



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS I**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**CURSO DE PSICOLOGIA**

**CARINE HELLEN BARRETO DOS SANTOS**

**CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: O LUGAR DO SUJEITO  
DE DIREITO NA ESCOLA**

**CAMPINA GRANDE /PB**

**2014**

**CARINE HELLEN BARRETO DOS SANTOS**

**CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: O LUGAR DO SUJEITO  
DE DIREITO NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Graduação **em  
Psicologia** da Universidade Estadual da  
Paraíba, em cumprimento à exigência para  
obtenção do grau de Bacharel/ Licenciado  
em Psicologia.

Orientador: Orientação: Prof. Dra. **Maria  
Lígia de Aquino Gouveia**

**CAMPINA GRANDE/ PB**

**2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237c Santos, Carine Hellen Barreto dos.  
Crianças em acolhimento institucional [manuscrito] : o lugar do sujeito de direito na escola / Carine Hellen Barreto dos Santos.  
- 2014.  
23 p.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2014.  
"Orientação: Profa. Dra. Maria Lígia de Aquino Gouveia, Departamento de Psicologia".

1. Psicologia educacional. 2. Acolhimento institucional. 3. Educação. I. Título.

21. ed. CDD 370.15

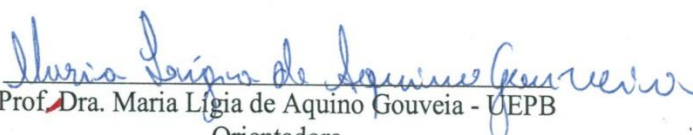
CARINE HELLEN BARRETO DOS SANTOS


**Crianças em acolhimento institucional: o lugar do sujeito de direito na escola**

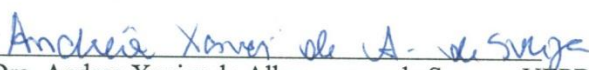
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação **em Psicologia** da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Bacharel/ Licenciado em Psicologia.

Orientação: Prof. Dra. **Maria Lígia de Aquino Gouveia**

Aprovada em: 27 / 11 / 2014.

  
Prof. Dra. Maria Lígia de Aquino Gouveia - UEPB  
Orientadora

  
Prof. Dra. Ana Cristina Rabelo Loureiro - UEPB  
Examinadora

  
Prof. Dra. Andrea Xavier de Albuquerque de Souza – UEPB  
Examinadora

# CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: O LUGAR DO SUJEITO DE DIREITO NA ESCOLA

Carine Hellen Barreto dos Santos<sup>1</sup>  
Maria Lígia de Aquino Gouveia\*\*

## RESUMO

Afastados do seio familiar por abandono ou violação dos direitos, crianças e adolescentes passam a usufruir do serviço de acolhimento institucional. Este serviço tem como compromisso garantir o desenvolvimento integral, fortalecer a cidadania, autonomia e a inserção social de sujeitos acolhidos. As Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento preveem a articulação intersetorial, destacando-se neste estudo a articulação entre o serviço de acolhimento institucional e a escola. Logo conhecer o processo educativo dessas crianças é necessário. O objetivo desse estudo foi analisar as concepções de professores sobre o desempenho escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional; sobre as intervenções e estratégias utilizadas por eles para o desenvolvimento educacional das mesmas e sobre a articulação entre os trabalhos realizados por esses profissionais e os profissionais das instituições de acolhimento. A amostra contou com a participação de 20 professores que lecionam para as crianças e adolescentes acolhidos em duas instituições municipais da cidade de Campina Grande-PB. Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados através de categorização temática. Foi verificado que o desempenho escolar está entre baixo e regular, os professores identificam inúmeras dificuldades no processo educacional das crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Diante destas dificuldades os professores mencionam várias estratégias para enfrenta-las, entre elas atividade individual e o diálogo. A articulação instituição de acolhimento-escola é frágil e superficial, pouco sendo construída uma parceria em torno dos processos educacionais e suas especificidades, a participação dos sujeitos acolhidos é nula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acolhimento Institucional. Direito a educação. Campina Grande.

---

\*Aluna de Graduação em Psicologia, Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. E-mail: [hellencariine@hotmail.com](mailto:hellencariine@hotmail.com)

\*\* Prof. Dra. do departamento de Psicologia, Universidade Estadual da Paraíba- Campus I. E-mail: [ligiagouveia@yahoo.com](mailto:ligiagouveia@yahoo.com).

## **Introdução**

Crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, especiais, pessoas em desenvolvimento, estes, portanto, precisam ser protegidos pelo Estado, pela sociedade e pela família tendo como pré-condição seu atendimento integral (BRASIL, 1990).

