

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR  
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

**SÉRGIO BEZERRA PINTO JÚNIOR**

**QUEIXAS ESCOLARES SOBRE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE  
ACOLHIMENTO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORAS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**CAMPO MOURÃO - PR  
2023**

**SÉRGIO BEZERRA PINTO JÚNIOR**

**QUEIXAS ESCOLARES SOBRE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE  
ACOLHIMENTO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORAS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Desenvolvimento.

**Linha de Pesquisa:** Formação humana, processos socioculturais e instituições

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Fabiane Freire França

**Coorientador:** Prof. Dr. Fred Maciel

**CAMPO MOURÃO - PR  
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bezerra Pinto Júnior, Sérgio  
QUEIXAS ESCOLARES SOBRE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE  
ACOLHIMENTO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I / Sérgio Bezerra Pinto Júnior.  
-- Campo Mourão-PR, 2023.  
152 f.: il.

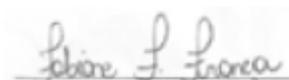
Orientador: Fabiane Freire França.  
Coorientador: Fred Maciel.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e  
Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do  
Paraná, 2023.

1. Crianças acolhidas. 2. Professoras. 3.  
Representações Sociais. 4. Psicanálise. 5. Educação..  
I - Freire França, Fabiane (orient). II - Maciel,  
Fred (coorient). III - Título.

**SÉRGIO BEZERRA PINTO JÚNIOR**

**QUEIXAS ESCOLARES SOBRE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**BANCA EXAMINADORA**



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Freire França (Orientadora) – UNESPAR/Campo Mourão



Prof. Dr. Fred Maciel (Coorientador) – UNESPAR/Campo Mourão



Prof. Dr. José Artur Molina – UEM/Maringá



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM /Maringá

Data de Aprovação

11/07/2023

Campo Mourão – PR

## AGRADECIMENTOS

A escrita foi elaborada há muitas gerações e, talvez, tenha sido criada como uma necessidade de marcar as experiências vivenciadas ao longo da vida. A escrita acadêmica, para mim, retrata o nosso desejo de mudança de uma lógica social, mas também retrata o percurso em que nos constituímos e nos fez chegar até aqui. Para isso, nesta dissertação, que fala sobre vínculo, sobre infância, sobre escola e educação, eu preciso agradecer.

Agradeço aos meus pais, Sérgio e Marileide, por me darem tudo o que de mais importante eu podia ter, suporte, segurança e, acima de tudo, afeto! Com o amor de vocês pude me sentir seguro para desafiar o mundo do conhecimento, com ele fui capaz de me apaixonar pelo mundo dos livros e, sem dúvida nenhuma, isso foi fundamental para chegar até aqui. Obrigado por cada história contada, por cada livro de presente, por me levarem à escola, por me ajudarem com as tarefas, com as provas e trabalhos, cada um à sua maneira.

Agradeço às minhas irmãs, Monyze e Annelyze, que sempre foram esteio para minhas dúvidas. Seus olhares carregados de compaixão, de amor e admiração foram, incontáveis vezes, combustível para que essa caminhada continuasse. Sou muito grato pela nossa amizade que ultrapassa os vínculos sanguíneos; a amizade, o abraço e a força que vocês me dão é incomparável. São mulheres incríveis.

Agradeço às minhas avós, Maura e Precilde, que sequer tiveram a oportunidade de concluir seus estudos e que, hoje, aos 87 e 90 anos, continuam a abrilhantar a minha vida com suas histórias e me ensinam sobre feminismo e igualdade de direitos sem terem estudado sobre isso ou conhecerem tais conceitos. São mulheres fortes.

Agradeço aos meus amigos, em especial aos que suportam a minha ausência nesse percurso de estudo, pesquisa e escrita, vocês foram inspiração, suporte, escuta e afeto. Obrigado aos amigos da infância, da faculdade, do trabalho, da vida, do CRP, do mestrado. Obrigado Victoria, Jaqueline, Pedro, Claudia, Natalia, Tayna, Mariana, Giovanna, Maria Fernanda, Syska, Cinthia, Thaise, Amanda, Lilian, Anderson, Michele, Marli, Leslie, enfim.

Agradeço ao Colégio Drummond, espaço em que vivenciei toda minha vida escolar, um lugar mágico que fidelizou meu amor pela sala de aula, pelo heroísmo dos professores e pela mágica transformadora da aprendizagem.

Agradeço a Universidade Estadual de Maringá, que me ajudou a mergulhar no mundo universitário e nas reconstruções que fazemos nesse momento de vida, ressignificar nossas

vivências, ampliar nossos horizontes e alcançar novos mundos. Foi nesse lugar que encontrei a minha profissão, me identifiquei com uma abordagem teórica, a psicanálise, e me aprimorei enquanto homem e profissional.

Agradeço a Universidade Estadual do Paraná, casa que me abrigou no desafio desta escrita e me presenteou com amigos, afetos e desafios dos quais me orgulho de poder ter vivido. Não se trata unicamente da conquista de um título, mas da realização de um sonho, sou o primeiro Mestre da minha família.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida, em todos esses e em outros espaços. Desde a primeira professora, a Tia Vânia, passando pela Tia Regina, Tia Rozao, Tia Zulma, Ivania, Melton, Jose Antonio, Natal, Ivonete, Hilusca, Elizabeth, Jorge, Arthur Molina, Juana, até meu Coorientador Fred, e a minha Orientadora Fabiane. Vocês construíram o profissional, pesquisador e ser humano que sou hoje. Um bom projeto é feito a muitas mãos, e a qualidade do que pode ser oferecido aqui, passou por vocês.

Agradeço a todas as crianças e adolescentes em situação de acolhimento que passaram pela minha vida: vocês mudaram minha história, meu olhar e me tornaram um profissional muito melhor.

Agradeço a minha Chefe e minha amiga, Professora Clarice, por abrir as portas da docência para mim. Ao enxergar alguma coisa por aqui, pude realizar um sonho. Hoje sei o que é estar realizado profissionalmente. Hoje tenho a sensação de que, ao entrar em uma sala de aula, o mundo para e somente depois ele pode retomar seu ciclo comum. Sou eternamente grato.

Agradeço ao meu terapeuta. O espaço de escuta oferecido adequadamente nesse percurso me ajudou a ir mais fundo nesse trabalho, mas também na minha história e na realização de desejos.

Agradeço à minha orientadora, Fabiane, por ser uma orientadora Maravilhosa que fez a vivência do mestrado ser algo prazeroso, apesar de cansativo. O percurso tranquilo, o bom vínculo, colaboraram com as minhas discussões, me apresentou coisas que ainda não conhecia, me ajudou a conhecer as coisas que eu tinha dificuldade. Obrigado por todo o respeito e por me ajudar a me respeitar, por fazer a pesquisa e a escrita agradável.

Por fim, agradeço a escola e as professoras que me acolheram tão bem, que abriram mais que suas salas de aula, mas abriram suas vidas. Amo ainda mais a escola e compreendo ainda mais sua relevância social.

Obrigado, esse trabalho é para vocês! Viva a Educação Pública! Viva o SUS!

*Não somos apenas o que pensamos ser. Somos mais: somos também o que lembramos e aquilo de que nos esquecemos; somos as palavras que trocamos, os enganos que cometemos, os impulsos a que cedemos “sem querer”.*

Sigmund Freud

PINTO JÚNIOR, Sérgio Bezerra. **Queixas escolares sobre crianças em situação de acolhimento**: representações sociais de educadoras do Ensino Fundamental I. 151f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2023.

