, entendeu, assim, complicado, às vezes, porque as crianças realmente não são fáceis, dá até pra entender **pela questão da***

vida delas né?! Da questão familiar do âmbito que eles viviam, por isso que eles são assim, às vezes é complicado, mas quem já conhece a história sabe que tem tudo a ver. Eles não são assim à toa né. (grifo nosso)

A família de origem pobre tem sido culpabilizada pelo fracasso escolar, pelo mau comportamento do aluno, pelos ditos déficits cognitivos há muito tempo. Desde a década de 1980, com os estudos de Patto (1996), entre outros autores da Psicologia Escolar Crítica, esse preconceito tem sido denunciado, pois tem sido fundado na teoria da carência cultural, ou seja, na concepção de que um ambiente familiar desprovido de cultura, de “educação”, de “bons exemplos” vai incidir determinadamente na capacidade de a criança aprender ou no próprio futuro dela. Cria-se a fantasia de que, por exemplo, se a criança tem um pai “preso”, ela provavelmente se envolverá com crimes no futuro. São as profecias autorrealizadoras (PATTO, 1996) baseadas em estereótipos de família, criados a partir de uma concepção de família ideal³⁴, aquela formada por um pai provedor e presente, uma mãe atenciosa e dedicada aos afazeres domésticos, filhos obedientes e estudiosos (PATTO, 1996). As famílias reais, que diferem bastante do modelo idealizado, são consideradas ruins, nocivas, e culpadas pela dificuldade de aprendizagem, pelos comportamentos ditos inadequados.

Esse discurso da família ideal já foi muito observado nas escolas, entretanto percebemos que não é uma apropriação só dela, é um discurso apropriado por aqueles que cuidam de crianças afastadas de suas famílias também, é um discurso que incide sobre a família pobre, em vulnerabilidade social. É um discurso que está nas entrelinhas da mídia, na sociedade em geral, guiada por um modelo econômico capitalista, marcada pela sociedade de classes e que necessita manter a circulação de concepções como essas para justificar a desigualdade que o próprio sistema produz.

Antes de empreender uma análise compreensiva sobre esse aspecto, precisamos trazer outro elemento que surgiu na entrevista de Ester, a professora de Evan, com 09 anos de idade, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental e institucionalizado desde 2012. Ao ser questionada sobre a sua relação com a unidade de acolhimento, Ester afirma que viu a diretora apenas duas vezes, uma, quando Dolores foi buscar o boletim de Evan, e outra, quando foi deixá-lo para participar do Mais Educação. Quando questionada sobre o que conversaram, Ester afirma que

³⁴ Sobre a família real e ideal indicamos o texto de. GOMES, Heloiza Szymanski. De que famílias vêm nossos alunos? In: SERBINI, Raquel; GRANDE, Maria Aparecida (Orgs). **A escola e seus alunos**. São Paulo: UNESP, 1995.

conversaram sobre o motivo de Evan ter sido acolhido institucionalmente, apenas isso. Da mesma forma, Nádia demonstra interesse em saber o motivo do acolhimento de Ruth, tanto, que até já ligou na unidade para confirmar algumas informações dadas pela própria adolescente.

Colocamos este adendo para incrementar nossa análise. Ademais, o que a curiosidade das professoras nos revela? E a culpabilização da família? E a relação da escola mediada pelo laudo? O que tudo isso tem a nos dizer? Em um primeiro momento o que é observável, na verdade, é que não há falas a respeito do processo educativo de cada criança, a respeito da aprendizagem, das notas, do funcionamento escolar. Nas poucas vezes em que parece existir uma relação entre a escola e a unidade de acolhimento, elas são mediadas por questões que nada tem a ver realmente com o processo de escolarização das crianças. Aliás, tem a ver sim na concepção dos atores envolvidos, pois nela a aprendizagem está diretamente relacionada com o tipo de convívio familiar que a criança tinha ou com o déficit cognitivo que supostamente essa criança possui. Em uma linguagem vygotskiana, poderíamos dizer que os elementos inseridos para mediar a relação não conduzem à transformação deles próprios. Como já explicamos anteriormente, o uso dos signos partem de uma relação social, que são internalizados, servindo para modificar a si mesmo, modificar a sua própria conduta (VYGOTSKI, 1995). Entretanto, os elementos identificados na relação escola-abrigo não conduzem à reflexão da conduta dos atores de ambas as instituições.

Parece-nos que a relação entre a escola e a unidade é mediada por essa concepção, ou pré-concepção, e ela serve como uma barreira, que impede a reflexão da própria atividade, da responsabilidade que cada ator envolvido possui no processo educativo das crianças, sejam eles os cuidadores, diretores ou professores. Irrefletidamente, cada um dos entrevistados retirou-se da relação, de ser ativo no processo. Pode-se dizer que a concepção na qual eles se sustentam parte de uma premissa de passividade frente às situações sociais, de que não é possível superação. Para Leal (2010), a atividade é o que nos diferencia dos animais, pois somente o ser humano pode agir no mundo e transformá-lo de forma consciente, e sua atividade vital é o trabalho, que lhe pertence e deve ser livre. Entretanto, na sociedade capitalista, aquela atividade que é vital, que nos faz homens (o trabalho), torna-se um mero meio de existência. O sentido dele é o de prover nossa sobrevivência, de forma que o trabalho se torna uma atividade alienada, de forma que as relações humanas se tornam fragmentadas, e os homens não se veem como sujeitos das relações, mas se submetem a ela (DUARTE, 1999, citado por LEAL, 2010); ou seja, os acontecimentos, as

situações são vistas como produzidas por forças maiores, que fogem da nossa capacidade de ação, de responsabilidade, faz-nos passivos diante delas. Vendo-se como passivo, o trabalho como meio, e não como atividade vital, o homem não consegue desenvolver suas máximas potencialidades, bem como uma consciência mais desenvolvida.

Parece que os atores escolares e os atores sociais da unidade, por estarem em uma sociedade capitalista, que retira o sentido do trabalho, não conseguem olhar a situação das crianças acolhidas como possível de superação, a partir de seu trabalho, de sua atividade. Por isso, a relação entre a escola e o abrigo é mediada por aspectos que retiram do centro os verdadeiros sujeitos dessa relação.

4.3 A escola na vida de Evan e Ruth

Ao analisar a relação entre a escola e a unidade de acolhimento, foi possível visualizar um pouco como as crianças acolhidas de nossa pesquisa, Evan e Ruth, relacionam-se com a escola também. Nesta categoria, iremos ampliar a visão e tentar captar a essência daquilo que a escola tem significado e produzido em termos de desenvolvimento na vida dessas crianças. Antes, situemos o leitor no contexto de história de vida escolar de cada uma delas.

4.3.1 História escolar de ruptura?

Evan está acolhido na instituição desde março de 2012 e tinha 09 anos quando foi entrevistado. Nos anos 2012 e 2013, estudou na escola Karipuna, porém, no ano de 2014, foi transferido para a escola Makurap, onde fez o 4º ano do Ensino Fundamental, com a professora Ester. Atualmente está no 5º ano, na mesma escola, porém com outra professora.

Ruth é uma adolescente de 15 anos, que esteve acolhida por quase dois anos, do início de 2013 até quase o final de 2014. Pelo histórico escolar, fez o 2º ano em 2011 em um distrito do município. Em 2012, consta que ela não estudou. Em 2013, iniciou o 3º ano em outro distrito, porém, neste ano de referência, está escrito em seu histórico, a palavra “desinteresse”. Quando foi acolhida, ainda no ano de 2013, iniciou o 3º ano novamente, agora dentro da cidade, na escola Jaboti, escola próxima da unidade, onde foi reprovada. No ano de 2014, foi transferida novamente, desta vez para a escola Tapari onde reiniciou o 3º ano, sendo matriculada na turma ‘C’. Por ter sido reintegrada a sua família ainda em 2014, não possuímos informações a respeito

da escola em que está em 2015, nem se conseguiu finalizar o 3º ano, uma vez que foi reintegrada antes do final do ano letivo.

Ruth e Evan compartilham algo em comum: ambos mudaram de escola após terem sido acolhidos institucionalmente. O primeiro agravante dessa situação é que, diante do afastamento familiar, a escola se torna essa referência, não só pelos colegas de classe, pelas relações já estabelecidas, mas também por ser o local que geralmente é próximo de sua comunidade, de seus parentes próximos, e onde provavelmente eles poderiam ser procurados pela família. Isso aparece muito forte na fala de Evan quando ele diz: *“O meu primo que estava aqui comigo, ele saiu e foi lá para escola pensando que eu estava lá, mas eu já tinha mudado de escola”*. Evan estava se referindo à escola Karipuna, em que estudou até o ano de 2013, e que é considerada a sua escola preferida, como ele nos disse e apresentaremos ainda nesta seção. Dentre outros, acreditamos que um dos motivos para a preferência seja a referência familiar e comunitária que a escola representa.

O documento Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p. 50) diz que “sempre que possível, a criança e o adolescente devem frequentar a mesma escola em que estudavam antes do acolhimento, de modo a preservar vínculos pré-existentes – salvo mudança necessária para sua proteção”. Dolores afirma que esse princípio tem sido obedecido na unidade de acolhimento, a não ser que se trate de uma criança que ficará muito tempo em acolhimento: *“se ele já vem matriculado de uma escola, nós procuramos manter, até que se resolva a situação, se for longe, e se ele for ficar muito tempo, aí nós procuramos um lugar mais próximo”*.

A mudança de escolas de alguns alunos é recorrente em várias unidades, e acontece baseada no tempo e na perspectiva que a criança ou adolescente tem de permanecer acolhido, como é o caso de Evan, que, provavelmente, foi transferido de escola, pois a escola Makurap é central, assim como a unidade de acolhimento, enquanto que sua escola de origem localiza-se na Zona Leste da cidade. É possível que essa prática aconteça devido ao número grande de crianças e adolescentes que são transportados até suas escolas diariamente, oriundas de outras unidades, o que dificulta quando o aluno estuda em uma escola muito distante. Isso reforça a importância de que cada unidade seja autônoma e possua o próprio meio de transporte ou que a prefeitura disponibilize mais de uma *van* para fazer o trajeto, como discutimos anteriormente. Além disso, o fato de a unidade ser localizada no centro da cidade não corresponde ao preconizado nos

documentos, de que devam se localizar o mais próximo da comunidade de origem de sua clientela.

No caso de Ruth, as primeiras mudanças de escola logo após o acolhimento aconteceram devido à longa distância de seu distrito de origem para a cidade, uma vez que o distrito não possui unidade de acolhimento institucional. Nesse caso, podemos dizer que Ruth sofreu três perdas: a família, a escola e a comunidade. Claro que Evan também, porém o fato de fazer uma longa viagem para ser acolhida institucionalmente e de estar longe da família é um problema grave, pois todas as referências possíveis terão maior dificuldade de deslocamento, aproximação e contato. Sobre isso, vale a pena questionar a funcionalidade do Serviço de Acolhimento Institucional na modalidade Abrigo Residencial, que é o caso da nossa unidade. Quais as vantagens e desvantagens desse serviço? Em casos como esse, as perdas parecem ser maiores do que os ganhos. Talvez valha a pena investir na modalidade Família Acolhedora ou Casa-Lar³⁵ nas situações de violação de direitos oriundas de localidades distantes, como é o caso de Ruth. E que esses programas sejam aplicados na própria comunidade, ou seja, precisamos de ações políticas.