Muitas são as discussões em torno da temática da promoção de direitos de crianças e de adolescentes, destacando-se como resultantes destas, declarações, estatutos, códigos e organizações que lutam pela consecução dos direitos humanos desta categoria. É a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que os direitos à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, profissionalização, a proteção ao trabalho, à cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária são legitimados (BRASIL, 1990).

Não obstante, para o desenvolvimento sadio da criança e do adolescente é fundamental de acordo com a Constituição de 1988, a convivência familiar. Entretanto, em alguns casos, a retirada destes sujeitos do seio familiar torna-se uma medida protetiva. É nesse contexto que surgem as Políticas Públicas de Assistência Social, na qual focaremos o acolhimento institucional, um serviço de Proteção Social Especial de alta complexidade, destinada a crianças e adolescentes abandonados ou que possuem seus direitos violados, pondo em risco sua integridade física e/ou psicológica.

O serviço de acolhimento institucional tem como compromisso garantir proteção, segurança, a construção de valores para a formação educacional e cidadã (BRASIL, 2009), partindo do pressuposto que o impacto do abandono ou do afastamento do convívio familiar pode ser minimizado.

Com a finalidade de regulamentar no Brasil a oferta e a organização do Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), foi elaborado um documento que predispõe de orientações técnicas para o serviço supracitado. Este documento propõe a articulação intersectorial entre os serviços, sistemas e órgãos envolvidos no atendimento integral dos sujeitos atendidos (BRASIL, 2009). Integrando esta articulação, há o sistema educacional, o qual constitui um importante instrumento para assegurar a convivência comunitária de crianças e adolescentes.

Neste contexto a instituição de acolhimento e a escola são os principais agentes de socialização destas crianças e, conseqüentemente, os principais promotores da educação, valores e competências, logo sendo necessário que ambas trabalhem em conjunto. Não obstante a articulação com o processo educacional ajuda a construção da autonomia, a

construção de um projeto de vida, da consciência política e cidadã e a superação das condições sociais e econômicas desfavoráveis das crianças e adolescentes e suas famílias.

Com base na importância do direito a educação de crianças e adolescentes acolhidos em instituição, o presente estudo teve como objetivo analisar as concepções de professores sobre o desempenho escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional; sobre as intervenções e estratégias utilizadas por eles para o desenvolvimento educacional das mesmas e sobre a articulação entre os trabalhos realizados por esses profissionais e os profissionais das instituições de acolhimento.

### **Construção histórica das categorias infância e adolescência**

Na medida em que a infância inscrever-se-ia enquanto condição da criança, neste presente estudo consideramos estes dois termos (infância e criança) de forma articulada. O termo infância compreende um período da vida humana. Este período é caracterizado pela construção e apropriação de um sistema de comunicação através de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir (CASTRO, s/d). Este período longe de caracterizar-se sob uma fase biológica refere-se a uma construção social, partindo de interesses históricos, culturais, políticos, sociais (CHARLOT, 1986), contudo seu conceito é definido sob a ótica de adultos. Já o termo criança de acordo com Castro (s/d) refere-se a uma realidade psicobiológica. Não obstante, esta seria caracterizada pela pouca idade.

Do ponto vista histórico nem sempre houve o reconhecimento ou foi dada a importância a esse período que compreende a infância, tampouco, as categorias criança e adolescente. Até o século XII em seus estudos sobre a descoberta da infância, Ariès (2011), revela por meio da iconografia que a arte desconhecia ou não quisera representar a infância, tal fato atribuíria-se a não existência de um lugar social para a mesma. Este período demarcado entre os séculos V ao XV, a criança seria um adulto pequeno. A representação da infância aparece do século XV, ao final do século XVI e todo o século XVII na Europa, sob a influência do caráter religioso (ARIÈS, 2011).

De acordo com Narodowski (2001 apud CASTRO, s/d) são as transformações nas relações econômicas e sociais que impulsionam o surgimento de um lugar social para a infância, passando esta a ser valorizada em si mesmo. Portanto de adulto pequeno, a criança passa a condição de ser inacabado o que sugere a necessidade de resguardo e proteção.

Apesar de importantes transformações, até o século XIX as crianças ainda costumavam trabalhar na lavoura junto às suas famílias contribuindo com a renda familiar. É em meio a transformações econômicas, o desenvolvimento da burguesia, o surgimento da classe-média, e a crescente escolarização que se passou a questionar a participação da criança na atividade de trabalho (CAPPARELLI E ALBUQUERQUE, 1998). Nesse processo, a fase transitória da infância a vida adulta foi também adquirindo especificidades sociais, levando a construção social do período denominado adolescência.