## RESUMO

No Brasil, segundo o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, o número de crianças acolhidas institucionalmente é de 31.856 sendo o Paraná o quarto estado que possui mais crianças e adolescentes institucionalizados. Tendo em vista que os problemas enfrentados pela criança institucionalizada são frequentemente justificados pela sua condição de vulnerabilidade, a presente pesquisa objetiva analisar como as docentes compreendem a relação entre a produção das queixas escolares e a história da criança institucionalizada. É uma pesquisa de campo de cunho interdisciplinar, na qual a metodologia da pesquisa se organiza por meio de observação participante em sala de aula e no cotidiano das professoras, que atendem crianças do primeiro ao quinto ano, acolhidas institucionalmente devido a determinação judicial em consequência da violação de seus direitos, bem como entrevistas semiestruturadas com profissionais de uma Escola Municipal, localizada em Cianorte-PR. Para maior aproximação entre os objetivos e os resultados a serem obtidos, desenvolvemos um estudo pautado no levantamento de dados qualitativos, de cunho exploratório, levando em conta as falas pontuadas por treze profissionais da educação, associado às observações realizadas no espaço escolar. Nesta pesquisa priorizamos o referencial teórico metodológico da abordagem da Teoria das Representações Sociais, com aporte teórico de autores que colaborem com a discussão em parceria da Psicanálise e da Educação. Com efeito, analisamos a criança em situação de acolhimento como um ser humano que se constrói na relação com o outro, pela via social e cultural. Dados e resultados, foram organizados em seis categorias de análise: “o quem”, “o quê”, “o como”, “para que”, “o por quê” e “ancoragem e objetivação”, as quais evidenciaram a influência das perspectivas das professoras sobre as vivências escolares dos alunos. Revelamos que treze mulheres percebem a profissão carregada de responsabilidade e como estas sofrem com falta de condições de trabalho adequadas. Que as crianças são percebidas como carentes, com comportamentos passivos ou agitados, e que estas dificuldades, comportamentais e de aprendizagem, são atribuídas à ausência da família. Ao ver uma criança assim compreende-se que esta é uma forma lidar com as emoções despertadas entre as profissionais, bem como a manutenção do lugar de poder do professor e resultado de um sentimento de culpa ao perceber a fragilidade e impotência sobre a realidade das crianças em situação de acolhimento. Resultado de uma formação elaborada por muitos profissionais que desconhecem a realidade da sala de aula ou da escola, e que a sobrecarga de trabalho burocrático, afasta a subjetividade da prática profissional. Assim, a produção de queixas escolares e a compreensão destas se ancora no processo de homogeneização da diversidade e envolve a precarização do trabalho e da educação, com objetivos maiores como a produção de mão de obra barata e acrítica. Contribuímos com pesquisas no campo da Sociologia, Educação, Psicanálise, Psicologia, dentre outras áreas dedicadas à criança acolhida institucionalmente, que ampliam as condições para que a escola seja um espaço de socialização de saberes, culturas e conhecimentos, isto é, um espaço adequado para o acolhimento das demandas emocionais e das experiências vividas por cada criança.

**Palavras-chave:** Crianças acolhidas, Professoras, Representações Sociais, Psicanálise, Educação.

PINTO JÚNIOR, Sérgio Bezerra. **School complaints about children in sheltered situations:** social representations of Elementary School educators I. 151f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão Campus, Campo Mourão, 2023.

## ABSTRACT

In Brazil, according to the National Adoption and Shelter System, the number of children institutionalized is 31.856, with Paraná being the fourth state with the highest number of institutionalized children and adolescents. Considering that the problems faced by institutionalized children are often justified by their vulnerability, this research aims to analyze how teachers understand the relationship between the production of school complaints and the history of institutionalized children. It is an interdisciplinary field research, in which the research methodology is organized through participant observation in the classroom and in the daily lives of teachers who work with children from first to fifth grade, who have been institutionalized due to judicial determination resulting from the violation of their rights, as well as semi-structured interviews with professionals from a Municipal School located in Cianorte, Paraná. To better align the objectives and the results to be obtained, we have developed a study based on qualitative data collection, of an exploratory nature, taking into account the statements made by thirteen education professionals, associated with observations made in the school environment. In this research, we prioritize the theoretical methodological framework of the Social Representations Theory, with theoretical contributions from authors who collaborate in the discussion between Psychoanalysis and Education. In effect, we analyze the child in a shelter situation as a human being who constructs themselves in relation to others, through social and cultural means. Data and results were organized into six categories of analysis: “the who,” “the what,” “the how,” “the why,” “the for what,” and “anchoring and objectification,” which revealed the influence of teachers' perspectives on students' school experiences. We reveal that thirteen women perceive the profession as burdened with responsibility and how they suffer from a lack of adequate working conditions. The children are perceived as needy, with passive or agitated behaviors, and these behavioral and learning difficulties are attributed to the absence of family. Seeing a child in this way is understood as a way to deal with the emotions aroused among professionals, as well as maintaining the teacher's position of power and a result of a feeling of guilt when perceiving the fragility and powerlessness regarding the reality of children in shelter situations. This is the result of training provided by many professionals who are unaware of the reality of the classroom or the school, and the burden of bureaucratic work distances the subjectivity of professional practice. Thus, the production of school complaints and the understanding of these complaints are anchored in the process of homogenizing diversity and involve the precariousness of work and education, with larger goals such as the production of cheap and uncritical labor. We contribute to research in the fields of Sociology, Education, Psychoanalysis, Psychology, among other areas dedicated to institutionalized children, which expand the conditions for the school to be a space for the socialization of knowledge, cultures, and experiences, that is, a suitable space for the reception of the emotional demands and lived experiences of each child.

**Keywords:** Fostered children, Teachers, Social Representations, Psychoanalysis, Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Revisão de Literatura.....	34
<b>QUADRO 2</b> - Revisão de Literatura: Psicologia e Psicanálise .....	38
<b>QUADRO 3</b> - Revisão de Literatura: Experiência de Acolhimento.....	41
<b>QUADRO 4</b> - Revisão de Literatura: Escolarização .....	44
<b>QUADRO 5</b> - Dados das participantes da pesquisa.....	68

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Localização de Cianorte no Paraná .....	64
<b>FIGURA 2</b> - Portal do Município de Cianorte .....	65
<b>FIGURA 3</b> - Parque Cinturão Verde em Cianorte.....	65
<b>FIGURA 4</b> - Floresta da Tijuca no Rio de Janeiro .....	65
<b>FIGURA 5</b> - Aldeias Infantis Cianorte - escritório administrativo .....	66

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética  
CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social  
CNJ - Cadastro Nacional de Justiça  
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
FEBEM - Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor  
FICE Brasil - Federação Internacional das Comunidades Educativas do Brasil  
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
NECA - Associação de Pesquisadores e Formadores da Área da Criança e do Adolescente  
ONGs - Organizações Não-governamentais  
OSC - Organizações da Sociedade Civil  
PIA - Plano Individual de Atendimento  
PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor  
PNCFC - Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária  
PR - Paraná  
RJ - Rio de Janeiro  
RN - Rio Grande do Norte  
SAIJ - Serviço Auxiliar da Infância e da Juventude  
SAM - Serviço de Assistência a Menores  
SNA - Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento  
SUAS - Sistema Único de Assistência Social  
SUS - Sistema Único de Saúde  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UEM - Universidade Estadual de Maringá  
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná  
UTI - Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: QUEIXAS ESCOLARES DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 O Espaço que o Acolhimento Institucional tem ocupado na pesquisa brasileira: revisão de literatura.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Psicologia Social: Teoria das Representações Sociais e sua contribuição no campo da educação .....</b>	<b>46</b>
<b>2.3 Representações Sociais sobre queixas escolares na educação .....</b>	<b>55</b>
<b>3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1 Campo da Pesquisa.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1.1 Cidade .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1.2 Escola .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 Participantes da Pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>3.3 Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas.....</b>	<b>68</b>
<b>3.4 Observação Participante.....</b>	<b>70</b>
<b>4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES SOBRE QUEIXAS ESCOLARES DE CRIANÇAS ACOLHIDAS.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 Quem são os sujeitos representados?.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Criança em situação de acolhimento: o que isso representa? .....</b>	<b>81</b>
<b>4.3 Como as crianças acolhidas são representadas no espaço escolar? .....</b>	<b>89</b>
<b>4.4 Para que as crianças são representadas dessa forma pelas professoras?.....</b>	<b>98</b>
<b>4.5 Por que as crianças são representadas dessa forma no espaço escolar? .....</b>	<b>105</b>
<b>4.6 Queixas Escolares: Ancoragem e Objetivação.....</b>	<b>116</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro do Questionário Semiestruturado .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE C - Termo e Autorização para Uso de Imagem e Voz .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE D - Descrição das Observações Participantes .....</b>	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Passamos muito tempo na escola, às vezes mais do que em nossa casa, e comigo<sup>1</sup> não foi diferente. Na verdade, talvez até tenha passado um pouco além da média comum, mas diferente da maioria das crianças que conhece a escola e exerce o papel social de estudantes, eu conheci a escola pelos “bastidores”. Filho de uma professora da rede municipal e estadual de ensino, desde muito cedo participei desse ambiente.