Feitas as observações, retornemos para o fenômeno da mudança de escola, que faz parte do histórico da vida escolar de Ruth e Evan. Souza (2007) analisa que um dos funcionamentos escolares que produzem o fracasso escolar é a constante mudança de professores e educadores ao longo do ano letivo. São casos de professores que, por motivos de doença, aposentadoria, licença, são afastados de suas classes, independentemente do período: começo, meio ou fim do ano letivo. Embora estejamos falando de um fenômeno inverso, pois nossas crianças é que foram transferidas de escola, ainda assim, ambos os casos conduzem a rupturas no processo educativo e no vínculo entre alunos e professores, como discute a autora. Ora, a mudança de escola implica alteração de professores, logo o processo educativo iniciado pode ser rompido.

Se considerarmos que o desenvolvimento humano parte de processos educativos, resultado de uma relação social, iremos considerar que o vínculo professor-aluno é fundamental. Além disso, sabemos que a aprendizagem não advém de uma relação superficial e temporária, pois não é uma relação qualquer que conduz à aprendizagem, e sim uma relação mediada pela cultura (FACCI, 2003). A mediação é apenas uma faceta do todo complexo que representa o desenvolvimento. Para tentar compreender, precisamos recordar suas bases. Recordemos que

³⁵ Os termos Abrigo Residencial, Casa- Lar e Família Acolhedora foram explicados na seção um, e referem-se às modalidades possíveis de acolhimento institucional.

cada idade é caracterizada por uma situação social de desenvolvimento única, como é o caso da entrada na escola. Cada idade também possui uma linha principal de desenvolvimento, ou seja, aquela nova formação psíquica que advém da atividade exercida pela criança. A atividade da criança acontece a partir da mediação do adulto e dos objetos. No caso da idade escolar, a atividade é a de estudo, que é formada a partir da atividade do professor (LEONTIEV, 2001; ASBARH, 2011). Se essa relação professor-aluno é rompida, conseqüentemente a atividade que estava sendo formada, é rompida também. Vale lembrar que tudo isso incide diretamente na personalidade da criança, ou seja, na forma como sua consciência está sendo reestruturada (VYGOTSKI, 1996).

Quando falamos em desenvolvimento, estamos falando do desenvolvimento cultural, aquele que transforma as funções psicológicas em expressões culturais, por sua vez, superiores. Isso significa que aquelas funções mais elementares são modificadas, tornando-se conscientes e voluntárias. As formações que caracterizam a idade escolar são a atenção voluntária e memória lógica (VYGOTSKI, 2000) a partir da atividade principal desenvolvida e da situação social. Dessa forma, a situação social caracterizada pela mudança de escola influenciará no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores de Evan e Ruth, influências que podem ser positivas ou negativas.

Além do que já falamos, existe outro motivo para tornar a mudança de escola um agravante. Para Vygotski (2000), a aprendizagem segue uma linearidade que não corresponde ao desenvolvimento psíquico, pois como tivemos oportunidade de explicar outrora, o desenvolvimento é marcado por saltos qualitativos. Isso significa que apenas em determinados espaços ao longo do processo de aprendizagem ocorrerá um salto no desenvolvimento, uma viragem na criança, caracterizada pelo momento em que a aprendizagem e o desenvolvimento se encontram. No processo de aprendizagem, o desenvolvimento está acontecendo de forma lenta, devagar, até que, em determinado momento, ocorre um giro, que conduz a um grande avanço. Isso significa que nenhuma parte do processo pode ser descartada, é preciso ter a alternância entre os períodos estáveis e críticos.

A observância do princípio de manter as crianças na mesma escola (BRASIL, 2009) é fundamental, pois, como vimos, o acolhimento institucional já acarreta rupturas em outros processos educativos e vínculos afetivos. O rompimento da relação professor- aluno também

pode acarretar mais prejuízos. Claro que, em situações extremas, em que a comunidade ou a família oferecem riscos reais, por questão de segurança, a mudança deve ser feita.

Diante do exposto, tentaremos nas próximas subseções compreender o processo de escolarização de Evan e Ruth, a fim de perceber os possíveis efeitos da mudança de escola, além de compreender a relação que eles estabelecem com a escola, e como se desenvolve sua atividade de estudo.

4.3.2 Evan

Na unidade de acolhimento tivemos acesso ao histórico escolar de Evan no ano de 2013, e as notas e provas do primeiro e segundo bimestre de 2014. Podemos observar na tabela abaixo, que quando Evan foi transferido para a escola Makurap, onde está atualmente, percebe-se uma queda na média, apesar disso, quando perguntamos a Ester sobre o desempenho de Evan, ela disse “*É bom, é bom, é bom. É bom, não ficou de recuperação. As notas deles são boas, muito boa*”.

Tabela 2 – Médias escolares de Evan nas escolas Karipuna e Makurap em 2013 e 2014

Bimestre Disciplinas	Escola Karipuna 2013	Escola Makurap 2014	
	4º Bimestre	1º Bimestre	2º Bimestre
Português	9,0	6,0	3,0
História	8,0	6,0	6,0
Ciências	8,0	7,0	6,0
Matemática	8,5	2,0	7,0
Geografia	8,0	6,0	6,0

Fonte: Análise documental do histórico escolar disponível na unidade de acolhimento

Davidov (1988), ao falar sobre a situação social de desenvolvimento, disse que esta é a relação que a criança estabelece com a realidade social, e esta relação acontece através da sua atividade. A atividade que vai mediar sua relação com a escola e conduzir ao desenvolvimento é a atividade de estudo. Por essa via, podemos pincelar hipóteses a respeito do desempenho escolar de Evan.

Primeiramente, temos o fato de Evan ter sido transferido de escola, e ele deixou claro que prefere a escola anterior, Karipuna, em relação a Makurap, escola em que está atualmente. Quando perguntado o motivo ele diz:

Pesquisadora: Por que você gosta mais do Karipuna?

Evan: Porque lá é mais legal.

Pesquisadora: Por que lá é mais legal?

*Evan: Tem aula de informática, tem física e tem **professora legal** (grifo nosso).*

Pesquisadora: E no Makurap?

Evan: Não tem nada de legal

Como insisti na pergunta, Evan posteriormente diz que até gosta um pouco da escola Makurap, mas “*da professora só gosto um pouco*”. A relação estabelecida com a professora Ester é um fator que incide na relação com a escola. E considerando a queda das notas de Evan nessa escola, vale a pena analisar essa relação.

De um lado, Evan reclama de sua professora Ester, diz não gostar dela porque ela é muito “*gritadeira*”. De outro, temos Ester, que classifica sua relação com Evan como “*tranquila*”. Entretanto, Evan afirma sentar na penúltima carteira da sala. Tudo isso nos indica uma relação distanciada, tanto que Ester resumiu a sua relação com Evan apenas com a palavra “*tranquila*”, nada mais. Além disso, Ester só soube que Evan era acolhido institucionalmente muito tempo depois, quando Dolores foi à escola.

A respeito dessa relação, fazendo um paralelo com as notas de Evan, podemos relembrar a pesquisa de Tassoni e Leite (2011), a respeito da afetividade na escola. Para esses autores, quando os alunos identificaram a relação com seus professores como boa, o vínculo com a aprendizagem se tornou maior, pois a afetividade envolvida conduz ao aperfeiçoamento das emoções, tornando-as superiores. Desta forma, alguns alunos passaram a identificar-se com seus mestres e admirá-los (emoções superiores) a um ponto, que a matéria que eles ensinavam tornou-se agradável, preferível a outras e motivadora da aprendizagem. Percebemos que Evan não se identifica com sua professora e que os afetos implicados podem ter interferido na forma como ele se vinculou à aprendizagem.

Entretanto, a realidade da escola Makurap é semelhante a muitas outras: salas lotadas, professores sozinhos, falta de recursos e materiais, que impedem uma aproximação afetiva com os alunos, uma relação próxima. Além disso, essas condições afetam a saúde do professor e a maneira como se porta em sala de aula, levando a “*gritalheira*” (sic), como no caso de Ester, que

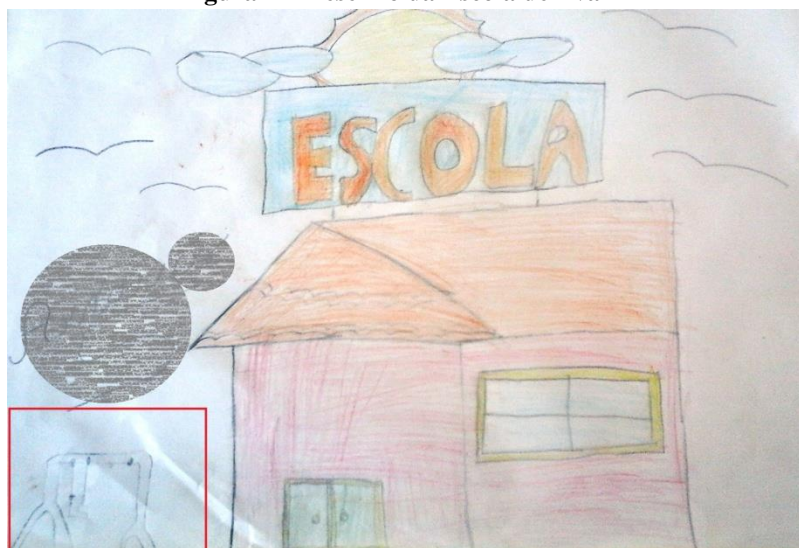
grita, na visão de Evan, “*porque os meninos ficam conversando*”. Asbarh (2011) analisa como a indisciplina em sala de aula tem a ver com o fato de muitas vezes as aulas não corresponderem ao motivo da atividade de estudo. Por exemplo, ela fala de Fernando, um aluno do 4º ano muito curioso, com o desejo de saber mais, porém as aulas não lhe propiciavam os conhecimentos que desejava, assim, perante a sala ele era um aluno desatento. Da mesma forma, outras manifestações de desatenção e indisciplina podem ser relacionadas ao fato de as aulas não terem um sentido pessoal (LEONTIEV, 2001), que nasça de motivos para estudar advindos de suas necessidades reais, concretas.