Partindo de uma perspectiva histórica, verifica-se que as concepções sobre a adolescência são pertinentes as diferentes épocas e às relações culturais estabelecidas em cada grupo. Rousseau, no século XVIII via a adolescência como um período de instabilidade e conflitos emocionais provocados pela maturação biológica. Ele afirmava que nesta fase as mudanças biológicas e sociais eram acompanhadas por uma mudança nos processos psicológicos (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010). Neste período a visibilidade acerca da adolescência refere-se a um período de crise e conflitos, demarcado por uma fase de transgressão e independência. Wallon (1956) caracterizou a adolescência por nova definição da personalidade, modificações corporais, modificações nas questões pessoais, morais, existenciais e na afetividade.

Portanto, é durante essa fase que se inicia a construção da identidade, a qual ocorre em meio a mudanças físicas e psicológicas, e com elas a construção de valores, formulação de opiniões próprias, que, por conseguinte, possibilita o delineamento da sua autoimagem, aspecto relevante da sua formação.

É na base teórica sócio - histórica que identifica-se o adolescente como um sujeito em desenvolvimento, transformando-se mediante ao movimento histórico, cultural e social. E nesta perspectiva, em meio às transformações de ordem política, econômica e social, do século XIX e o advento da República, que é atribuído valor a infância e a adolescência. Tal fato justificar-se-ia por emergir, no imaginário republicano, à imagem da criança e do adolescente como “chave para o futuro” (RIZZINI, 2011), partindo da ideia que era preciso proteger a criança e o adolescente como forma de defesa da própria sociedade.

### **Ações protetivas à infância e adolescência no Brasil: breve histórico**

Durante o século XVIII e parte do século XIX, as ações de proteção à infância e adolescência eram exercidas pela igreja, caracterizando-se em práticas de recolhimento de crianças órfãs e abandonadas. A igreja destinava a esses grupos um espaço asilar e caritativo



denominado Santa Casa de Misericórdia, que tinha por objetivo diminuir a mortalidade infantil e cuidar da sobrevivência de crianças e adolescentes que ali se encontravam (VENÂNCIO, 1999).

No decorrer do período supracitado, a pobreza no Brasil foi se tornando uma realidade cada vez mais concreta e pública, levando um grande contingente de crianças pobres e abandonadas a circularem pelas ruas. Frente a essa situação que se agravava, a infância e a adolescência foi passando a não mais ser preocupação predominante da Igreja para ser uma preocupação política e social do Estado (RIZZINI, 2011).

Apesar das transformações políticas e sociais, no século XX, de 1920 a 1970, as políticas públicas continuavam caracterizadas como segregadoras. Foram criadas várias versões de Códigos de Menores e diversos órgãos prestadores de serviços à infância e a adolescência: Serviço de Assistência e Proteção à Criança Abandonada (década de 20); Serviço de Atendimento ao Menor (1941); Fundação de Assistência e Bem-Estar do Menor (1964). Entretanto, todos eles guiados pela ideia de discriminação com as crianças e adolescentes pobres (ABREU e MARTINEZ, 1997). No avançar do século XX, com a colaboração das ciências - médica, jurídica, pedagógica e psicológica, foram sendo instituídas a ideia da especificidade da infância e a necessidade de formular seus direitos.

### **Peculiar condição de sujeito de direitos**

Sob a perspectiva de um novo paradigma para olhar a infância, o século XX fica marcado como o século de emergência de sucessivas imagens da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, fato comprovado mediante os sucessivos esforços legislativos. Datamos, portanto como resultante deste novo olhar, a Declaração dita de Genebra (1924); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração dos Direitos da Criança (1959); Ano Internacional da Criança (1979); Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas (1989); promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

De acordo com Arantes (2012), foi a partir da Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas que os direitos destes, não mais se limitaram aos direitos a proteção, decorrente a sua vulnerabilidade, nem a provisão, mas sim ao direito ao uso da sua própria voz, à sua cidadania. Em seu Art. 12, a Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, o Estado assegura a criança o uso da sua própria voz levando-se em consideração sua idade e maturidade. Deste modo, à criança seria dada “a oportunidade de ser

ouvida em qualquer procedimento judicial ou administrativo que lhe diga respeito, diretamente ou através de um representante ou órgão apropriado” (UNICEF, 1989, p. 10).