Durante a gestação, minha mãe fez uma especialização em Supervisão Escolar, desde o útero vivenciei as demandas da educação, e caso você não acredite em vida mental intrauterina, ainda afirmo que vivi, a partir das experiências de minha mãe, a realidade da educação pública. Desde muito cedo acompanhei os Conselhos de Classe, os livros, inclusive os livros de chamada, enfim, a sala de aula foi um lugar de prazer e de possibilidades. Talvez por isso “escolinha” tenha se tornado minha brincadeira preferida, nela podia ser o que sempre quis e o que tanto admirei: professor!

O amor pela educação começou em minha vida quase ao mesmo tempo e da mesma forma com que descobri meu primeiro objeto de amor: minha mãe. Desde então iniciou-se um processo de construção da minha experiência escolar: o prazer descoberto na leitura, a timidez em interagir com os grupos, a afinidade com as ciências humanas. O resultado disso foi um intenso desejo em aprender, que após a conclusão do Ensino Médio me levou à graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Como psicólogo, iniciei minha atuação na área social e ali experienciei a realidade das políticas públicas, da rede de proteção e da necessidade do trabalho interdisciplinar entre as áreas do serviço público. Foi que, então, como psicólogo de uma instituição de acolhimento, tive a oportunidade de conhecer a realidade de algumas crianças sob medida de proteção.

Conforme o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), 31.856 crianças e adolescentes estão acolhidos institucionalmente no país. O estado do Paraná ocupa o quarto lugar entre os estados que mais acolhem crianças e adolescentes, com 2.893 acolhidos em 486 instituições, 489 famílias acolhedoras e 14 programas de acolhimento familiar (BRASIL, 2023). Com a institucionalização, a criança ou o adolescente é inserido em um novo ambiente e não é incomum que alguns apresentem certa dificuldade de adaptação.

---

<sup>1</sup> Este texto começa a ser escrito em primeira pessoa pois trata-se da minha experiência pessoal, sem seguido passa a ser construído em segunda pessoa porque isso acontece com contribuições de muitos autores.

Essas crianças e esses adolescentes em situação de acolhimento tiveram seus direitos violados ao serem expostos à violência física, psíquica, sexual, entre outras formas. Nesses casos, mediante o reconhecimento da violação de direitos às crianças, como medida de proteção, são afastadas do convívio familiar e encaminhadas às instituições de acolhimento, como contido no artigo 98º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa informação é corroborada pelo artigo 101º: “verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98º, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: [...] VII - acolhimento institucional” (BRASIL, 1990).

Crianças e adolescentes que vivem em casas de acolhimento foram vítimas de violação de direitos, como, por exemplo, violência intrafamiliar, sexual, exploração de trabalho, negligência, entre outras formas de violência. Mediante reconhecimento da violação de direitos, as crianças devem ser retiradas do convívio familiar quando este não assegurar e/ou preservar sua integridade física, psicológica e moral (BASTIANI; TREVISOL, 2017).

A retirada da criança de seu núcleo familiar só deve ser praticada quando essa decisão representar o seu melhor interesse e o menor prejuízo ao seu processo de desenvolvimento. Ferreira (2017) lembra que todas as medidas devem ser tomadas para garantir que o acolhimento se dê no menor tempo possível, inclusive para garantir o retorno da criança ou adolescente para a família de origem ou, excepcionalmente, para uma família substituta. Dominico (2021) afirma que, mesmo que a Lei n.º 12.010 (BRASIL, 2009) estabeleça que o tempo máximo de permanência das crianças e dos adolescentes nas Casas de Acolhimento seja de dois anos, a realidade brasileira apresenta situações de adoção tardia ou de casos em que não acontece o processo de adoção.

O ECA (BRASIL, 1990) tem o mérito de proporcionar a criação de um sistema de justiça para a infância e para a juventude, tomar como suporte a lei da prioridade absoluta, ampliar o espaço para a implantação dos conselhos municipais e tutelares, cabe ao primeiro definir as políticas de atendimento e ao segundo alcançar sua execução. Essa conquista legislativa do campo dos direitos da criança e do adolescente traz mudanças ao panorama do funcionamento das instituições de acolhimento que são configuradas em unidades pequenas, com poucos integrantes, visando manter as relações familiares e comunitárias.

Quando essas crianças são acolhidas em instituições, vivenciam a quebra do vínculo familiar, da sua identidade e individualidade. Chegam ao acolhimento institucional fragilizadas, com sentimento de desvalia, carregadas de culpa por sofrerem abusos, motivo do afastamento de seu lar, passam a viver em um lugar desconhecido com pessoas

desconhecidas. Dominico (2021) corrobora essa discussão ao afirmar que, quando acolhida, a criança vem acompanhada de sua história e nela estão registrados os mais diversos sentimentos e memórias. Para Gulassa (2010, p. 17) “a memória e a história mantêm a continuidade de uma pessoa ou instituição garantindo sua identidade. [...] A identidade e a memória que cada um tem como continuidade de si próprio”.

Apesar de todos os direitos violados, algumas crianças entendem que a pior violência cometida contra ela é o afastamento da família. A presença de sentimentos de angústia, desamparo, agressividade e dificuldades de aprendizagem são comuns entre as crianças acolhidas. Ao ser institucionalizada, a criança, além do afastamento do lar e da família, é imediatamente afastada de todas as suas referências de sujeito: escola, amigos, vizinhos, brinquedos, comida e tudo aquilo que caracteriza o seu ambiente, seja ele bom ou ruim (FERREIRA, 2018).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) introduziu mudanças nos direitos das crianças e dos adolescentes. Ferreira (2017) ressalta que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, à criança e ao adolescente, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade à convivência familiar e comunitária, além de garantir a proteção a qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A educação é assegurada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um dos direitos do cidadão brasileiro, inclusive, trata-se de um dever do Estado e da família. Paralelo a isso, as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, 2009) orientam que a instituição de acolhimento deve estruturar um planejamento individual de atendimento em parceria com outros órgãos que participam da rede de atendimento do município, entre eles a educação.

O estudo de como a escola tem recebido essas demandas específicas, relacionado à particularidade de sentimento de abandono, de rejeição, bem como de sua elaboração em decorrência do rompimento vincular, é considerado instrumento central para análise do social e como agente de transformação, pois retrata a realidade da criança institucionalizada. Diante da forma em que a criança é recebida pela e na escola, tais dificuldades podem perdurar por mais tempo (LEAL; RIBEIRO; FONTELES, 2016). Nessa condição em que a criança se encontra, muitas vezes, seu momento de expressão do mundo interno ocorre no ambiente escolar.