Após o pequeno adendo, voltemos à professora Ester. Asbarh (2011) também analisa o quanto a relação afetuosa da professora pode modificar e reestruturar a psique do aluno. Desta vez, Asbarh (2011), observa que certa professora, mesmo quando era alvo de desrespeito pelos alunos, mantinha a calma e procurava resolver a situação de forma afetuosa. A autora notou que aqueles alunos que ofendiam, foram se transformando ao longo do ano, tornando-se próximos da professora, deixando de ser agressivos e agitados. O que prova o quanto a afetividade, as emoções no contexto escolar são importantes e também se constituem como FPS, que tornam-se superiores. Os alunos que modificaram seu comportamento passaram por um processo educativo que conduziu suas emoções elementares (caracterizados pela ofensa, podemos dizer) para emoções superiores, conscientizadas e voluntárias. Infelizmente, nem sempre os professores têm condições para lidar com situações desta natureza, e muito menos são orientados em relação ao que devem fazer. Porém, percebe-se que mesmo que a “gritaria” de Ester não tenha sido direcionada a Evan, pois ele é um aluno tranquilo na visão da própria Ester, Evan se sente incomodado com isso, a ponto de não gostar tanto da professora, e a relação entre os dois é afetada por essa situação, o que prejudica as mediações que deveriam ser feitas para que Evan se apropriasse do conteúdo, do saber escolar. Talvez isso, tenha tido efeito em suas notas, que como vimos na tabela 2, oscilaram de um bimestre a outro.

Além da relação com a professora, tem a relação com a própria escola. Evan não acha “*nada legal*” na escola Makurap e quando perguntado de como sentiu a mudança de escola, disse que foi “*chato*”. O tempo todo ele recorda da primeira escola, a escola Karipuna, dizendo que lá era mais legal, que tinha balaço, “*tinha escorregador*”. Ele reclama da ausência de parque na atual escola e por isso os alunos têm de brincar na quadra.

Durante a entrevista, foi pedido que Evan desenhasse sua escola, como se via nela. Notamos que o desenho que estava fazendo tinha como referência a escola Karipuna, tanto que ele começa a desenhar um balanço, porém, resolve apagá-lo, provavelmente porque recordou que na sua escola atual não tem balanço, como podemos ver:

Figura 1 – Desenho da Escola de Evan



Fonte: Desenho produzido por Evan durante a entrevista

Isso tudo significa o vínculo afetivo estabelecido com a escola Karipuna e ao mesmo tempo a percepção negativa de sua atual escola, Makurap. Martins (2007) destaca que nossa vida é mediada o tempo todo por uma unidade afetivo-cognitiva, assim “tudo que a constitui [a vida] é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos” (p.129). Os afetos que fazem a mediação da atividade principal de Evan na escola atual, (o estudo), são negativos, e, portanto, têm influência na forma como tem desenvolvido e significado a aprendizagem. Apesar disso, um ponto positivo é que, mesmo que de forma ainda elementar, Evan conseguiu expressar como se sente em relação a sua escola, dizendo “*achei chato*”. A capacidade de dizer como se sente e compreender as experiências pessoais é uma das características da idade escolar, segundo Vygotski (1996).

Para ele, nessa idade, a criança também irá formar uma relação nova consigo mesma e compreenderá suas conquistas. A esse respeito, foi perguntado a Evan se ele estava tendo dificuldade com alguma matéria, ele respondeu que em Matemática, dizendo que o motivo para a dificuldade é que ele não está aprendendo. É importante compreender que Evan está se vendo como único responsável por não estar indo bem em Matemática, isso acontece porque essa é a

ideologia por trás da sociedade capitalista e que tem assolado as escolas: de que somos responsáveis por nossos fracassos. Porém, vale trazer o conceito de autoestima na visão das autoras Franco e Davis (2014, p.42): “a autoestima é, então, vista como uma valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém com o mundo”. Elas afirmam ainda que a autoestima não é inata, ela é construída e vai sendo internalizada pelo indivíduo à medida que recebem valorações negativas ou positivas. A criança que possui histórias de fracasso escolar, possivelmente foi desenvolvendo uma baixa autoestima à medida que escutava sobre sua suposta “incapacidade” para aprender.

Trouxemos este conceito, para tentar compreender o motivo de Evan considerar que não está aprendendo, mas não só isso, discutir o quanto atinge outras crianças, como veremos na história de Ruth. Franco e Davis (2014) destacam que a forma como o indivíduo se constitui a partir dessas valorações pode ser modificada quando novas oportunidades surgem. Portanto, é possível mudar a forma como Evan e outras crianças se vinculam com a aprendizagem, substituindo as atribuições negativas por positivas, além de lançar luz sobre outros fatores que influem no fracasso escolar, como, por exemplo, o acesso aos conceitos científicos transformados em saber escolar, que conduzam à formação do pensamento teórico e possibilite à criança se perceber e compreender essencialmente suas experiências, principalmente as experiências escolares.

Asbarh (2011), apoiada na Psicologia Histórico-Cultural, destaca a importância de que as ideias centrais das disciplinas escolares sejam expostas com qualidade, isso significa que é preciso mostrar a importância de cada uma delas, para que a educação adquira um sentido pessoal. O conteúdo das disciplinas escolares deve conduzir a atos de generalização (VYGOTSKI, 2000), ou seja, no caso da Matemática, o ensino deve possibilitar que os conceitos se tornem aplicáveis a outros contextos. Se a escola não tem permitido isso, é comum que as dificuldades de aprendizado aconteçam, pois não adquirem sentido para o aluno. Asbarh (2011) reconhece o fato de que, no contexto neoliberal, é dada importância maior à mera memorização, o que não influencia no desenvolvimento da consciência. O ato de generalizar implica na capacidade de tomar consciência dos fenômenos e agir com voluntariedade, é nesse sentido que os conceitos científicos produzem desenvolvimento.

Por outro lado, Evan partilhou sobre sua disciplina preferida: Geografia, e o motivo para sua preferência é porque “*tem muita história [...] tem sobre os índios*” (sic). Pode ser que essa

disciplina tenha adquirido um sentido pessoal para Evan, talvez pela gama de conceitos espontâneos que possa ter trazido de casa a respeito da cultura indígena, por exemplo. Vygotski (2000) admite que os conceitos espontâneos, aqueles adquiridos em outros processos educativos, como na família ou no abrigo, são importantes e serão a base para aprendizagem dos conceitos científicos. Nenhuma criança aprende sem uma gama de conceitos previamente adquiridos. O problema é que as escolas não têm garantido o encontro das linhas, têm ficado apenas na reprodução dos conceitos espontâneos, não possibilitando saltos no desenvolvimento. Além disso, Vygotski também destaca a importância de todas as disciplinas para produzir os saltos qualitativos:

O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento, de forma alguma, se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar. (VYGOTSKI, 2000, p. 325)

O autor, com isso, quer dizer que não existe uma disciplina mais importante por levar a um desenvolvimento maior. Pelo contrário, todas as disciplinas, todos os conceitos científicos atuam na formação de todas as funções psicológicas superiores simultaneamente, por isso, todas deveriam garantir a apropriação do conhecimento. Embora pareça que a disciplina Geografia esteja produzindo, sem as outras disciplinas, as formações dessa idade – tomada de consciência e apreensão, podem não se desenvolver plenamente. E estas funções são base para o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores até chegar ao nível do pensamento por conceitos, abstrato, o pensamento teórico.

Analisamos um pouco a história de Evan para tentar mostrar que fatores escolares podem afetar seu vínculo com a aprendizagem. Se partirmos da ideia de que a aprendizagem produz o desenvolvimento e que, na idade escolar, espera-se a formação da tomada de consciência, da generalização, é importante essa análise, pois a educação configura para Evan e para outras crianças em situação de vulnerabilidade social a possibilidade de tomar consciência de sua realidade para, então, agir nela. Iremos agora conhecer a história de Ruth, semelhante em alguns aspectos, e muito diferente em outros com a de Evan.

4.3.3 – Ruth

De acordo com o observado no histórico escolar, a média de Ruth no 3º ano em 2013 foi de 2,5 em todas as matérias, reprovando neste ano. No 1º bimestre de 2014, repetindo o 3º ano, as notas foram:

Tabela 3 – Médias escolares de Ruth referente ao 1º bimestre de 2014 na escola Tapari

Disciplina	Português	História	Ciências	Matemática	Geografia	Educação Física
Nota	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	9,0

Fonte: Análise documental do Histórico Escolar de Ruth

Só tivemos acesso às notas referentes ao primeiro bimestre de Ruth, pois Dolores, a diretora da unidade de acolhimento, não teve possibilidade de comparecer na entrega de boletim da escola, bem como não pôde liberar nenhum cuidador para fazer isso, uma vez que na época havia 16 crianças e apenas três cuidadores no plantão. Um problema institucional, de falta de recursos e materiais não disponibilizados adequadamente pelo município, o que foi um pouco discutido quando analisamos a rotina da unidade.

Sobre seu desempenho escolar, a professora Nádia foi mais detalhista que Ester. Afirma que Ruth não conhecia o alfabeto e, por isso, trabalha com ela livros de alfabetização, de forma individualizada:

Eu trouxe uns livros de alfabetização, naquela forma silábica, aí eu trabalhei as vogais, trabalhei o alfabeto e trabalhei as famílias para ela começar a conhecer, começar a desenvolver leituras. Agora ela já está no pré-silábico, ela já conhece o alfabeto, ela já está começando a juntar sílabas e está começando a ler palavras simples ainda né?!

Nádia acredita que Ruth tem um “*bloqueio de aprendizado*” e, por esse motivo, aliado ao fato de ser uma aluna de 14 anos ainda no 3º ano, sugeriu que a aluna fosse encaminhada ao neurologista, “*para fazer uma avaliação mesmo, detalhada, para saber o que acontece, porque a Ruth não consegue aprender, né?*” (sic). Além do encaminhamento médico – fato discorrido na subseção 4.2 –, Ruth também foi avaliada por um professor especializado em avaliações e que trabalha na sala de recursos. Segundo Nádia, esse professor realmente detectou um déficit de aprendizagem “*muito grande*”, e disse que Ruth tem “*uma idade cronológica de mais ou menos 06 ou 07 anos*” (sic). O mesmo professor que fez sua avaliação acompanha Ruth na sala de

recursos duas vezes por semana. Vale lembrar que a sala de recursos é destinada para as pessoas com deficiência³⁶, desta forma podemos analisar que Ruth está sendo percebida como uma pessoa que possui deficiência intelectual, o que pode comprometer o desenvolvimento de todo o seu potencial, considerando que, em nossa sociedade capitalista, as pessoas com deficiência intelectual tendem a ficar isoladas nas salas de aula com atividades descontextualizadas³⁷ (mais adiante retomaremos essa discussão).

A professora Nádia define como baixo o rendimento de Ruth em sala de aula e diz que durante a aula ela não faz praticamente nenhuma atividade: *“Ela fica ali quase que, é que nem eu te falei, voando entendeu? Perdida ali naquele mundo dela de pensamento.”* Sobre as avaliações, afirma que sempre dá nota 6,0 para que Ruth possa passar (diferente do que aparece em seu boletim), visto que ela ainda não está alfabetizada, ela não pode aplicar a mesma prova destinada aos alunos do terceiro ano, de acordo com o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”³⁸, do Ministério de Educação (MEC) e que, de acordo com Nádia, funciona assim:

Até o terceiro ano, você está sabendo que é a alfabetização na idade certa, então agora, o primeiro ano não retém, segundo ano não retém, nós temos até o terceiro ano para alfabetizar as crianças, então no terceiro ano estão chegando crianças que não estão alfabetizadas. A professora do primeiro não conseguiu, a do segundo não conseguiu, a do terceiro tem que conseguir ou então o menino vai ficar lá [retido].