Consoante com a Convenção dos Direitos da Criança da ONU foi promulgado então o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este estatuto, Lei nº 8069/90, enseja uma nova perspectiva com relação aos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 2010). O ECA institui no Brasil, as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e em desenvolvimento, logo em seu Art. 87º determina as linhas de ação da política de atendimento (BRASIL, 2010, p. 50):

- I – Políticas sociais básicas;
- II – Políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem;
- III – Serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;
- IV – Serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;
- V – Proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente;
- VI – Políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes;
- VII – Campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos.

### **Acolhimento institucional: uma medida protetiva**

De acordo com o ECA ao Estado cabe proteger e assistir qualquer criança e adolescente que estiver com os seus direitos sendo ameaçados ou violados, a eles medidas protetivas devem ser aplicadas, devendo ser acolhido por determinação legal em entidades de serviço de acolhimento integral, como previsto no artigo 98, seja por “I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III – em razão de sua conduta” (BRASIL, 2010, p. 61).

Uma das medidas protetivas oferecidas pelo ECA é o serviço de acolhimento institucional. O acolhimento institucional, de crianças e de adolescentes, ocorre como parte da

Política Pública de Assistência social, trata-se do serviço de Proteção Social Especial (PSE) de Alta Complexidade tendo como público alvo crianças e adolescentes que se encontram em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos, que necessitam provisoriamente ser atendidos fora de seu núcleo familiar de origem.

Este serviço é caracterizado como uma medida provisória e excepcional que deverá oferecer cuidados e condições favoráveis ao desenvolvimento saudável dos sujeitos atendidos, conforme estabelece o Plano Nacional de Convivência Familiar Comunitária - PNCFC (2006). Todavia este serviço segue parâmetros do documento de referência, “Orientações técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, oferecidos pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

### **Orientações Técnicas para Instituições de Acolhimento**

Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes é um documento elaborado para regulamentar e organizar, no território nacional, os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009). Dentre inúmeras orientações para o funcionamento das instituições de acolhimento destacamos aquelas que dizem respeito à educação, logo a instituição de acolhimento e a escola são os principais agentes de socialização destas crianças e, conseqüentemente os principais promotores da educação, da construção de valores e competências, sendo necessário que ambas trabalhem em conjunto.

Portanto, no que diz respeito à educação, as orientações prescreve a comunicação permanente entre o serviço de acolhimento e a escola onde as crianças e os adolescentes estejam matriculados, possibilitando o acompanhamento do seu desempenho escolar; o envolvimento da família no acompanhamento escolar; a manter a criança na mesma escola que estudava antes da institucionalização de modo que os vínculos de amizade e pertencimento sejam mantidos; incluir as crianças e adolescentes em programas de políticas educacionais e atividades complementares à escola (BRASIL, 2009). Além disso, a articulação com o processo educacional permite a conscientização e sensibilização dos professores e de toda comunidade escolar de modo a atuar como agentes facilitadores da integração da criança e do adolescente em acolhimento institucional.

Amado (2003, citado por SANTOS, 2009) afirma que em consequência da história de vida das crianças em acolhimento institucional e das características da vivência da própria institucionalização, a integração destas crianças na sociedade poderá ser comprometida, é nesta perspectiva, visando minimizar os impactos da institucionalização, que as Orientações

Técnicas devem propor o trabalho intersetorial. Todavia o serviço de acolhimento deve favorecer a construção da autonomia, e a educação enquanto processo social e individual, promovendo o desenvolvimento completo do sujeito.

## **Método**

### **Característica do estudo**

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa à medida que não pretendendo medir ou numerar categorias, que o foco de interesse é a perspectiva dos participantes e a compreensão dos significados ocorre com base no que é apresentado por estes (MARCONI, LAKATOS, 2002).

### **Participantes**

Participaram dessa pesquisa 20 professores do Ensino Fundamental I e II, que lecionavam os componentes curriculares de português e matemática para crianças e adolescentes de duas instituições de acolhimento do município de Campina Grande – PB.

### **Procedimento de coleta de dados**

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a resolução CNS/MS 196/96 e dada à permissão para a realização da pesquisa pela Vara da Infância e da Juventude e pela Secretaria de Educação do Município de Campina Grande-PB, foram feitas as entrevistas. As entrevistas foram semiestruturadas e aplicadas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo participante. A aplicação por sua vez foi realizada no ambiente de trabalho dos professores. As entrevistas foram realizadas em um local reservado da escola, na presença apenas da aluna pesquisadora e participante, visando a uma maior privacidade do respondente. As entrevistas foram registradas por meio de um gravador de voz e transcritas para a análise.