O CONANDA (2009) sugere que a criança seja mantida na escola em que estudava antes da aplicação da medida de proteção, com a finalidade de prevenir impactos emocionais ou prejuízos acadêmicos, mas a realidade da instituição de acolhimento faz com que essa orientação seja dificilmente cumprida, tendo em vista as distâncias. Logo, a criança acolhida é afastada de seu ambiente familiar e de seu ambiente escolar.

Higa e Shirahige (2004) compreendem a transferência como processo psicológico que consiste em atribuir ao outro, na relação, emoções que existem desde a infância. Para a Psicanálise, a transferência é essencial para a cura, pois é a relação afetiva em que o paciente estabelece com o terapeuta a possibilidade de reelaborar suas experiências passadas. As autoras afirmam que, para a Psicanálise, a transferência é um poderoso instrumento no processo de aprendizagem, uma vez que está presente na relação professor-aluno, de modo que é possível justificar o que leva o estudante a acreditar no professor e chegar à aquisição do conteúdo (HIGA; SHIRAHIGE, 2004). Desse modo, outras demandas que extrapolam o conteúdo formal também são passadas para o aluno mediante transferência, como a forma que o professor entende a influência do contexto da vida dessa criança no processo de aprendizagem.

No novo ambiente, é comum que as crianças apresentem certa dificuldade, até pelo processo de adaptação, no entanto, como citado, diante da forma em que a criança é recebida pela e na escola, tais dificuldades podem perdurar. Levar, então, às “queixas escolares”.

Queixas escolares são compreendidas como as dificuldades das crianças e existem muitas queixas vinculadas ao processo de escolarização. Souza (2013, p. 137) indica que podem ser consideradas queixas: “Não aprende a ler”, “copia tudo, mas não entende o que copiou”, “escreve mas não lê”, “escreve tudo atrapalhado”, “come letras”, “troca letras”, entre outras formas. Essas queixas são “as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar” (DAZZANI *et al*, 2014, p. 426).

As queixas podem advir de causas externas ou internas ao sujeito. Existe um consenso entre os estudos quanto à multiplicidade de fatores e de eventos estressantes ou internos vivenciados por crianças e por adolescentes institucionalizados. Entre as causas externas, estão a abordagem escolar, os métodos e os planos de ensino e a falta de um plano na escola para garantir o desejo de aprender (DAZZANI *et al*, 2014; CARNEIRO; COUTINHO, 2015; ENCARNAÇÃO JÚNIOR, 2015; PROENÇA, 2004).

Bastiani e Trevisol (2017) afirmam que conhecer os alunos é muito importante para nos aproximar de suas experiências de vida e suas projeções. Freud (2010) nos ensina que o ato educativo vai além da transmissão de conteúdo formal, há uma comunicação que ultrapassa a percepção consciente, pois um determinado conteúdo afeta o sujeito de maneira singular.

A criança precisa ter suas necessidades atendidas, receber estímulos e deles se apropriar para se desenvolver de forma integral e perceber-se como sujeito. Almeida e Furtado (2020) asseguram que as histórias de vida dessas crianças contribuem para a queda no rendimento escolar, resulta em atraso no processo de escolarização, como, por exemplo, os sérios problemas na aprendizagem da leitura e da escrita.

Embora existam poucos estudos que abordem o processo de escolarização das crianças e adolescentes acolhidos, percebemos que a escola passa a ser um lugar de rejeição e de humilhação, ao invés de exercer a proteção. Um espaço para se validar o sofrimento ligado à injustiça social, às desigualdades de tratamento conforme a origem, à lógica da diferenciação social (SERIKAWA, 2015).

As crianças institucionalizadas estabelecem uma relação com a sociedade nas escolas, onde a violência simbólica mostra a sua pior face: a criança é sempre identificada como responsável pelos problemas que enfrenta. Suas dificuldades são interpretadas como consequência de suas incapacidades ou de seus desvios psicológicos, de sua má vontade para mudar sua existência, de viver como todo mundo, como discute Gaulejac (2006).

Batista e Almeida (2008) também evidenciam que a escola exerce função reforçadora dos estigmas sociais em relação a esses alunos, em atitudes de violência velada, os autores são os próprios profissionais da escola, alunos e familiares. Ou seja, em um espaço em que reunimos diferentes percepções de mundo, valores e conhecimentos, e que deveríamos garantir a proteção social de crianças e de adolescentes que tiveram, em outro momento, seus direitos violados, são expostas a novas marcas e mais direitos são violados.

Ante tudo o que aqui é exposto, Serikawa (2015) destaca a necessidade de formação para os profissionais que lidam com essas crianças, tendo em vista que os professores e equipe pedagógica, ao se depararem com as dificuldades que emergiram da institucionalização, sentem-se despreparados. A formação continuada de profissionais que atuam em casas de acolhimento, poderia contribuir para a prevenção de muitos casos de violação de direitos, garantindo, assim, a promoção dos direitos humanos no ambiente escolar.

É necessário ressaltar que a estigmatização é um processo de descarte de oportunidades de um indivíduo, há atenção direcionada a uma característica inerente e que mostra diferente das expectativas do que é considerado normal (GOFFMAN, 1988).

A Psicanálise pode contribuir com as vivências de crianças e adolescentes no ambiente escolar, pois desloca-se entre elucidar o discurso e as práticas sociais e escutar o sujeito. Dessa forma, seria possível entender os modos pelos quais o aluno e o professor são afetados, há a potencialidade de problematizar como o discurso afeta a subjetividade.

Quando Freud (2010) possibilita que seus pacientes falem livremente, percebe que o inconsciente poderia ser acessado e a fala ou o discurso se tornou o objeto principal da psicanálise. Ao analista cabe, então, ouvir o que a pessoa dizia para que interpretasse baseado na teoria até então produzida. Freud afirma que, ao falar, as inconsistências do discurso e do pensamento dos pacientes traziam à tona questões importantes de suas histórias de vidas.

Ouvir, para Freud, tornou-se mais do que uma arte, tornou-se um método, uma via privilegiada para o conhecimento, a qual os pacientes lhe davam acesso (GAY, p. 80, 1989). Fochessato (2011) pontua que, por meio da fala, é dada ao paciente a oportunidade de se conectar com ideias recalçadas que produzem os sintomas atuais, o que torna possível uma nova compreensão do conteúdo recalçado. Sendo assim, quando a reação é reprimida, o afeto permanece ligado à lembrança e produz o sintoma.

Fochessato (2011) ainda nos lembra que um dos casos mais conhecidos de Freud, Anna O., nos presenteia com a expressão “a cura pela fala” e empregou o termo “limpeza de chaminé” ao referir-se ao tratamento que vivenciou junto de seu analista por meio da palavra. Desse modo, problematizar o discurso dentro do espaço escolar é oferecer recursos que aprofundem a percepção da comunidade escolar e notem que “a família do aluno e o desempenho dele não estão sempre ligados” (LIMA *et al.*, 2015, p. 1115).

Em vista disso, a presente pesquisa se justifica inicialmente pelo baixo número de materiais encontrados sobre a temática. As referências incluídas foram obtidas por meio das plataformas: Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Periódicos CAPES. Quanto aos critérios de inclusão, foram: Idioma (português); Disponibilidade (texto integral), artigos, dissertações, teses e/ou capítulos de livros, publicados nos últimos 5 anos, fazendo uso dos descritores: psicanálise, acolhimento institucional e escola. É importante pontuar que, devido ao uso do descritor psicanálise, os materiais selecionados fazem referência a autores como Sigmund Freud (2016) e Donald Winnicott (1958).

Em um primeiro momento, foram obtidas 114 produções por meio das plataformas Google Acadêmico, SciELO e entre os Periódicos CAPES. Lidos os resumos de todos esses textos, foram selecionados 23. Esses foram lidos em seu formato integral, com a finalidade de observar seus objetivos, corpo teórico e a metodologia de cada material.