Em relação a outras atividades, Nádia afirma que Ruth não participa do Programa Mais Educação e acredita que ela também não iria querer participar, pois *“não gosta nem de ir para educação física”*.

Gostaríamos de destrinchar a análise a partir do conceito de posição social discutido por Asbarh (2011). Esse conceito foi postulado pela autora Bozhovich e, de acordo com a interpretação de Asbarh “refere-se ao lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais entre aqueles que a rodeiam” (p.128). Assim, de acordo com ela, algumas crianças consideradas “fracassadas” irão ocupar uma posição social de fracassados. Nesse sentido, o que já trouxemos

³⁶ Para maior compreensão sobre o funcionamento da sala de recursos sugerimos a leitura de FONTES, D. C. **Atendimento Educacional especializado**: um estudo de caso. Dissertação (Programa de pós-graduação em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

³⁷ Para maior informação sugerimos a leitura de TADA, I. N. C.; SOUZA, M. P. R. Síndrome de Down, sentidos e significados: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Boletim de Psicologia**, vol. LIX, nº 130: 001-016, 2009.

³⁸ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 30. Jul. 2015.

nos indica um pouco da posição que Ruth ocupa nas relações estabelecidas pela escola. Para tornar mais claro, traremos mais um trecho da entrevista de Nádia, a respeito da dificuldade de Ruth:

*Devido também às coisas que ela passou na **vidinha** dela também né, então, eu acho que ela tem um bloqueiozinho, que ela não consegue aprender com facilidade. (grifo nosso)*

Nádia utiliza o termo **vidinha** ao menos cinco vezes durante a entrevista para se referir à situação de Ruth por estar acolhida institucionalmente. Isso nos mostra o quanto a sua situação é mediadora da relação com a escola, como contribui para a posição social que ocupa. Veremos como essa posição se constitui na escola, a partir da seguinte fala:

Aqui ela é muito bem recebida, até os pais de outras crianças que sabem que ela é do abrigo trazem presentes para ela. Agora mesmo, sexta-feira, teve uma mãe que trouxe um monte de presente para ela, que disse que da festa do dia das crianças, trouxe dois vestidos lindos, um monte de ursinho de pelúcia, um tênis, brinco, esmalte.

Ruth carrega o estereótipo da criança abandonada, sem família, digna de pena e de caridade, tanto que qualquer problema que venha a ter advém da sua condição. Outras crianças institucionalizadas recebem outros rótulos pejorativos, como “mal comportados”, “problemáticos” . Não importa a forma como apareçam, o estereótipo e o preconceito existem. A própria professora Ester não acreditava que Evan era “de abrigo” , por ele não corresponder a esse estereótipo, dizendo que a maioria das crianças assim “*são mal comportadas, dão problema e ele não*” (sic).

Apreendemos que Ruth ocupa um lugar de abandonada e que precisa de doações, que façam as coisas por ela. E essa posição cristalizou-se de uma forma que pode até ter produzido a “deficiência intelectual” que lhe atribuem como pontuamos anteriormente. Como visto, ela foi avaliada como uma criança que tem uma idade mental de 07 anos. Não nos cabe afirmar se de fato Ruth tem deficiência intelectual. O que gostaríamos de discutir é que existem deficiências reais e existem deficiências construídas a partir da forma como acontecem as relações sociais, ou seja, a partir da posição social que é relegada à pessoa por conta de alguma característica, que a torna diferente, no caso de Ruth, seria o fato de estar na unidade de acolhimento e não estar alfabetizada. A grande questão é que, independente de a deficiência ser real ou não, Vygotski trabalhou com a ideia de que o comprometimento social é maior do que o comprometimento

biológico, quer dizer, o maior comprometimento é em relação ao desenvolvimento psicológico (CONSTANTINO; ROSSATO, 2014), pois é a partir das relações sociais e do acesso às objetivações humanas que ele ocorre. Vygotski e Luria (1996) dizem que, se a criança tiver acesso às apropriações humanas, aquele órgão “defeituoso” pode ser compensado no desenvolvimento de outros. Entretanto, a deficiência cria uma situação que modifica a forma como as pessoas se relacionam com a mesma e, para Vygotski (1997), a vida da pessoa com deficiência é definida não pelo defeito, e sim pelas consequências sociais advindas dela.

Percebe-se que as relações sociais estabelecidas por Ruth são mediadas pela concepção de que ela tem dificuldade para aprender e que isso é resultado de uma questão biológica, ou hereditária, talvez relacionada à teoria da carência cultural, como discutimos na seção 4.2. Constantino e Rossato (2014) discutem que a educação tem impedido o pleno desenvolvimento de suas crianças, pois suas ações são limitadas pela crença de uma possível incapacidade desse aluno. Percebemos que, embora a escola tenha buscado através da sala de recursos e da tentativa da professora de alfabetizá-la, a forma como Ruth é percebida pode interferir na forma como os conceitos científicos lhes são transmitidos. Os autores ainda alertam que a escola deve considerar o aluno como pessoa que tem potencial para se humanizar, por isso “deve-se insistir no ensino de conteúdos científicos, nos saberes construídos e elaborados pela sociedade” (p. 154) . E diz, ainda, que não se pode subestimar a capacidade de aprendizagem delas, pois esta vai depender da qualidade das mediações, e não da questão orgânica em si.

Estamos discutindo desde o início de nosso trabalho o quanto estão no ideário capitalista da nossa sociedade as concepções naturalistas de desenvolvimento, que desconsideram os aspectos sociais determinantes na vida humana e que levam a recair sobre o sujeito a culpa de problemas que antes são de ordem econômica. Assim, expressões que estão no senso comum, utilizadas por leigos, como se tivessem fundo científico, são reproduzidas o tempo todo, mediando as relações com as pessoas com deficiência em geral, levando-as a internalizar esta suposta “incapacidade”. Guedes (2014) confirma o fato de que o maior impeditivo do desenvolvimento delas é o “caráter infantil” (p.61) que lhes atribuem, fazendo que muitos acreditem na falácia da idade mental e que essa idade a acompanhará para sempre, que ela será sempre uma criança.

É com seriedade que devemos criticar avaliações que atribuem uma idade mental para as crianças, sem considerar as possibilidades de seu desenvolvimento e os aspectos sociais que

produzem o atraso no desenvolvimento, como é o caso de Ruth. A forma como o professor da ala de recursos e Nádia percebem a aluna se configura a partir do olhar faltoso, termo trabalhado por Saraiva (2007), referindo-se ao olhar que a escola lança muitas vezes só para o que falta, e não para as potencialidades. Importante salientar que esse olhar é construído em uma sociedade marcada pela dicotomia normal-anormal, saúde-doença, em que a patologia torna-se foco, e que está nos conteúdos formativos do ensino superior em Docência, Psicologia, nas pós-graduações de avaliação psicológica, por exemplo, avaliação de inteligência, entre outros.

Ruth parece ter incorporado a sua suposta deficiência e sua suposta idade mental de 07 anos. Apesar de ter 14 anos, encontramos dificuldades em entrevistá-la, pois percebemos as dificuldades que possui no uso da linguagem oral. Como exemplo, alguns verbos ela não soube conjugar: “*Pesquisadora: você conhece seus irmãos? Ruth: **conhece***”, e outras palavras ela não soube pronunciar corretamente, como: “*o chão tá ficando **xujo***³⁹”. Entretanto, ficou-nos claro que isso é resultado de um grande déficit em seu processo de escolarização, não só advindo da escola na qual estudava à época da entrevista – a escola Tapari, mas desde o início de sua escolarização.

Também não sabemos como se construíram seus processos educativos anteriores à entrada na escola, como foram desenvolvidas as atividades principais de cada idade, como adquiriu os conceitos espontâneos, como a fala, desenvolvida na primeira infância, pela via da imitação, na relação com os adultos (ELKONIN, 1987). Entretanto, no que diz respeito à atividade de estudo, ela está profundamente imbricada pela posição social que ocupa. Assim como Asbarh (2011) percebeu que seus alunos pesquisados desenvolveram uma atividade de estudo rudimentar devido à posição social que ocupavam, nota-se que a atividade de estudo de Ruth também não foi desenvolvida ou se desenvolveu de maneira muito simples ainda, de forma que não tem conduzido as neoformações psíquicas como postulado por Leontiev (2001). Consideramos isso devido a afirmação dada por Nádia de que Ruth não desenvolve suas atividades em classe e que falta muitas aulas,

Às vezes a moça do abrigo disse que é uma luta para ela vir para escola, porque ela não quer vir, que ela não tem vontade de estudar, vem mesmo porque elas [referindo-se às funcionárias da unidade de acolhimento] mandam. (Nádia).

³⁹ Grifos nossos.

A falta de identificação de Ruth com sua escola foi perceptível no desenho elaborado por ela durante a entrevista. Foi-lhe solicitado que desenhasse sua escola e como se via nela. Entretanto, Ruth desenhou uma casa e, quando perguntado se estava desenhando a escola, ela afirmou que era “*uma casa*”, embora não tenha explicado a qual casa se referia.

Figura 2 - Desenho de Ruth sobre a escola



Fonte: Desenho produzido por Ruth durante a entrevista

A cuidadora Belen, antes da entrevista com a professora Nádia, já havia dito que a maioria das crianças da unidade gosta de ir ao colégio, com exceção de uma ou duas, incluindo Ruth:

*Eu acho que das crianças que estão aqui, talvez tenha uma, talvez duas, que não gosta de ir para o colégio, que às vezes inventa que não tem aula para poder não ir, só que como nós já, então nós a mandamos para o colégio, entendeu, porque quando não tem, eles mandam um bilhetinho, aí se não trouxer papel nós sabemos que tem. Tem a **Ruth**, ela tem 13, 14 anos e tem a mentalidade de uma criança de seis, então ela não gosta muito de ir para o colégio. (Belen)*

Na fala de Belen também reaparece a concepção de idade mental, talvez ela e os demais funcionários da unidade de acolhimento tenham recebido informações a respeito da avaliação feita pelo professor da sala de recurso da escola Tapari. Asbarh e Lopes (2006) acreditam que parte da responsabilidade pela disseminação dessa concepção é da Psicologia, pois esta realizou por muito tempo, e ainda realiza avaliações de inteligência e QI baseadas em certos conhecimentos a respeito do desenvolvimento e de maturação. As autoras analisam que a idade

mental, entre outros problemas como a famosa “família desestruturada”, aparece no discurso de professores para justificar o fracasso escolar. O interessante é que os alunos também foram convidados a dizer o que achavam de seu fracasso escolar, e a maioria deles correspondeu à concepção que a escola já tinha, assim, conclui-se que o olhar faltoso dos professores, leva os próprios alunos se verem como faltosos. Por outro lado, alguns alunos também conseguiram identificar as falhas da própria escola em suas dificuldades escolares. No caso de Ruth, por qual motivo ela não gosta de ir à escola? Será que ela se vê como faltosa? Ou ela percebe que a escola não vê suas potencialidades, não a vê como a adolescente que é? Com suas potencialidades e capacidade para exercer suas atividades?