## **Procedimento de análise dos dados**

As entrevistas foram analisadas através da análise de conteúdo. Para tanto, após a transcrição literal das entrevistas foi feita a leitura flutuante das falas dos respondentes. Em seguida, destacou-se os temas salientes e iniciou-se o processo de categorização. As respostas dos participantes não foram analisadas de forma excludente, ou seja, o mesmo sujeito podia ter suas respostas, fragmentadas e categorizadas em várias categorias (BARDIN, 2011).

## **Resultados e discussão**

A análise das entrevistas realizadas com os participantes deste estudo permitiu identificar cinco grandes categorias:

- **Processo educativo**
- **Desempenho escolar das crianças e adolescentes acolhidos**
- **Dificuldades de aprendizagem**
- **Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores**
- **Articulação existente entre instituição de acolhimento e escola**

Estas categorias foram compostas por subcategorias, as quais (categorias e subcategorias) serão ilustradas com os discursos dos participantes e a discussão concernente às análises realizadas.

### **Categoria: Processo educativo**

No que se refere às concepções sobre o processo educativo, as análises permitiram verificar que os professores o compreendem como desafiador e individual.

**Subcategorias: Desafiador**  
**Individual**

A subcategoria, “**desafiador**” é representada por falas como:

*“Eu entendo como uma atividade desafiadora a cada dia né. Porque a cada dia tem uma novidade com um aluno, com a sala de aula, com todos”.*

*“É sempre difícil, mas que a gente tem que tentar administrar”.*

As falas supracitadas sugerem que os professores se sentem desafiados na medida em que lidam com um ambiente escolar difícil e imprevisível. Já a subcategoria “**individual**” é exemplificada pelas falas:

*“Todo mundo tem seu tempo, seu estágio, ninguém aprende ao mesmo tempo tudo”.*

*“É um processo cognitivo de um a uma né”.*

Nesta perspectiva verifica-se que os professores compreendem que nem todos os alunos aprendem as mesmas coisas da mesma maneira, com a mesma profundidade, e ao mesmo tempo. De forma geral observou-se que os professores concebem o processo educativo como difícil e individual.

**Categoria: Desempenho escolar das crianças e adolescentes acolhidos**

O desempenho escolar das crianças e adolescentes da instituição de acolhimento é avaliado pelos professores entre baixo e regular.

**Subcategorias: Dificuldades de aprendizagem**  
**Independência**

Na subcategoria **dificuldades de aprendizagem**, destacaram-se dificuldades concernentes à leitura, escrita e matemática, evidenciadas através de falas como:

*“A caligrafia dele tem que desenvolver”.*

*“Ele é lento pra escrever”.*

*“Ele tem dificuldade com quantidade, não tá relacionando a quantidade com o número”.*

*“A escrita, a caligrafia dele não é legal”.*

*“[...] C. não tem a leitura ainda, não tem o domínio da leitura, e tem uma dificuldade imensa”.*

Os professores avaliam o desempenho escolar relacionado a características individuais entre as quais se destacam as características como o desleixo: *“Assim eu não sei se ele está um pouco cansado né? Ai ele começou a dar um desleixamento”*; falta de interesse: *“Quando ele não quer, não quer, ele fala eu vou é dormir”*; questões afetivas: *“Ele está colocando na cabeça dele né, que vai no final do ano morar com o avô que tem condições financeiras, ai isso está atrapalhando o desempenho”*; *“Olha o desempenho dela não é muito bom né, eu não diria por questão dela ser da instituição, mas a condição de saúde, por ela ser mais cheinha, acima do peso, e algumas complicações devido a isso, né”*. Observa-se que os professores não buscam compreender o que está por trás da falta de interesse ou das questões afetivas, e se os fatores relacionados a própria escola está implicado ao desempenho dos alunos. Sobre esta questão Araújo (2002), afirma que o desempenho escolar depende de diferentes fatores como: características da escola desde a estrutura a estratégias pedagógicas do professor, participação da família e do próprio sujeito.

Os professores que mencionaram o desempenho escolar como regular apontaram questões relativas à independência na resolução de atividades escolares, isto é evidenciado na subcategoria **independência**:

*“A gente orienta assim tudo no começo a aula, vai ter isso, isso e isso, ela não apresenta dificuldades não”.*

*“Ela já é uma criança independente”.*

### **Categoria: Dificuldades de aprendizagem**

Os resultados apontam no discurso dos professores que as crianças e adolescentes em acolhimento institucional apresentam na escola muitas dificuldades de aprendizagem, as quais são apontadas através das subcategorias.