Essa pesquisa também se justifica pelo fato de que a realidade do acolhimento institucional permeia nossas escolas, e como acreditamos na educação como uma prática de liberdade (FREIRE, 1965) se faz necessário que os agentes educacionais estejam preparados para lidar com a diversidade das crianças e dos adolescentes, bem como a diversidade de suas histórias e memórias. Diante disso, essa pesquisa apresenta análises dos nossos posicionamentos individuais enquanto adultos, cidadãos e profissionais das mais diversas áreas que lidam com a infância, pois somente desprendidos das imagens de uma infância saudosista e idealizada é que poderemos acolher a diversidade das realidades de cada uma dessas crianças.

Ao escrevermos sobre a realidade dessas crianças, do ambiente escolar e do sistema educacional desse país, buscamos posicionamentos críticos capazes de alterar e ampliar a realidade das crianças e adolescentes, incluindo aqueles que já tiveram que lidar com a violência de seus corpos, mentes e histórias. Para tanto, escrever é uma forma de resistência e de avaliar nossas posturas.

Assim, outra justificativa é a necessidade de problematizar os espaços em que essas crianças e adolescentes se relacionam, produzem cultura e se constituem enquanto seres humanos, desse modo e com esse olhar é possível contribuir para a efetivação de políticas públicas e ações que beneficiem esse público, como preconiza o ECA.

Em vista disso, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar como educadoras/es que atuam no Ensino Fundamental I compreendem a relação entre as queixas escolares e o histórico da criança institucionalizada por meio das Representações Sociais. Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos: a) compreender a correlação entre as queixas escolares de crianças acolhidas e as Representações Sociais de docentes que atuam ou atuaram com crianças acolhidas; b) analisar como se organiza o contexto escolar voltado para crianças acolhidas e se há correlações com as representações sociais docentes e as respectivas queixas escolares; c) averiguar as representações de educadoras/es sobre as queixas escolares de crianças acolhidas no município de Cianorte-PR; os quais conduzirão as seções desta dissertação.

Compreendemos que os profissionais que atuam com crianças em situação de acolhimento devem atentar para as narrativas dos estudantes, acompanhar as demandas individuais de cada criança e na medida do possível, atendê-las, preservar seu mundo interno, assegurar a contenção de suas angústias e ansiedades e possibilitar um desejo de viver um futuro (ROCHA, 2020).

No que tange à metodologia da pesquisa, estabelecemos parceria com uma escola municipal localizada em Cianorte-PR, com intuito de obter material e autorização para uso do espaço como campo de pesquisa. Solicitamos da equipe escolar uma listagem com professoras e professores titulares das turmas que contemplam esse perfil de aluno (criança institucionalizada). Mediante a isso, foi possível obter dados a partir de entrevistas semiestruturadas com 15 profissionais dessa escola que aceitaram fazer parte da pesquisa, bem como a observação de oito momentos, organizados em quatro turmas diferentes, suas respectivas salas de aula e o dia a dia dos professores.

Nesta pesquisa, priorizamos o referencial teórico-metodológico da abordagem da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (2015), Jodelet (1990) e Jovchelovitch (2008), com aporte teórico de autores da Psicanálise (FREUD, 1915; WINNICOTT, 1958) e da Educação (FREIRE, 1967; PATTO, 1990; FRANÇA, 2014). Esse referencial se justifica tendo em vista que os profissionais que atuam com crianças em situação de acolhimento, entre eles os da Educação, precisam de um olhar interdisciplinar para com as crianças, respeitando-as em sua subjetividade e sua vulnerabilidade. Compreendendo, dessa forma, as crianças como indivíduos em sua complexidade. É inviável a discussão da temática apenas a partir de uma visão disciplinar, o que faz necessário que haja uma articulação entre as áreas da Educação, Psicologia, Políticas Públicas, dentre outras.

Acreditamos que o estudo das representações sociais seja um caminho promissor para atingir os propósitos desta pesquisa, uma vez que a TRS investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2008) explica que as representações sociais constituem elementos efetivos à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, uma vez que mantém relações com a linguagem, com a ideologia e o imaginário social e por seu papel de orientação de condutas e das práticas sociais.

Então, deu-se início à escuta, a partir de entrevistas semiestruturadas, com docentes que concordaram, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), nos relatar sobre sua atuação com crianças acolhidas e compreender como o tema das queixas escolares se relaciona com a história de cada criança, assim como com o trabalho docente. As entrevistas ocorreram em formato presencial e seguiram os protocolos de biossegurança fornecidos pela Secretaria de Saúde do Município de Cianorte-PR, Ministério da Saúde e Organização Mundial da Saúde.

Finalizamos este processo investigativo com a observação participante (MINAYO, 1993), em sala de aula, de quatro turmas do Ensino Fundamental I, compostas por crianças acolhidas institucionalmente e, em posse dos dados, foi realizada análise e discussão a partir das categorias das Representações Sociais (o que, como, porque), em articulação com autores que versem sobre o acolhimento institucional e as queixas escolares (PATTO, 1990).

Para atender aos objetivos propostos, a presente pesquisa foi sistematizada em cinco seções. A primeira seção é a presente Introdução; a segunda, intitulada “Representações sociais e o acolhimento institucional: queixas escolares de crianças em situação de acolhimento”, visa tratar do acolhimento institucional e sua realidade no país e no estado do Paraná. Baseia-se em uma abordagem de conceitos fundamentais como acolhimento institucional, representações sociais e queixas escolares. Esses são assuntos elementares que se cruzam ao longo de toda a pesquisa e que, juntos, oferecem maiores condições de compreender e obter respostas para o problema da pesquisa.

Na terceira seção, “Caminhos Investigativos da Pesquisa”, é apresentada a realidade do campo de pesquisa e seus participantes, bem como a descrição dos critérios da escolha do espaço e os caminhos que foram delineados para atender os objetivos da pesquisa e responder a problemática orientadora.

Na quarta seção, “Representações Sociais Docentes Sobre Queixas Escolares de Crianças Acolhidas”, diante dos dados colhidos, dá-se uma organização de tais dados a partir das categorias das representações sociais para estabelecer análises e associações com autores que versam sobre as queixas escolares, como por exemplo, Patto (1980).

Por fim, nas considerações finais, demonstramos que há impactos resultantes do comportamento e do posicionamento dos integrantes do contexto escolar que interferem no processo de ensino e de aprendizagem da criança em situação de acolhimento, muitas vezes por ser atribuído ao estudante a responsabilidade pela produção das queixas escolares que permeiam a vida escolar.

## **2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: QUEIXAS ESCOLARES DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO**

A situação de crianças e de adolescentes em situação de vulnerabilidade nem sempre foi pauta de discussão social, muito menos relevante para a sociedade brasileira. Ao debruçarmos sobre a história, é possível notar que crianças e adolescentes, em situação de abandono ou maus tratos, passaram por diversas condições sociais.

Hoje a assistência à criança e ao adolescente é elemento base das políticas públicas e a discussão dessa temática é mantida nas principais instituições da comunidade, como as universidades, por exemplo. A elaboração de políticas públicas que atendam crianças e adolescentes cabe aos Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente, órgãos deliberativos que associam entidades da sociedade civil e o governo (RIZZINI, 2011). Faremos, então, uma breve retomada histórica acerca das medidas adotadas no Brasil a favor desse público, objeto da presente pesquisa.

Ao falar sobre acolhimento no Brasil, Baptista (2006) retoma esse conteúdo histórico desde a chegada dos padres jesuítas em território brasileiro com o objetivo de catequização dos nativos, de modo a colaborar para o processo de colonização. Afirma o autor que houve um intenso investimento educacional e catequético das crianças indígenas, consideradas “almas menos duras” que levou ao afastamento de crianças de suas comunidades.