Ainda a respeito da atividade de estudo, vejamos o que Ruth fala a respeito da sala de recursos, chamada por ela de aula de reforço:

Ruth: De manhã eu vou pro reforço.

Pesquisadora: É? Onde?

Ruth: Lá no meu colégio.

Pesquisadora: E você faz o que no reforço? Na aula de reforço?

Ruth: Brinco no computador

Pesquisadora: Computador? Que legal. O que você faz no computador?

Brinca de que?

Ruth: Música... Joogo... fuutebol.

Elkonin (1987), ao explicar a periodização infantil, mostrou como toda atividade está atrelada à maneira como se relaciona com os objetos e pessoas a sua volta. Assim, na primeira infância, por exemplo, a atividade será a colaboração prática com o adulto (que envolve a relação com os objetos), na idade pré-escolar, será o jogo de papéis (que também envolve uma relação e uso de instrumentos), e, na idade escolar, a base da sua atividade serão os conteúdos científicos como afirma Davidov (1988), e será constituída na relação com os professores e com o material escolar, fonte dos conceitos. Assim podemos interpretar que, se não há conteúdos científicos, não há atividade de estudo. Vale lembrar que entendemos por conceitos científicos os conteúdos clássicos, universais, necessários para humanização, para nos constituir como seres sociais (SAVIANI, 2003), e que são eles que conduzem ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Trouxemos esse aspecto teórico à tona, unindo elementos para uma análise a respeito dos conteúdos da sala de recursos, mencionados por Ruth. Não sabemos se de fato não há um trabalho mais elaborado, ou se resume apenas ao uso do computador. Mesmo assim, eles não foram citados por Ruth. Entretanto, vale lembrar também que é dever da escola levar o estudante

a desenvolver a atividade de estudo, ou seja, organizar as disciplinas escolares com os conteúdos e saberes realmente essenciais, para constituir o pensamento teórico (DAVIDOV, 1988). Analisemos, portanto, o processo de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial, por meio do Manual de Orientações para Implantação das Salas de Recurso (BRASIL, 2010), esse projeto é uma das diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto da Educação Inclusiva, e que substitui as escolas especiais. Assim, a sala de recursos deve conter materiais destinados ao trabalho pedagógico para trabalhar atividades como Libras, Braille, Língua Portuguesa para surdos, informática acessível, Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)⁴⁰ e que levem ao desenvolvimento de habilidades mentais superiores e de enriquecimento curricular. Cabe ao professor da sala de recursos, elaborar as estratégias pedagógicas seguindo as atividades descritas acima, definir cronograma, fazer avaliação do aluno, entre outros, e, para exercer a função, deve ter especialização em educação especial.

Não temos essas informações a respeito do professor nem sobre os recursos disponíveis na sala de recursos da escola Tapari. Porém, sabemos que, assim como acontece na maior parte do Brasil, a função da escola tem sido secundarizada, trocando-se os conteúdos científicos por espontâneos. Além disso, percebe-se que a posição social do aluno também influencia a forma como serão constituídos os materiais e as intervenções pedagógicas. Parece que lhes são propostas atividades mais fáceis porque existe uma crença velada nas escolas de que o aluno não será capaz de aprender. Retornamos a dizer que é a aprendizagem que produz o desenvolvimento, por isso é preciso desafiar os estudantes, a fim de avançar, levar ao salto qualitativo no desenvolvimento. Nesse sentido, vale citar Martins (2013, p.280), que diz:

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise a esse desenvolvimento.

Os conceitos científicos levam à formação de várias funções psicológicas importantes para a constituição da consciência infantil. O ensino simplificado só será capaz de alcançar o verbalismo de acordo com a autora, não a apropriação.

⁴⁰ A comunicação aumentativa e alternativa é um conjunto de estratégias e procedimentos destinadas às pessoas que por razão de alguma doença ou deficiência possuem impedimento na comunicação por meio da fala. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

Gostaríamos, aqui, de dar uma pequena explicação ao leitor. Embora Ruth tenha 14 anos, estamos falando o tempo todo a respeito da sua atividade de estudo, pois como Facci (2004) explica a respeito da periodização, as atividades infantis principais podem alterar-se de acordo com o contexto. Além disso, cada atividade continua sendo desenvolvida pela criança, independentemente da idade, constituindo as linhas acessórias de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996). Na adolescência, por exemplo, espera-se que a atividade principal seja a comunicação pessoal íntima, entretanto o adolescente continua estudando, ou seja, realizando sua atividade de estudo, que continuará atuando no desenvolvimento, mas não em saltos qualitativos como era esperado na idade escolar. Esse adendo é para mostrar que independente da idade, espera-se que Ruth ainda realize a atividade de estudo, embora nossos dados mostrem que essa atividade não se constituiu adequadamente nem na idade que pela periodização se caracteriza pela idade escolar de 07 a 12 anos, e nem agora como adolescente.

Retornando à questão anterior, Facci (2003) afirma que não podemos concordar com a secundarização da escola, o que implica a secundarização do professor. Sem dúvidas, uma prática docente que não está realizando as mediações adequadas não é uma responsabilidade individual, e sim coletiva. Além disso, é engendrada por vários fatores econômicos, políticos e sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Para formar a atividade de estudo, é preciso que o professor/educador tenha “conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno” (FACCI, 2003, p.176). Ou seja, a partir da apropriação daquilo que é externo – as relações com as pessoas e com os objetos -, é que se chega ao próprio mundo interno. É preciso transformar o saber elaborado, objetivado, que já está no mundo, em conteúdo abstrato acessível ao aluno e que seja possível de transmitir-lhe, de forma que ele consiga estabelecer relações conscientes com o seu cotidiano e compreenda a sua realidade. A escola precisa garantir o acesso a esses conhecimentos, caso não o faça, Facci (2003, p. 176) afirma que “ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente”.

O ensino que conduz ao desenvolvimento é aquele que analisa a zona de desenvolvimento real de cada aluno e atua na zona de desenvolvimento proximal. Entretanto, Martins (2013) destaca que, para o ensino organizar-se dessa forma, é preciso ter “uma sólida formação de professores que os instrumentalize teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem”. (p. 226-227). Facci

(2003) fez um exaustivo estudo das principais teorias educacionais que orientam as políticas públicas em educação e conclui que elas conduzem a um esvaziamento do trabalho do professor. A teoria do professor reflexivo, por exemplo, desconsidera a contribuição dos conceitos verdadeiramente científicos, enquanto o construtivismo coloca o professor como um mero facilitador, pois, em sua visão, a criança aprende sozinha, no seu tempo. Estas concepções contribuem para que professores sintam-se desvalorizados, achem que seu trabalho não é importante e vejam-se passivos diante da situação, afetando a atividade que exercem. Na perspectiva da PHC, o papel do professor é fundamental, pois ele é quem detém o saber e que o transmite. Seu papel é ativo, ele realiza a mediação, insere os mediadores na relação, conduzindo ao desenvolvimento do aluno.

Infelizmente, a desvalorização do trabalho docente é fruto de um contexto neoliberal, permeado de concepções medicalizantes e culpabilizantes, de vertente naturalista. Assim, explica-se a percepção das professoras Ester e Nádia a respeito dos alunos Evan e Ruth, a partir de estereótipos construídos pelo fato de estarem em acolhimento institucional. Além disso, a importância atribuída à educação por todos os participantes da pesquisa também desvela outras questões que contribuam para os fatos que observamos ao longo da pesquisa, como veremos a seguir.

Porém, para encerrar esse tópico, a respeito da atividade de estudo, ainda que, com poucos elementos, percebemos que, pela idade de Ruth, o processo de escolarização ainda não foi eficiente o suficiente para iniciar a formação do pensamento teórico e a reestruturação de sua consciência, a fim de que possa compreender sua realidade. Evan parece ter tido acesso a mais oportunidades e apropriações, bem como parece que sua escolarização garantiu algum salto qualitativo no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, percebido na maneira como desenhou e como identificou seus sentimentos. Ainda assim, muito precisa ser feito, para que as crianças em acolhimento institucional possam ter todo o seu potencial para aprendizagem desenvolvido, deslocando-se a atenção dada à sua condição social atual.

4.3.4 O significado e o sentido da Educação Escolar

Ao longo da dissertação que se apresenta nas mãos do leitor, fomos desvelando conceitos e explicações da importância da educação, especialmente a educação escolar para a vida, uma vez que a aprendizagem produz desenvolvimento, e nossa vida, desde o nascimento, é

marcada por processos de aprendizagem, de apropriação das criações humanas como os objetos, e o mais importante deles, o signo, expressão maior na linguagem que permite a relação social. Aprendemos que é essa apropriação que leva ao desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, culminando na formação do pensamento teórico, descrito por Davidov (1988), como aquele pensamento que nos permite enxergar a essência dos fenômenos e da realidade.

Veremos agora que, para a formação do pensamento humano, os motivos e afetos têm grande importância na perspectiva de Vygotski e Leontiev (ASBARH, 2011). Nesse sentido, buscamos saber o significado que a educação escolar tem na vida de cada participante de nossa pesquisa, expresso na importância atribuída a ela e por quais motivos. Para os adultos Belen, Osman, Dolores, Nádia e Ester, perguntamos qual a importância que eles atribuíam à escolarização na vida das crianças acolhidas institucionalmente. E para Ruth e Evan, queríamos saber a importância de estudar em suas vidas. As respostas trouxeram à tona vários significados sociais para a educação, entre eles, a educação para o futuro:

Belen: escola, independentemente de ser para eles, que são crianças assim, que estão em situação de risco, que entra aqui, é importante para todo mundo né, para poder aprender, ter uma educação melhor, crescer... Até mesmo por uma questão de trabalho futuramente né, sem estudar, a gente não tem como nem chegar muito longe.

*Nádia: tem que ser uma parceria de cada um complementar né, e é claro que toda criança tem que está inserida na escola porque a gente sabe que o futuro deles depende disso para depois fazer uma faculdade, fazer um concurso, ter uma qualidade de vida melhor [...] aí, o que vai acontecer com a **vidinha** deles? O nível social deles vai ser muito baixo, né? Então tem que conscientizar que a criança precisa da escola, precisa da escolaridade, precisa estudar, que é para o futuro deles mesmo.*

As falas de Nádia e Belen revelam o significado social da educação em nossa sociedade. Por significado social, Asbarh (2011), apoiada em Leontiev, explica como aquilo já dado pelo mundo quando o indivíduo nasce e que representa as atribuições gerais, sociais para cada situação. Por exemplo, a linguagem é uma significação social, pois possui um significado geral para todos, embora possa ir mudando ao longo da história. Assim, as falas destacadas retratam o significado social da educação em um contexto capitalista. A maioria das pessoas que forem questionadas dirão que a educação serve para o futuro, para melhorar de vida, para ter um emprego. Asbarh (2011) discute que esse significado social para a educação, de preparar para o trabalho, colabora para a formação de uma consciência alienada, pois parte da atividade alienada.