**Subcategorias: Déficit de atenção**

**Lentidão**

**Má apreensão do conteúdo**

**Mau comportamento**

**Déficit e atenção:** *“não sabe ficar concentrado em aula nenhuma”.*

**Lentidão:** *“ele é muito lento, ele é lento pra escrever”.*

**Má apreensão do conteúdo:** *“eu digo a ele que o B juntando com o A é BA, pra ele gravar, então depois do intervalo eu vou lá e pergunto: essa letrinha que agente estudou hoje é que letra? Às vezes ele lembra às vezes ele não lembra”.*

É interessante observar a contradição existente na fala dos professores uma vez que eles compreendem o processo educativo enquanto individual, na perspectiva que cada um tem o seu tempo, entretanto, quando o aluno desenvolve-se no seu ritmo e fora da expectativa do professor esse comportamento não é contextualizado ou é patologizado.

Na subcategoria **mau comportamento** destacou-se a conversa em sala de aula visualizada através das falas:

*“A intenção dele é brincar, é conversar, é se levantar pra ir à cadeira de outra pessoa”.*

*“Ela conversa muito”.*

*“Não queria copiar só queria conversar”.*

Este fator segundo Nébias e Trautwein (2006) está atrelado à concepção “bancária” arraigada no professor, a concepção que o aluno só aprende se estiver sentado, calado, quieto. Todavia os professores dedicam-se a procurar formas de “embutir” conhecimentos nos alunos, mas pouco buscam construir a partir das experiências e dificuldades deles. Compreendendo a aprendizagem enquanto aspecto necessário e fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas, torna-se necessário a implantação de novas estratégias que potencializem o aprendizado mediante aos contextos educativos concretos e não idealizados (SANTOS, 2009).



**Categoria: Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores**

Em relação à categoria “estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores” aparecem as subcategorias:

**Subcategoria: Trabalhando com jogos**

**Explicando**

**Tirando dúvidas**

**Trabalhando a leitura**

**Relacionando conteúdos**

**Corrigindo e perguntando**

**Conversando**

**Trabalhando em equipe**

**Trabalhando com jogos:** *Eu pego jogos.*

**Explicando:** *ele senta depois que eu explico a ele o que ele vai fazer.*

**Tirando dúvidas:** *quem tivesse dúvida podia vir a mim.*

**Trabalhando a leitura:** *eu peço pra ela ler pra outras pessoas da escola.*

Nestas subcategorias não aparecem com clareza à consideração do processo de aprendizagem de forma contextualizada, em que o aluno é implicado no seu processo, em que o professor dar espaço para que ele se coloque e construa seus conhecimentos. No que diz respeito à subcategoria **relacionando conteúdos** destaca-se a fala:

*“Olhe, agente tá estudando o são João na sala de aula, agente estudou uma música sobre o são João, agente tá estudando o são João na sala, então você vai fazer o nome balão, esse daqui é o nome balão, aí faça o desenho do balão, e esse é o nome balão, você vai escrever o nome balão; porque a escrita, a caligrafia dele não é legal, então to trabalhando caligrafia, tem que trabalhar, então eu mostro ô: Esse é um balão, e esse é o nome balão, você vai escrever o nome balão”.*

Observa-se que apesar da professora tentar relacionar conteúdos não explora as mediações, as interações são basicamente unilaterais, a professora dirige o tempo todo a

atividade da criança, não se observando a participação da mesma (criança) em relação aos conteúdos que estão em questão.

Na subcategoria **corrigindo e perguntando**, são apontadas falas como:

*“Eu saia assim, corrigia e perguntava”.*

Já na subcategoria **“conversando”**, destacam-se as falas:

*“Converso muito”.*

*“Eu converso demais com eles sobre a realidade da vida deles no geral né, que num tá de brincadeira, o que eles podem passar pra frente através da educação, né, da escola como um todo pra que ele se dê bem, né, lá fora, porque nem toda hora você vai ter o lar né, o conforto, vai ter momentos em que eles vão tá né, vão ter que se virar sozinhos. Já tá difícil pra quem tem escolaridade imagine pra quem não tem nada com nada com a escola”.*

As conversas se apresentam como “aconselhamento”, não se caracterizando como mediações, em que a subjetividade da criança também seja considerada. São interações unilaterais, logo não favorecem a aprendizagem e uma relação crítica com o conhecimento, aluno não é considerado enquanto sujeito construtor de sentidos. Ressalta-se que dar voz aos alunos é tentar compreender os sentidos construídos por eles.