Rizzini (2011) destaca que, no período colonial, a responsabilidade pelas crianças e pelos adolescentes em situação de abandono era da Corte e da Igreja Católica, momento da história em que Igreja e Estado possuíam interesses em comum, exemplo disso é o cuidado oferecido pelos jesuítas às crianças indígenas, os quais visavam tirá-las do paganismo e doutriná-las a partir das normas e dos costumes cristãos. As crianças foram submetidas a um elaborado sistema educacional que teve como objetivo submetê-las a uma educação com base nos padrões estabelecidos por seus tutores.

Rizzini (2011) ainda informa que crianças filhas de cativos, mesmo após a Lei do Ventre Livre de 1872, continuavam na mão de “seus” senhores que optavam entre mantê-las até os quatorze anos de idade, usando-as para o trabalho, como meio de ressarcir os gastos tidos ou as entregava ao Estado mediante indenização. O abandono de crianças nesse período, filhas de escravizadas ou não, foi um fato bastante comum até o século XIX.

Baptista (2006) assevera que, somente no século XVIII, foram criadas as primeiras instituições de amparo a criança abandonada, onde foram inseridas as três primeiras rodas de

expostos<sup>2</sup> em nosso país: em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1789). A Santa Casa da Misericórdia exerceu grande relevância na sociedade desse momento do Brasil, para essas crianças, por exemplo, implantou a Roda dos Expostos em que as crianças eram deixadas para que fossem cuidadas por essa instituição (RIZZINI, 2011) e se tratava de uma estrutura

[...] formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, a roda foi adaptada no muro das instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos; dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente (ARIZA, 2019, p. 1).

Viegas (2007) elucida que, no sistema de recebimento e de encaminhamento da Roda dos Expostos, os bebês rejeitados eram cuidados pelas amas-de-leite externas. Posteriormente, aos setes anos, essas crianças retornavam para a Casa dos Expostos que objetivavam abrigá-las em casa de famílias ou outras formas de serem criadas.

A instituição seguinte a exercer o cuidado das crianças foi o asilo de órfãos (abandonados e desvalidos), ou conforme Rizzini (2011, p. 20), aqueles que estivessem “fugindo ao controle das famílias e ameaçando a ordem pública”. Nesse momento prevaleceu um estilo de cuidado que se referia a uma educação industrial aos meninos e, para as meninas, uma formação doméstica, que os/as preparavam para ocupar “seu” lugar na sociedade. Esses asilos, em sua maioria, eram mantidos pela Igreja e por doações da comunidade, em casos raros eram mantidos pelo Estado.

Ainda no século XIX, a prevenção e a regeneração faziam parte das funções do asilo de órfãos, que mantinham princípios como o amor pelo trabalho e a educação moral, como estabelecidos no regimento do Abrigo de Menores, em 1924. Santos (2004) demonstra que as políticas direcionadas a infância foram estruturadas em grandes sistemas de internação, delineados como instituições totais nas quais os membros realizavam todas as suas atividades de cuidado. Diante dessa modalidade de recolhimento de crianças em um abrigo, criou-se uma cultura institucional muito forte na assistência a criança e ao adolescente que permanece até hoje. Com o passar do tempo, as instituições receberam novas denominações, como forma de avançar e descaracterizar a representação de práticas antiquadas. Nesse sentido,

---

<sup>2</sup> Em termos do período, expor ou enjeitar era sinônimo de abandonar (filhos recém-nascidos ou de tenra idade).

o regime de caserna, com grandes dormitórios coletivos e tratamento impessoal, contrariava a convicção corrente, desde as primeiras décadas do século XX, das vantagens do sistema familiar na educação das crianças. Contudo, somente a partir dos anos 80, o sistema de internato destinado a infância pobre foi efetivamente questionado, por comprometer o desenvolvimento da criança e do adolescente, e por constituir-se enquanto prática dispendiosa, ineficaz e injusta, produzindo o chamado “menor institucionalizado” – jovens estigmatizados, que apresentam grande dificuldade de inserção social após anos de condicionamento à vida institucional (RIZZINI, 2011, p. 21).

Ainda no século XIX, a responsabilidade dos menores foi destinada a classe médica, movida pelas altas taxas de mortalidade infantil nas cidades brasileiras. A classe médica identificou a necessidade de criar intervenções no ambiente, com atenção às condições de higiene das instituições que abrigavam as crianças, os adolescentes e as famílias. Essa intervenção estabeleceu efetivamente melhor condição de higiene na Casa dos Expostos (RIZZINI, 2011).

Carneiro e Dutra (2019) afirmam que os ideais dos médicos higienistas que identificaram essas crianças como foco social da época, apesar de se tratar do campo da assistência, não tinham como prioridade social, mas sim a ascensão de um campo, ou seja, tais médicos se identificavam com o movimento filantrópico que estabelecia embate com os representantes das ações de caridade. Vale distinguir filantropia e caridade:

A filantropia distinguia-se da caridade, pelos seus métodos, considerados científicos, por esperar resultados concretos e imediatos, como o bom encaminhamento dos desviantes à vida social, tornando-os cidadãos úteis e independentes da caridade alheia. A noção de prevenção do desvio e recuperação dos degenerados entranhou de tal forma a assistência, que nas décadas seguintes, filantropia e caridade tornaram-se sinônimos. O conflito foi superado por uma acomodação das disparidades, pois ambas tinham o mesmo objetivo: a preservação da ordem social (RIZZINI, 2011, p. 22).

Para Carneiro e Dutra (2019), foi dessa forma que se desencadearam práticas de assistência para com a criança em situação de risco. Na passagem do século XIX para o século XX, os juristas defenderam a ideia de um “novo direito”, que projetou uma justiça mais humana, fundamentada na reeducação em detrimento da punição. O cuidado desse público de rejeitados passou a ser dos juristas que trouxeram ideias adequadas para as crianças.

As infrações cometidas por crianças e por adolescentes ganharam ênfase, abandonaram a assistência. Rizzini (2011, p. 23) relata que “na década de 1920, consolidou-se

a fórmula Justiça e Assistência para os menores viciosos e delinquentes”, entendidos e vistos como objetos que precisavam de vigilância por parte do Juízo de Menores e da Polícia. Tais jovens foram classificados por aspectos como a origem, o histórico familiar e, em seguida, foram encaminhados as casas de correção, onde permaneceriam separados dos adultos, o que nem sempre acontecia.

Nesse momento, por um lado, foi apresentada uma proposta de criação de tribunais para menores, o que beneficiou crianças e adolescentes, ao passo que, por outro lado, a ideia de “delinquência” resistiu como desafio de difícil solução. Em 1922, uma reforma do Código Penal elevou a maioridade de 9 para 14 anos. Com o Código de Menores de 1927, Decreto n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, chegou-se aos 18 anos e a prisão de crianças e de adolescentes ficou proibida. Em seu lugar, teriam de ser efetivadas medidas socioeducativas, como se denominam hoje.

Segundo Westin (2015), o Brasil do fim do século XIX e início do século XX, teria parte considerável da população em situação de miséria. Efeito do fim da escravidão, que ocorreu em 1888, a população negra se percebeu abandonada de uma hora para outra, integrou os índices de pobreza da época. Como é sabido, em 1888 teve-se a lei que estabeleceu a Abolição da Escravatura, no entanto, essa não foi suficiente para romper com essa realidade. Florestan Fernandes (1978) lembrou que a ausência de uma transição que garantisse, protegesse e preparasse o negro liberto dificultou profundamente sua inserção no novo regime de vida e de trabalho, ou seja, a abolição acabou assumindo “o caráter de uma espoliação extrema e cruel”.