As significações sociais são apropriadas pelas pessoas nas relações sociais, assim, desde cedo, as crianças aprendem que a importância da educação é preparar para o trabalho, para o futuro, como podemos ver, é um significado também apropriado por Evan:

Pesquisadora: Você acha importante ir para a escola?

Evan: Sim

P: Por quê?

Evan: Porque a gente tem que aprender.

P: E por que tem que aprender?

Evan: Para ser alguém na vida

Ao perguntar o que Ruth achava, ela apenas balançou a cabeça afirmativamente, confirmando que acha importante estudar, e quando perguntei o motivo respondeu: *Estudar, tia... Estudar*. Esta fala de Ruth nos remete ao fato de ela ser obrigada a ir para a escola, mesmo quando tenta não ir, alegando que não haverá aula. Mentir, dizendo que não haverá aula foi o recurso por ela encontrado para não se sentir incomodada em uma sala de aula de terceiro ano, com um saber que ela encontra muita dificuldade para entender, por não decodificar os signos culturais, por não estar alfabetizada, apesar dos esforços de sua professora, como discutimos anteriormente. Essa situação parece contribuir para que ela não consiga elaborar melhor a sua resposta.

Como estávamos falando de consciência anteriormente, Asbarh (2011) destaca que, para Leontiev, a consciência é formada por três aspectos: a significação social, já contemplada; o conteúdo sensível, que são as representações, imagens, etc., e o sentido pessoal, este está relacionado com a atividade desenvolvida por cada pessoa e o motivo para sua realização. Leontiev (2001) faz uma diferenciação entre ação e atividade para explicar sua ideia de motivo, pois, para ele, atividade se configura como,

[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (p. 68).

A atividade é realizada a partir de uma criação de uma necessidade interna, que é gerada, o motivo. E é essa necessidade que conduz a mudança de atividade principal em cada etapa da infância. Entretanto, quando o motivo, essa necessidade interna, não coincide com o ato, é caracterizado como uma ação, e ação não produz desenvolvimento. Quando o motivo coincide com o ato, temos uma atividade, e é desenvolvido o sentido pessoal daquela atividade.

Fizemos essa pequena explicação para mostrar que os motivos apresentados pelas crianças para estudar não são necessidades internas, geradas por elas. Aqui o motivo coincide com a significação social, o que parece constituir aquilo que Leontiev (2001) chamou de motivo compreensível, quando “teoricamente” a pessoa sabe porque ela deve fazer tal atividade, mas isso por si só não a leva a desenvolvê-la. É preciso um motivo eficaz, que seja gerador de sentido, para que a atividade de estudo se constitua como tal, e não como uma ação.

Asbarh (2011) encontrou a mesma situação em sua tese: as crianças reproduziam o significado social de escola, transmitido por suas professoras e por sua família, assim como no caso do Evan foram as “*educadoras*” (sic). E esses motivos constituíram-se apenas como motivos compreensíveis, mas não correspondiam às ações das crianças, provavelmente porque o mercado de trabalho está distante da realidade delas ou porque os conteúdos escolares não se relacionam com o seu significado. Assim, o sentido pessoal desses alunos para atividade de estudo é quase zero, assim como no nosso caso, pois a escola não apresenta os motivos reais, concretos e acessíveis à criança, que correspondam às suas possibilidades (LEONTIEV, 2001). Quais as possibilidades de a criança exercer uma atividade profissional ainda na escola? Leontiev analisa que quando o motivo não coincide com as possibilidades da criança, ela não se configura como principal naquela idade, e sim como secundária. Lembremos que são as atividades principais que produzem o salto qualitativo, a viragem, como já falamos, porém, se ela (a atividade) não se constitui, o desenvolvimento até pode ocorrer, só que a passos lentos, e não em sua máxima possibilidade. O motivo é fundamental para que a criança realmente se aproprie e se conscientize, volte a sua atenção para os conteúdos escolares (ASBARH, 2011).

Voltando à questão da consciência, é fundamental essa correspondência entre motivo, sentido pessoal e atividade para o seu desenvolvimento. A falta dela é fruto de um contexto capitalista no qual a nossa atividade vital – o trabalho – foi desvinculada, cindida de seus motivos reais, de uma necessidade interna, para tornar-se um meio de sobrevivência, um meio para satisfazer outras necessidades e deixar de ser uma necessidade em si (LEAL, 2010). É assim que se inicia o processo de alienação do homem, pois o que o humaniza é a atividade, porém foi retirado da atividade seu motivo, tornando-a alienada, o trabalho alienado, por conseguinte, levamos a formar uma consciência alienada. Assim, a escola, que deveria ser fonte de desenvolvimento, leva à alienação do homem, quando seu significado, seu objetivo, é a preparação para o mercado de trabalho (ASBARH, 2011).

Além da “preparação para o futuro”, existem outros significados atribuídos à importância da escola. São fatores que parecem estar diretamente vinculados à situação de acolhimento institucional das crianças, e não mais como um sentido geral como na primeira discussão. Vejamos:

*Belen: além de ocupar o tempo deles, porque às vezes ficar aqui dentro não é muito fácil né. Além da questão do aprendizado, eu acho que os **deixa com a mente ocupada** né, não fica com a mente vazia.*

*Osman: dentro da escola, ela está inserida, mesmo que essa criança não consiga acompanhar as outras crianças, mas que ela não se sinta excluída da educação porque a meu ver, quando ela, por ela já estar dentro da escola ela já se sente um pouco mais inserida dentro do sistema educacional [...] Então assim, é importantíssimo essa criança estar indo para a escola. A escola para nós é fundamental. **Sem a escola poderia sim, ainda estar muito pior.***

Ester: é importante né, para ver se ele consegue ser outra pessoa... Ser uma pessoa, né, futuramente, ter uma função, não seguir o caminho errado.

Nesse bloco de falas, aparece a escola como um local de mera socialização, como um lugar para ocupar a mente, para distrair, sair do ambiente de abrigo, como um lugar para não seguir o caminho errado. Nas falas de Dolores e Nádia, a importância da escola é atribuída como um direito e uma obrigação:

Nádia: A escolarização é primordial né [...] está na constituição que é direito da criança estar inserida dentro de uma escola né,

Dolores: Toda criança tem que estudar né, já é lei, ninguém pode ficar sem estudar [...] E se nós não colocarmos também, nós somos cobrados, porque nós temos fiscalização do juizado, do MP [referindo-se ao Ministério Público], tudo isso. Eles têm que estar na escola. Tem que estar estudando. Entendeu?

Estas falas revelam aquilo que Saviani (2003) já vinha denunciando: a secundarização dos conteúdos escolares, fazendo com que realmente as pessoas não acreditem mais na educação, não na educação pública, tanto que cresce a procura pela educação privada. Quando a escola é vista como uma obrigação ou lugar de socialização, perde-se suas inúmeras possibilidades para o desenvolvimento, quando construída em cima de motivos eficazes, como diz Leontiev (2001). Ele mesmo, segundo Asbarh (2011), fala da importância de explicar para as crianças os motivos reais, possíveis de estar na escola, de estudar. Entretanto, como fazer com que a criança adquira

esses motivos, se nem os adultos a compreendem? As falas dos participantes revelam isso muito bem: que a função da escola, a função de socializar o saber sistematizado, acumulado historicamente, com vistas a produzir a humanidade em cada pessoa (SAVIANI, 2003) não é conhecida. Essa função não foi nem divulgada nem apropriada, pois não é interessante ao modelo econômico vigente que as pessoas se conscientizem verdadeiramente, desenvolvam-se plenamente e recuperem o sentido de sua atividade. Isso seria o fim do capitalismo, já que este é alicerçado em cima da exploração da força de trabalho que nós vendemos ao capital.

Para não dizer que não falamos das flores⁴¹, retomamos o que Leal (2010) chamou de desenvolvimento dialético de humanização *versus* alienação. Estamos nos desenvolvendo dessa maneira e, no fim de todo o discurso de Belen, a respeito da importância da escolarização, ela diz: “*acho que proporciona às crianças, sei lá, a entenderem um pouco mais as coisas, entendeu, a situação*”. Entre todas, essa foi a única fala que deslumbrou, ainda que de maneira embaçada, o verdadeiro sentido da educação escolar: a constituição da consciência humana, que é expressão da formação do pensamento teórico, abstrato, garantido pela escola, e que permite a compreensão da realidade, dos nexos causais das situações sociais, psicológicas. A conscientização nos faz humanos, de fato, e a humanidade é produzida a partir da atividade que exercemos na natureza, como o estudo e o trabalho. A consciência permite uma atividade que tenha sentido e que conduza à transformação.

Se a escola estivesse realmente cumprindo a sua função, as crianças institucionalizadas poderiam compreender sua realidade e atuar nela, modificando a forma como se relacionam com o mundo. Leontiev (2009) nos dá uma esperança quando diz que é possível transformar os motivos compreensíveis em motivos realmente eficazes, assim, é possível mudar o significado social de escola, levando à sua verdadeira compreensão como promotora de desenvolvimento. Consiste em um grande trabalho, lançar esse olhar, para que, assim como também acredita Saviani (2003), a escola conduza a transformação social, pois se construímos um contexto capitalista, podemos desconstruí-lo também. E a escola tem a força, o germe da luta como diria Leal (2010).

⁴¹ Paráfrase da música “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, canção que marcou a resistência à ditadura militar ocorrida no Brasil no período de 1964 a 1985.

A SÍNTESE DE UM TODO: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Quando elaboramos o projeto de pesquisa, queríamos entender como acontecia o processo de escolarização de crianças acolhidas institucionalmente, então, pensamos que, para isso, precisaríamos conhecer a rotina escolar das crianças no abrigo; analisar a relação entre a escola e a unidade de acolhimento; identificar como o professor percebe seu aluno, que está inserido na unidade de acolhimento institucional e conhecer a relação estabelecida pela criança acolhida com a escola. Estes se tornaram nossos objetivos específicos.

Ao longo do processo analítico, na tentativa de transformar os fatos que nos saltavam aos olhos, em uma interpretação (SATO; SOUZA, 2001), em um entendimento compreensível, essencial, fomos percebendo aquilo que estava latente, por detrás dos fenômenos, das atividades, que surgiram como subcategorias dentro das categorias analíticas.

Dentro da unidade de acolhimento, por exemplo, percebemos que a rotina é engessada por questões mais amplas de ordem estrutural. Pressões externas, advindas do TJ, MP, do próprio SAIN, engessam as possibilidades de ações dos cuidadores, figura principal da unidade, pois o próprio documento Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) coloca a necessidade de cada criança estabelecer um vínculo afetivo com o cuidador. Entretanto, o acúmulo de atribuições e a falta de condições dadas, como a ausência de formação, interferem no desenvolvimento de sua atividade, que já falamos aqui, é vital. Consequentemente, interfere na atividade das crianças, pois seu desenvolvimento depende da colaboração do adulto. Ao mesmo tempo, as barreiras encontradas dentro da unidade fazem com que a rotina se concentre fora, na busca de especialistas, representadas nas figuras do médico, psicólogo, psicopedagogo.