Na subcategoria **Trabalhando em equipe**, destacam-se as falas:

*“Tive que chamar o coordenador, chamar a professora dele e dizer que a gente vai ter que trabalhar juntos, nós três, para ver se a gente consegue alguma coisa”.*

*“Como a maioria das meninas da instituição tem algum problema, ai a gente já procura com a assistente social pra saber o que é qual a situação, o que tá acontecendo, ai geralmente eles informam”.*

Nas falas supracitadas, aparece a sinalização da necessidade de um trabalho conjunto, mas no contexto geral das categorias que se destacam no discurso dos professores, essa parceria em relação ao processo educacional das crianças e adolescentes ainda está por se construir, o que parece ocorrer é certa troca de informações sobre as dificuldades das crianças e adolescentes, mas ainda não se constituindo na consideração da subjetividade dessas para potencializar e apostar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

### **Categoria: Articulação existente entre instituição de acolhimento e escola**

Quanto à articulação e comunicação entre o serviço de acolhimento e a escola, as análises apontaram que os professores dizem que há comunicação, entretanto, de maneira geral, insatisfatória.

#### **Subcategoria: Através do coordenador**

Foram emitidos os seguintes discursos que compõe esta subcategoria:

*“Quando é pra falar sobre comportamento aí o coordenador vem”.*

*“Geralmente eles num vem aqui, conversam com a direção, né”.*

*“O coordenador sempre vem”.*

Entretanto alguns professores mostraram-se insatisfeitos quanto ao modo de comunicação estabelecido como aponta a fala:

*“Perguntam a diretora, né? Mas quem tá diretamente com eles lá todos os dias na sala somos nós professores, né?”.*

Todavia, apontam a necessidade de aproximação, isto se torna evidente quando em falas são apontadas:

*“Mas nós professores sentimos falta de que alguém da instituição venha falar a respeito de cada aluno e participe também, [...], de quando tem planejamento aqui na escola, amostra pedagógica, [...] um momento entre pais e professores pra boletim, essas coisas, num sabe? Conversar né, esse momento entre pais e professores, é bom!”.*

Não há evidências de um trabalho articulado de modo a promover o desenvolvimento da criança e do adolescente, ou seja, apesar de haver uma comunicação entre a instituição de acolhimento e a escola, estas ocorrem distante de favorecer, de fato, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e adolescentes, uma vez que ocorre predominantemente através da direção da escola e da instituição de acolhimento, ficando o professor e o aluno de fora

dessa articulação. As práticas não funcionam de modo a compreender as dificuldades, enfrenta-las e abrir possibilidades para o trabalho com as crianças e adolescentes.

### **Considerações finais**

Tendo em vista que o objetivo desse estudo foi analisar as concepções de professores sobre o desempenho escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional; sobre as intervenções e estratégias utilizadas por eles para o desenvolvimento educacional das mesmas e sobre a articulação entre os trabalhos realizados por esses profissionais e os profissionais das instituições de acolhimento, aponta-se que os professores avaliam que o desempenho escolar está entre baixo e regular, com dificuldades relacionadas à leitura, escrita e quantidade.

Neste percurso dificuldades de aprendizagem são identificadas, entre elas destacam-se o déficit de atenção, lentidão, má apreensão do conteúdo e mau comportamento, entre as intervenções e estratégias para superar estas dificuldades encontram-se a aproximação do aluno, atividade individual, diálogo, e o uso de novas estratégias pedagógicas, entretanto, estas estratégias não são aplicadas enquanto recursos mediadores para promover a implicação do aluno enquanto sujeito, são estratégias geralmente unilaterais e diretivas. Quanto à articulação entre o serviço de acolhimento e a instituição escolar verifica-se que há certa comunicação, entretanto, não há evidências de ações de conscientização e sensibilização por parte dos professores, logo grande parte dos professores desconhecem a história de vida do aluno. Não há evidências também de um trabalho articulado de modo a promover o desenvolvimento da criança e do adolescente, o que se aponta como uma relação frágil e superficial.

Por fim, verifica-se a necessidade da avaliação da articulação das instituições de acolhimento e da escola acerca do papel no processo educacional das crianças e adolescentes acolhidos, no sentido de potencializar o processo educativo desses sujeitos, promovendo assim a aprendizagem e o desenvolvimento. Todavia é importante que os serviços de Acolhimento Institucional ofereçam aos sujeitos em acolhimento uma metodologia participativa que favoreça o exercício do seu protagonismo enquanto sujeito e cidadão. Esta perspectiva implica perceber que este é protagonista da sua história, capaz de estabelecer relações de troca e de co-construir significados e sentidos.