Com uma industrialização ainda no início do seu desenvolvimento, que atraiu a população rural e não absorveu toda a mão de obra disponível, houve o aumento das cidades, bem como do desemprego e da criminalidade. Nesse momento, algumas crianças e adolescentes foram recrutados em abrigos, enquanto outros trabalhavam para complementar a renda familiar, ambos cumprindo carga horária de trabalho semelhante à dos adultos. A exploração do trabalho infantil foi justificada pela retirada dessas crianças da dita ociosidade e das ruas, deu-lhes uma “ocupação útil”. Em 1930, “o governo implementou escolas de ensino profissionalizante; o sistema nacional de aprendizagem industrial e comercial ficou, contudo, nas mãos dos empresários” (RIZZINI, 2011, p. 24).

A intervenção do Estado na família englobou a suspensão do “Pátrio Poder”, o que conhecemos como Poder Familiar, até a apreensão dos menores ditos abandonados, mesmo contra a vontade dos pais. Somente na década de 1930, com a Era Vargas, a família e a

criança da classe trabalhadora se tornaram objeto de várias ações governamentais e inauguram uma política de proteção materno-infantil.

Na década de 1940, segundo Rizzini (2011), a responsabilidade coube ao Estado, pois até a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, não houve um órgão federal responsável pelo controle da assistência as crianças e aos adolescentes. O Serviço de Assistência a Menores foi organizado por meio do Decreto-Lei n.º 3779:

com a tarefa de prestar, em todo território nacional, amparo social aos menores desvalidos e infratores, isto é, tinha-se como meta centralizar a execução de uma política nacional de assistência [...] tinha o SAM alguns objetivos de natureza assistencial, quando enfatizava a importância de estudos e pesquisas, bem como o atendimento psicopedagógico às crianças e adolescentes carentes e com problemas de conduta, os quais eram denominados desvalidos e delinquentes. No entanto, o SAM não conseguiu cumprir suas finalidades, devido à sua estrutura emperrada, sem autonomia e sem flexibilidade e a métodos inadequados de atendimento, que geraram revoltas naqueles que deveriam ser amparados e orientados (VERONESE, 1999, p. 32).

O SAM manteve o sistema utilizado desde a década de 1920, pelos Juízos de Menores, para atender as crianças e os adolescentes, “abandonados” e “desvalidos” e os encaminhar as instituições existentes na época e às particulares conveniadas ao governo.

Em 1964, como diversas outras instâncias, a assistência a criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade passou para a esfera de competência do Governo Militar. Rizzini (2011, p. 27) elenca as medidas adotadas a época como a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que tinham como função “que a massa crescente de ‘menores abandonados’ não viesse a transformar-se em presa fácil do consumismo de drogas, associados no empreendimento de desmoralização e submissão nacional”. Foi construído um sistema de proteção e de assistência em que qualquer criança ou família em condição de pobreza pudesse ser enquadrada sob a ação da Justiça e, conseqüentemente, da assistência. A institucionalização como sinônimo de proteção foi utilizada como argumento fundamental nesse momento (BRASIL, 2009). A política adotada estabeleceu controle autoritário e centralizado na formulação e na implementação da assistência a infância como problema social. Apesar de invocar a primazia pela prevenção e pela reintegração social, no ambiente familiar e na comunidade, a FUNABEM e PNBEM, ao contrário do proposto, favoreceram a internação na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) e em entidades privadas de assistência (RIZZINI, 2011).

Em 1979, a assistência a criança e ao adolescente se tornou competência do juiz de menores, diante da revisão do Código de Menores e atualização com novos dispositivos. A partir da atualização do Código de Menores, coube ao Juiz de Menores intervir desde a privação de condições essenciais à subsistência e a omissão dos pais até a autoria de infração penal (RIZZINI, 2011). Seguindo essa lógica, até os anos 1980, as políticas públicas dirigidas a esse público estiveram fundamentadas em propostas de caráter tutelar com adequação do comportamento aos parâmetros de normalidade e visou a prestação de serviços, por meio da inserção nas escolas e a colocação sob a guarda da família ou do Estado (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Carneiro e Dutra (2019) elucidam que, por meio de lutas e de movimentos sociais a partir dos anos de 1980, foram reivindicadas políticas públicas de atendimento para democratizar as instituições, bem como atender a necessidade de mudar a realidade do abandono dessa população. Um novo quadro se formou em 1980, quando crianças e adolescentes se tornaram sujeitos de direitos e passou a ser de conhecimento público que parcelas expressivas da população infanto-juvenil pertenciam a famílias pobres ou miseráveis.

Uma frente integrada por Organizações Não-governamentais (ONGs), pela sociedade civil e com apoio da Igreja e de órgãos de governo pautaram a solicitação da garantia dos direitos de cidadania para crianças e adolescentes (RIZZINI, 2011). Foi, então, instituída uma proposta na Constituição Federal de 1988, sob forma do artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 1).

Com essa dinâmica foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado em 1990, e, conseqüentemente, uma nova noção jurídica, política e administrativa, em consideração a outras demandas da temática da infância no Brasil, com base na participação da família, da sociedade e do Estado. O propósito das mudanças legislativas, em especial o ECA (BRASIL, 1990), foi a construção de novos paradigmas e, com isso, também de novas práticas (GONSALVES; GARCIA, 2007).

Os serviços de acolhimento para crianças e para adolescentes integraram o serviço de alta complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), de natureza estatal ou não, com todos pautados nos pressupostos do ECA, do Plano Nacional de Promoção, Proteção

e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária, da Política Nacional de Assistência Social, da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS, da Norma Operacional Básica do SUAS e no projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças.

O ECA (1990) reconheceu o direito à convivência familiar e comunitária, da excepcionalidade e da provisoriedade do afastamento desse convívio, de modo que o serviço de acolhimento institucional estivesse fundamentado no desenvolvimento científico ao afirmar que o ambiente familiar saudável seria o melhor lugar para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Diante da necessidade do afastamento familiar, o acolhimento, a reintegração familiar ou, excepcionalmente, a colocação em família substituta, seriam realizados segundo parâmetros que assegurassem as melhores condições ao desenvolvimento da criança e do adolescente.

É importante destacar que os serviços de acolhimento para crianças e para adolescentes são diferentes dos estabelecimentos que acompanham adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação em estabelecimento educacional – como preconiza o art. 112 do ECA (BRASIL, 1990) – bem como dos estabelecimentos destinados à Educação Infantil, regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Silva, França e Yaegashi (2021, p. 13) afirmam que, a partir da publicação do ECA, o acolhimento institucional passou “a ser uma das medidas de proteção previstas aplicáveis para crianças e adolescentes que tiverem seus direitos ameaçados ou violados”.

Nesta pesquisa nos dedicamos exclusivamente ao estudo sobre as crianças que se encontram sob medida protetiva de abrigo – art. 101 ECA (BRASIL 1990) – em situação de abandono ou afastados do convívio familiar pela autoridade competente. Arpini e Quintana (2003) ressaltam que é relevante repensar, recuperar e investir nessas entidades, na busca por alterar a percepção estigmatizada longe ou não da realidade dessas instituições como um lugar do “fracasso”, de modo a permitir que essas instituições sejam vistas como um local de possibilidades, acolhimento, afeto e proteção.

Souza (2015) discute que, no cotidiano de crianças em acolhimento institucional, podem surgir alterações psicológicas, e demonstra a preocupação de uma de suas entrevistadas com os danos das rupturas de vínculos e os traumas causados pelo acolhimento.

O impacto do abandono ou afastamento do convívio familiar pode ser minimizado se as condições de atendimento no serviço de acolhimento propiciar experiências reparadoras a

criança e ao adolescente, bem como a retomada da convivência familiar. O atendimento excepcional no serviço de acolhimento deve ser transitório, porém, reparador, evitar a construção ou o reforço de imagem negativa ou de piedade da criança e do adolescente atendido, por estarem sob medida protetiva (BRASIL, 2009).