O que acontece na unidade não está dissociado da relação estabelecida com escola, e vice-versa. Todos os fatos estão imbricados, relacionados, unidos dialeticamente. Assim, notamos que essa relação abrigo-escola está sendo mediada por aspectos que fogem ao escopo do processo de escolarização. Aparece na relação a culpabilização da família e do próprio aluno, aparece a exigência do laudo por parte da escola, entre outros. Por trás disso, identificamos a influência da concepção de passividade, advinda da alienação da atividade, característica do sistema capitalista. Uma vez que o ser humano deixa de se identificar com sua atividade, de se ver como aquele que controla a própria conduta, deixa de perceber também que tem influência nos inúmeros processos educativos da vida, como a escolarização dessas crianças, por exemplo. O sistema não possibilita

o empoderamento dos trabalhadores, assim, as soluções são procuradas externamente, a culpa é colocada no outro.

Por fim, quisemos compreender como aquilo que já tínhamos visto influenciava na construção da atividade de estudo, do vínculo com a aprendizagem, de duas crianças acolhidas institucionalmente: Evan e Ruth. Notamos que o estereótipo da criança “de abrigo” é uma constante na escola, que produz, de um lado, a não identificação de Evan com sua escola atual, até pelo fato de ter rompido o processo educativo na escola anterior; e, por outro, a construção de uma deficiência intelectual de Ruth, atribuindo-se a ela uma idade mental inferior à sua idade cronológica, conseqüentemente, uma incapacidade para aprender.

Os conteúdos escolares parecem não ter adquirido o sentido pessoal na vida de Ruth, até mesmo porque as significações sociais da escola reproduzidas pelos professores e cuidadores não correspondem à realidade, às possibilidades que ela tem concretamente. Ir para escola significa ter um futuro melhor, mas o futuro está distante, ou significa não fazer nada errado, então basta que esteja lá, não precisa de desafios. Assim, a essência da escola, que deveria ser possibilitar “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” através da apropriação dos conteúdos científicos, no encontro das linhas entre aprendizagem e desenvolvimento, levando aos saltos qualitativos, não acontece, e o motivo para a existência da escola é um artifício apenas compreensível, ou seja, é visto como importante, mas a importância atribuída não é suficiente para construir o sentido pessoal do estudo.

Estamos em uma sociedade em que os conceitos científicos, criações humanas essenciais, são acessados por uma minoria. Aqueles em situação de vulnerabilidade social têm sido excluídos das apropriações que podem levar à compreensão de sua realidade e de mudança de vida. Logo, compreendemos que o interesse do sistema capitalista é que o acesso continue limitado, pois a conscientização coletiva pode conduzir a uma revolução. Se as relações estão sendo mediadas dessa forma, se as nossas atividades não correspondem ao sentido pessoal de nossa vida, estamos realizando apenas ações, e elas então não podem atuar de forma plena no desenvolvimento.

Somos fruto de uma secundarização da educação escolar, que tem nos permitido apenas a formação do pensamento empírico, aquele pensamento que não nos permite ver além do aparente. É por isso que o estereótipo da criança “de abrigo”, a culpabilização da família, a necessidade do laudo e da medicação surgem como respostas ótimas e únicas.

Empreender um processo diferente do habitual, de análise da essência, das entrelinhas, não é fácil, até para nós, privilegiados de ter acesso – mesmo que ainda muito limitado – a algumas das produções humanas clássicas, dentro da universidade. Porém, é preciso insistir, é preciso tentar e nos unirmos como psicólogos e educadores, a favor do pleno desenvolvimento de cada criança e adolescente que passe por nós, especialmente aquelas cujas possibilidades diminuem por falta de acesso. Não podemos ser cúmplices da atribuição de “incapacidades”, de “rótulos” eternos. Precisamos fomentar as potencialidades.

É nesse sentido que acreditamos que a Psicologia Escolar Crítica deve ampliar seu escopo de atuação para além das escolas. A assistência social está repleta de casos que necessitam de uma visão crítica e holística a respeito da escolarização. O modelo de atuação empreendido pela Psicologia Escolar, caracterizado por seu caráter institucional e coletivo e na utilização de instrumentos essenciais, como a observação e a escuta ativa dos atores escolares, pode e deve ser aplicado ao contexto do acolhimento institucional, bem como outros dispositivos, especialmente o Plantão Institucional desenvolvido por Machado (2006). O Plantão Institucional seria o primeiro caminho para problematizar, fomentar discussões. Primeiramente entre os técnicos do SAIN, estendendo-se posteriormente, a partir da ideia de multiplicação, para os cuidadores e funcionários das unidades de acolhimento. Quem sabe não seria interessante também unir os técnicos, professores e cuidadores em um único plantão institucional, possibilitando trocas ainda mais ricas.

Essa discussão se faz necessária por que nos questionamos: o que será de Evan quando voltar para casa ou for colocado em família substituta? Que apropriações, que neoformações terá adquirido dentro da unidade de acolhimento? Que possibilidades terá para modificar a sua realidade, sua própria conduta, a partir do exercício de uma atividade realmente significativa? E Ruth? Como retornou para casa? Como foi sua reintegração? Será que os rótulos, a idade mental de 07 anos para uma adolescente então com 15 anos ainda a acompanham limitando suas possibilidades de desenvolvimento?

Quando falamos em Evan e Ruth, estamos tentando lançar luz sobre a realidade de todas as crianças em acolhimento institucional. Isso porque são crianças e adolescentes que trazem impressas em suas vidas as marcas da desigualdade social, que induziu à violação de seus direitos fundamentais preconizados pelo ECA. Entretanto, algumas contradições inerentes ao sistema nos fizeram perceber que o próprio Estado ainda continua a violar os direitos delas, quando, por

exemplo, são rompidos os processos educativos que iniciaram, quando não são oferecidos cursos de capacitação adequados aos funcionários das instituições e quando atribuem incapacidades às crianças que estão sob seus cuidados, esquecendo o que o ECA preconiza: que as crianças e adolescentes estão em uma situação peculiar de desenvolvimento.

Esse chavão, repetido tantas vezes ao longo desta dissertação, e contida na lei mais importante para a infância e adolescência brasileira, pode ser o pontapé para as mudanças necessárias. Certo é que essa perspectiva é um paradigma novo ainda em construção, e não compreendido totalmente, afinal, o que seria situação peculiar de desenvolvimento? Mesmo assim, é nela, nessa palavra, nessa expressão, que tanto as políticas de assistência social quanto as políticas públicas voltadas para a educação deveriam se apoiar, deveriam se apropriar e jamais esquecer.

Isso significa que tanto a educação quanto a assistência social podem criar possibilidades infinitas de desenvolvimento cultural e de superação, se realizarem mediações intencionais, através do uso dos instrumentos e signos fundamentais, a partir de um olhar potencial e não faltoso. Um olhar que enxergue na criança e adolescente suas capacidades e que os próprios agentes de políticas públicas também se vejam assim: **agentes**, ou seja, que realizam uma ação, cuja atividade é fundamental, é parte basilar do processo. Quando recuperarmos a essência e a importância da nossa atividade, poderemos levar nossas crianças e adolescentes a desenvolverem uma atividade consciente também, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade menos desigual.

A pesquisa científica talvez seja o caminho que mais se aproxime da possibilidade de enxergar os fenômenos em sua essência. Nesta tentativa, é que esta pesquisa fora realizada. Entretanto, não se pode parar por aqui. É preciso fomentar ainda mais projetos de pesquisa, grupos de estudos, a fim de ampliar o arcabouço teórico na interface Psicologia – Educação – Assistência Social, a fim também de que o conhecimento produzido se torne munição que prepare a prática de cada profissional envolvido nesse campo do saber e do fazer.

REFERÊNCIAS

ASBARH, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. “A culpa é sua”. **Psicologia USP, São Paulo**, 17 (1), p. 53-73, 2006.

ASBARH, Flávia da Silva Ferreira. “**Porque aprender isso professora?**” **Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Sobre o Projeto Político- Pedagógico: (im)possibilidades de construção. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha. (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação: Uma análise a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ASSIS, Simone Gonçalves; FARIAS, Luís Otávio Pires (Orgs.). **Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento**. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

BAPTISTA, Myrian Veras (Org.). **Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA; Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. **Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social**. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária**. Brasília: CONANDA/ CNAS, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/ Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional Básica - NOB/SUAS**. Brasília, 2005.

BRASIL. Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. (reimpressão) Brasília: SNAS, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Educação especial: as interfaces da atividade docente. In: LEONARDO, Nilza S. T; LEAL, Zaira F.R.Gonzalez; FRANCO, Adriana de Fátima. **O processo de escolarização e a produção da Queixa Escolar: Reflexões a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia**. Maringá: Eduem, 2014.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili.; MARKÓVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Orgs). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 173- 192.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a Educação Escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP, São Paulo**, vol. 7, nº ½, p. 17-50, 1996.

ELKONIN, Daniel. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Orgs.) **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-204.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia**

Vigotskiana. Tese (Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2003.

_____. A periodização do desenvolvimento Psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FERREIRA, Clarice Regina Catelan. **As contribuições da psicologia histórico-cultural aos psicólogos que trabalham junto às Políticas Públicas de assistência social voltadas às crianças entre zero e seis anos**. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

FONTES, Diana Campos. **Atendimento Educacional especializado**: um estudo de caso. Dissertação (Programa de pós-graduação em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

FRANCO, Adriana de Fátima; DAVIS, Claudia. Desenvolvimento social do psiquismo: O mito da autoestima na aprendizagem escolar. In: LEONARDO, Nilza S. T; LEAL, Zaira F.R.Gonzalez; FRANCO, Adriana de Fátima. F. **O processo de escolarização e a produção da Queixa Escolar**: Reflexões a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia. Maringá: Eduem, 2014.

GLENS, Mathias. **Órfãos de pais vivos**: uma análise da política pública de abrigamento no Brasil. Dissertação (Mestrado em Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade). Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

GOMES, Heloiza Szymanski. De que famílias vêm nossos alunos? In: SERBINI, Raquel; GRANDE, Maria Aparecida (Orgs). **A escola e seus alunos**. São Paulo: UNESP, 1995.

GUARRIDO, Renata. A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA/SP. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva. **O adolescente com autismo e escolarização**: em busca daquele que não se vê. Dissertação (Programa de Pós – graduação em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa completa de mortalidade para o Brasil**. Disponível em:

<<http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tabuadevida/2013/default.shtm>> Acesso em: 28 jul. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). [Estados]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

INEP. **Taxa de Distorção Idade-Série, por Localização e Dependência Administrativa, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, dados do Brasil em 2014**. Brasília: INEP/ Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

IPEA/DISOC. **Levantamento Nacional de abrigos para crianças e adolescentes da rede SAC**. Brasília, 2003.