O lugar de sujeito de direito na escola requer a consideração de todas as partes, das diversas vozes que circulam, só assim é possível construções que se revelem em

aprendizagens significativas e desenvolvimento. Ser sujeito de direito na escola implica em ser considerado ativo, portador de uma história, de um entorno de significados e sentidos para além da condição de objeto.

## CHILDREN IN INSTITUTIONAL CARE: THE PLACE OF THE SUBJECT OF LAW IN SCHOOL

### ABSTRACT

Removed from the family environment through abandonment or violation of rights, children and adolescents are to enjoy the residential care service. This service has a commitment to ensure the full development, strengthening citizenship, autonomy and social inclusion of subjects welcomed. The Technical Guidelines for Hosting Services provide for the intersectoral, highlighting that in this study the link between the host service institutional and school. As soon as to know the educational process of these children is necessary. The objective of this study was to investigate the school performance of children and adolescents in institutional care, interventions and strategies used in the educational process and the link between host institution and school, from the perspective of teachers. The sample counted with the participation of 20 teachers who work for the children and adolescents admitted to two municipal institutions of the city of Campina Grande, PB. For the data collection was used a semi-structured interview. The data were analyzed using thematic categorization. It was verified that the school performance is between low and regular, teachers identify numerous difficulties in the educational process of children and adolescents in institutional care. Faced with these difficulties the teachers mention several strategies to face them, among them individual activity and dialog, however. The hinge host institution-school is fragile and superficial, little being built around a partnership of educational processes and their specificities, welcomed the participation of the subject is null.

**KEYWORDS:** Institutional Host. Education ring. Campina Grande.

## Referências bibliográficas

- ABREU. M; MARTINEZ. A. F. Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In RIZZINI. I. (org). **Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro. Eduso, 1997. p. 19-38 .
- ARAÚJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.jped.com.br/conteudo/02-78-S104/port.pdf>> Acesso em 05 nov. 2014.
- ARANTES, E. Rostos de crianças no Brasil. In PILOTTI F; RIZZINI. I. (Orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.169-220.
- ARANTES, E. M. M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro. vol.24, n.1, p. 45-56, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 01-16.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229
- BRASIL. CONANDA/ CNAS. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes**. Brasília, 2006
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Brasília: DF, 1990. Disponível em <[www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/eca\\_L8069.pdf](http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/eca_L8069.pdf)>. Acesso em 29 de set, 2014.
- BRASIL. **Orientações Técnicas: serviço de acolhimento para crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Conselho Nacional de Assistência Social, 2009. p. 168.
- CANDIAN. J. F; REZENDE. W. S. **A família, a escola e o desempenho dos alunos: notas de uma interação cambiante**. [S.L], 2012.
- CAPPARELLI, S; ALBUQUERQUE, F. **A infância no mundo ocidental**. 1998. Disponível em: <<http://www.capparelli.com.br/1.php>>. Acesso em: 08 nov. 2014.
- CASTO. M. G. B. de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. Seminário do 16º COLE. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivmorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04\\_02.pdf](http://alb.com.br/arquivmorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf)>.
- DEMO, P. **Participação é conquista-noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1988.
- ERIKSON, E.H. **Infância e sociedade**. (Gildásio Amado, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FERREIRA, S, T. H. FARIAS, A, M; SILVARES, E. F. M. Adolescência através dos Séculos. **Revista de Psicologia: teoria e pesquisa**. vol.26, n.2, p. 227-234, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano. **Plano Estadual de Promoção, Proteção e defesa do direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. 2013

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 136 p. 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NÉBIAS, C; TRAUTWEIN, C.T.G. A Queixa Escolar por quem não se queixa – aluno. **Revista de Saúde Mental e Subjetividade da UNIPAC**. Barbacena. vol 4, n 6. 2006. p. 123 – 148.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 200.

SANTOS, A. S. C. S. **Insucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas**. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.5/2997>>. Acesso em 30 de out, 2014.

SILVA, Enid Rocha Andrade (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, IPEA / CONANDA, 2004.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Educação Valores e Formação de Professores: Contribuições da Psicologia Escolar. In ARAÚJO C. M. (Org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. São Paulo: Alínea, 2009. p. 133-152.

UNICEF. Convenção Sobre os Direitos da Criança, disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>. Acesso em 27 de Setembro de 2014.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Famílias abandonadas: Assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – Século XVIII e XIX. Campinas: Papyrus, 1999.

WALLON, H. A psicologia genética. In WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Portugal: Editorial Veja 1956.