IZAR, Juliana.Gama. **A práxis pedagógica em abrigos**. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

LEAL, Zaira de Fátima Real Gonzalez. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-85. Tradução de Maria da Pena Villalobos.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Plantão Institucional: um dispositivo criador**. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, A., ROCHA, M. (orgs). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.) **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.117-134.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Reunião Anual da ANPED**, vol. 29, p.1-17, 2006.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia Histórico- Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-62.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11ªed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, Alexandre. Práticas do Código de Menores na Era do Estatuto da Criança e do Adolescente: considerações sobre a política de atendimento. In: BARROS, Nivia Valença. **Direitos Humanos e Cidadania: textos sobre crianças e adolescentes.** Niterói: PROEX/UFF, 2005.

OLIVEIRA, Beatriz Nunes Paiva. **Currículo e inclusão: escola e (des) abrigo de alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e de rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PÖTTKER, Caroline Andrea; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A atuação do professor psicopedagogo na escola: suas implicações no processo de escolarização. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende; FRANCO, Adriana de Fátima. **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia.** Maringá: EDUEM, 2014.

PRESTES, Zoia. Os dias e o século. In: _____. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 09-48.

RESOLUÇÃO CFP N.º 007/2003. **Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica.**

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011

SAPIA, Iuna Pereira. **Medicalização na educação: a neurologia na construção dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem.** (Dissertação) Porto Velho, Rondônia, 2013.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

SANTOS, Marta Sorvi dos. Medicalização e cuidado: duas coisas bem diferente. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v.4, n.6, p. 241-254, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Associados, 2003.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA/SP. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TADA, Iracema N. C.; SOUZA, Marilene P. R. Síndrome de Down, sentidos e significados: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Boletim de Psicologia**, vol. LIX, nº 130: 001-016, 2009

TASSONI, Elvira; LEITE, Sérgio. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações, Piracicaba**, ano 18, n. 2, p. 79- 91, jul.-dez. 2011.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. p. 303-313.

_____. Fundamentos de defectología **Obras escogidas V**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. Problema de la psicología infantil. In: VYGOTSKI, Lev.Semenovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2000. p. 241-394

_____; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICE A – Declaração com os Termos de Concordância das Instituições

Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Nesta.

DECLARAÇÃO

Eu, **Fernanda Angrewski Coutinho**, acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, orientada pela **Profª Drª Iracema Neno Cecilio Tada**, venho solicitar a Vossa Senhoria, autorização para a realização da pesquisa “**O processo de escolarização de crianças inseridas em uma unidade de acolhimento**”.

O objetivo da pesquisa é compreender o processo de escolarização de crianças acolhidas institucionalmente. Será realizado em uma unidade de acolhimento institucional e nas escolas da rede municipal que as crianças acolhidas estudam. Para coleta de dados, serão realizadas entrevistas gravadas em áudio com os professores que lecionam para as crianças acolhidas institucionalmente, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Me comprometo a preservar em sigilo o nome da instituição bem como de todos os envolvidos na pesquisa.

Me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários nos telefones **(XX)xxxx-xxxx** e **(XX)xxxx-xxxx**.

Atenciosamente.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável institucional, autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados acima.

Porto Velho,.....dede 2014.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Secretaria Municipal de Assistência Social - SEMAS
Centro de Referência Especializado em Assistência Social - CREAS
 Nesta.

DECLARAÇÃO

Eu, **Fernanda Angrewski Coutinho**, acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, orientada pela **Profª Drª Iracema Neno Cecilio Tada**, venho solicitar a Vossa Senhoria, autorização para a realização da pesquisa **“O processo de escolarização de crianças inseridas em uma unidade de acolhimento”**.

O objetivo da pesquisa é compreender como acontece o processo de escolarização de crianças acolhidas institucionalmente e será realizado em uma unidade de acolhimento institucional. Para coleta de dados, serão realizadas entrevistas gravadas em áudio com funcionários da instituição bem como com algumas crianças, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 16 anos sob autorização do guardião da unidade.

Me comprometo a preservar em sigilo o nome da instituição bem como de todos os envolvidos na pesquisa.

Me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários nos telefones **(XX)xxxx-xxxx** e **(XX)xxxx-xxxx**.

Atenciosamente.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável institucional, autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados acima.

Porto Velho,.....dede 2014.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**PROJETO: O Processo de escolarização de crianças inseridas em uma unidade de acolhimento institucional****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora **Fernanda Angrewski Coutinho**, acadêmica do Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) orientada pela **Prof.^a Dr.^a Iracema Neno Cecilio Tada**. Declaro também ter recebido uma cópia do presente termo.

Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de que:

- Esta pesquisa tem o objetivo de compreender o processo de escolarização de crianças inseridas em programa de acolhimento institucional.
- Não há benefício financeiro e nenhum tipo de despesa em tal participação.
- Não há nenhum risco em participar da pesquisa e terei suporte em qualquer situação que solicitar.

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Estou livre para interromper, a qualquer momento, minha participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação.

Meus dados pessoais e outras informações que possam me identificar serão mantidos em sigilo. Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em congresso ou em revista científica especializada, mantendo o sigilo.

Poderei contatar os pesquisadores responsáveis pela pesquisa através dos telefones **(XX)xxxx-xxxx e (XX)xxxx-xxxx**.

Porto Velho, de ____ 2014.

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 16 anos**PROJETO: O processo de escolarização de crianças inseridas em uma unidade de acolhimento institucional****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 16 ANOS**

O (a) _____, **idade**____ neste ato representado por mim _____ (**diretora e guardiã**), está sendo convidado a participar de um estudo denominado **“O processo de escolarização de crianças inseridas em uma unidade de acolhimento”**, cujos objetivos e justificativas são: compreender o processo de escolarização de crianças inseridas em uma unidade de acolhimento.

A sua participação no referido estudo será no sentido de informar como se relaciona com a escola em que estuda.

Fui alertada de que, não há nenhum risco ao meu representado em participar da pesquisa e terei suporte em qualquer situação que solicitar bem como não há benefício financeiro e nenhum tipo de despesa em tal participação.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informada de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

As pesquisadoras envolvidos com o referido projeto são: Fernanda Angrewski Coutinho e Iracema Neno Cecilio Tada e com elas poderei manter contato pelos telefones **(XX)xxxx-xxxx e (XX)xxxx-xxxx**.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____.

Porto Velho, de 2014.

Assinatura do responsável

**APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com a Direção da Unidade de Acolhimento
Institucional**

1. Quando a criança é acolhida na unidade, quais são os procedimentos realizados em relação à escolarização?
2. Como é a rotina escolar das crianças da unidade? (Quem leva para a escola, quem busca, quem auxilia nas tarefas escolares?)
3. Como é a relação da unidade de acolhimento com a escola?
4. Existe alguma queixa da escola? Quais são?
5. Existe alguma queixa da unidade em relação à escola? Quais são?
6. Se a criança apresenta alguma dificuldade na escola, quais são os encaminhamentos tomados?
7. Qual a importância que você atribui à escolarização das crianças da unidade de acolhimento?
8. Alguém da unidade de acolhimento participa das reuniões escolares?
9. Alguma criança compartilha suas experiências escolares com você? Como isso acontece?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com o Professor

1. Como é dar aula para este aluno?
2. Como você se relaciona com ele?
3. Como ele se relaciona com os colegas?
4. Como é a sua relação com a unidade de acolhimento?
5. Você discute o desenvolvimento deste aluno com alguém da unidade de acolhimento?
6. Quais são os registros que você ou a escola possui sobre esses alunos?
7. Qual a importância que você atribui à escolarização das crianças da unidade de acolhimento?
8. Você recebe ajuda na unidade de acolhimento para as tarefas escolares?
9. Alguém da unidade de acolhimento participa das reuniões escolares e reuniões de pais e mestres?
10. A criança compartilha suas experiências escolares com você? Como isso acontece?
11. Quem você procura quando tem alguma queixa a fazer?

APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista com Cuidador/Educador

1. Como é a rotina escolar deste aluno? Qual sua participação nesta rotina?
2. Como você avalia o envolvimento desta criança com a escola e com a aprendizagem?
3. Como a unidade de acolhimento se relaciona com a Escola?
4. Existe alguma queixa da escola em relação à unidade de acolhimento?
5. Existe alguma queixa da unidade de acolhimento em relação à escola?
6. Qual a importância que você atribui à escolarização das crianças da unidade de acolhimento, cuidadas por você?
7. Você recebe ajuda na unidade de acolhimento para as tarefas escolares?
8. Alguém da unidade de acolhimento participa das reuniões escolares?
9. Alguma criança compartilha suas experiências escolares com você? Como isso acontece?

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista com a Criança

1. Quando você veio para a unidade de acolhimento, você precisou mudar de escola? Se sim, como foi essa mudança para você?
2. Aconteceu algo diferente na sua escola, depois que você veio para a unidade de acolhimento? (com a professora, colegas).
3. O que você acha de ir para a escola?
4. O que você mais gosta na escola?
5. O que você menos gosta?
6. O que você acha que precisa ter na escola para ela ser melhor?
7. Como é sua relação com a professora? E com os colegas?
8. Você acha importante ir para escola? Por quê?
9. Você recebe ajuda na unidade de acolhimento para as tarefas escolares?
10. Alguém da unidade de acolhimento participa das reuniões escolares?
11. Você compartilha suas experiências escolares com alguém da instituição? Quem? Como isso acontece?
12. Quando tem algum problema na escola, com que pode contar na unidade de acolhimento?

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS INSERIDAS EM UMA UNIDADE DE ACOLHIMENTO

Pesquisador: Fernanda Angrewski Coutinho

Área Temática:

Versão:

CAAE: 30614814.9.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 650.883

Data da Relatoria: 25/04/2014

Apresentação do Projeto:

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS INSERIDAS EM UMA UNIDADE DE ACOLHIMENTO.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o processo de escolarização de crianças inseridas em uma unidade de acolhimento Institucional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos apenas o desconforto em relação as resposta do questionário.

Benefícios: melhorar o nível de informação sobre o processo de escolarização nas unidades de acolhimento.

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro CEP: 78.000-000

UF: RO Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)182-2111

E-mail: retoria@unir.br; cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 020.003

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sendo assim, é de suma importância compreender o processo de escolarização de crianças e adolescentes inseridas em unidades de acolhimento, pois os dados obtidos podem contribuir para elaboração de projetos e políticas públicas para dar a essas crianças um futuro autônomo. É preciso conhecer qual a importância dada à educação no contexto de acolhimento, o que tem sido feito para garantir o direito à educação, pois, independente da situação de acolhimento, a criança e adolescente continuam sendo sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

o projeto de pesquisa apresentou todos os documento obrigatórios baseado na res. 441/12/05/2011.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise sou favorável a aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 16 de Maio de 2014

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro CEP: 78.005-000
UF: RO Município: PORTO VELHO
Telefone: (69)1162-2111 E-mail: reitoria@unir.br,cep.unir@yahoo.com.br