A criança não compõe um grupo familiar ou uma casa de acolhimento, como discutimos neste trabalho. Em alguns casos, as crianças passam mais tempo na escola, com suas professoras e com os demais membros do ambiente escolar, do que com a própria família ou a equipe do acolhimento institucional. Além disso, a subjetividade de uma criança é atravessada pela atividade de todos aqueles que vivenciam suas histórias. Nesse sentido, é necessário pensar também sobre as representações sociais a partir da Psicologia Social e as suas contribuições à educação.

## **2.1 O espaço que o Acolhimento Institucional tem ocupado na pesquisa brasileira: revisão de literatura**

Em 2020 foi publicado o resultado de uma pesquisa ao SUAS, a pesquisa é fruto da união do trabalho da Associação de Pesquisadores e Formadores da área da Criança e do Adolescente (NECA), Federação Internacional das Comunidades Educativas do Brasil (FICE Brasil) e o Movimento Nacional Pró-Convivência Familiar Comunitária, além de um número significativo de Organizações da Sociedade Civil voltadas à proteção e à defesa de Direitos da Criança e do Adolescente. Tal pesquisa visou descrever e localizar as demandas e as ações de serviços de Acolhimento Institucional e familiar durante o período da crise sanitária provocada pela pandemia de SARS-CoV-2.

Os resultados denunciam cenário de instabilidade, de falta de orientação das autoridades que teve como consequência a tomada de iniciativas das agências públicas locais e dos serviços de proteção social (atendimentos remotos, plantões emergenciais ou com substituição de profissionais). Ações que colocam em risco a efetividade das atividades desempenhadas, com ênfase aos serviços de Acolhimento Institucional (BERNARDI, 2020).

A população acolhida (no caso crianças e adolescentes temporária ou permanentemente afastados dos cuidados parentais), que está sob os cuidados do serviço, teve suas demandas acumuladas e ampliadas em todas as áreas. Questões como visitas familiares, educação, lazer, protagonismo, escolarização e sociabilidade passaram a apresentar novos desafios como mostram os dados desta pesquisa (BERNARDI, 2020. p. 5).

Os principais achados da pesquisa e suas interfaces com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) foram organizados em eixos. O primeiro deles denominado “Prevenção de rupturas, investimentos nas famílias de origem”, pode evidenciar a urgência em movimentar investimentos nas famílias, como é comum ouvirmos dos trabalhadores do SUAS, não devemos criminalizá-las pela situação de pobreza que as coloca em situação de vulnerabilidade social e/ou em situações de risco.

Outra problemática destacada por Bernardi (2020) é o fato de que a situação pandêmica desencadeou busca intensa de outras alternativas anteriores ao acolhimento, como, por exemplo, o apoio da família extensa e da comunidade. Outras saídas mais incomuns foram o acolhimento conjunto família/criança, saídas que puderam evitar a separação e a institucionalização de crianças e de adolescentes. A grande movimentação em prol da agilização da saída dos acolhidos para a reintegração familiar durante a pandemia e pôs à prova novas possibilidades de trabalho que poderiam e podem ser exploradas.

Bernardi (2020) evidencia que, ao levar em consideração os principais motivos do acolhimento das crianças e dos adolescentes, não é possível desconsiderar que as condições de vulnerabilidade social das famílias aumentaram na pandemia, ao passo que os acolhimentos ditos de emergência mantiveram o mesmo padrão de períodos anteriores à pandemia, apresentaram características em comum, como, por exemplo: a negligência continua justificada sem apresentação dos critérios de análise adotados pelos responsáveis e a maioria dos acolhimentos foi realizada pelo Conselho Tutelar. O acolhimento ocorre sem ter por base o Estudo Diagnóstico Prévio, que incluía uma “criteriosa avaliação dos riscos a que estão submetidos a criança ou o adolescente e as condições da família para a superação das violações de direitos observadas e o provimento de proteção e cuidados” (BRASIL, 2009, p. 29).

As crianças e os adolescentes em situação de rua foi outro motivo evidente caracterizado pela pesquisa de Bernardi (2020). Esse público precisou do Acolhimento Institucional como via de proteção durante a pandemia do Covid-19. O que se estende a adolescentes ameaçados de morte, explorados pelo trabalho, que deixaram internatos onde cumpriam medidas socioeducativas e não tinham família para os receber e adolescentes que completaram a maioridade e não tinham para onde ir.

Notamos que, embora considerados emergenciais ou excepcionais, ao longo do período de pandemia, as situações de acolhimento são muito semelhantes aos acolhimentos de

praxe, o que pode reafirmar a saída encontrada para lidar com os problemas sociais e de saúde das famílias vulneráveis.

Durante a pandemia, segundo o estudo de Bernardi (2020, p. 168), a medida foi protetiva pois apenas 2% dos acolhidos foram acometidos pelo vírus. No entanto há que considerarmos os impactos emocionais da situação de isolamento e de redução dos contatos familiares. No entanto, o estudo evidencia falta de recursos para crianças e para adolescentes que ingressam no sistema protetivo e no socioeducativo pela via da seletividade de classe, raça, etnia e gênero. O primeiro eixo traz que “a prevenção do acolhimento implica em planejamento de ações articuladas e integradas entre as políticas sociais públicas de atenção às crianças, aos adolescentes, aos jovens e às suas famílias”.

No segundo eixo, denominado “Reordenamento da política e dos serviços de acolhimento e expansão qualificada de alternativas de cuidado”, é possível discutirmos sobre como os serviços de acolhimento se reinventaram durante o período de isolamento e precisaram modificar a organização como via de continuidade aos atendimentos. Com isso, evidenciamos a necessidade de a equipe técnica se presentificar no cotidiano das instituições e das crianças e adolescentes, e orientar e apoiar as/os cuidadoras/es.

O Acolhimento Institucional ainda é predominante sobre as formas de cuidados de crianças e de adolescentes em situação de acolhimento (65% Abrigo Institucional e 19,3% Casa-Lar). Bernardi (2020) identifica aumento de medidas alternativas do cuidado familiar, com as Famílias Acolhedoras (13%) e o Acolhimento Conjunto (mãe e filhos) no país. Desse modo, a pandemia proporcionou condições de evidenciarmos necessidades de ampliação da rede de relações das crianças e dos adolescentes acolhidos, localizando-os além da dinâmica família, escola e acolhimento. Exemplo disso foi a permanência de crianças e de adolescentes na casa das/os cuidadoras/es, atuar como Famílias Acolhedoras Emergenciais que estiveram sob supervisão da equipe técnica dos serviços, no formato remoto e pôde atender a demanda urgente de cuidados mais próximos. Portanto, existe a necessidade de se

revisar a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais<sup>3</sup> e os pactos de aprimoramento da oferta e da gestão, visando à ampliação e qualificação dos serviços para crianças, adolescentes, jovens egressos de serviços de acolhimento e suas famílias (BERNARDI, 2020. p. 171).

O eixo de número três foi denominado “Adoção centrada no melhor interesse da criança e do adolescente”. Segundo o Levantamento Nacional, ocorreram 172 adoções entre

---

<sup>3</sup> Resolução n.º 109 de 11 de novembro de 2009 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

maio e julho de 2020, o que corresponde a cerca de 11% das saídas dos serviços de acolhimento no período da pesquisa. Outro dado alarmante apresentado pela pesquisa são as 6 devoluções de crianças e/ou adolescentes adotados (10% da categoria outros) e 1 revogação de guarda entre os motivos de acolhimento emergencial.

O Sistema Nacional de Adoção e de Acolhimento (SNA), do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), dispõe de dados atualizados sobre quantidade e perfil de crianças disponíveis para adoção e de pretendentes (BRASIL, 2019). Em 10 de dezembro de 2020 existiam 35.331 pretendentes e 5.145 crianças disponíveis para adoção. Esta diferença é explicada pela dicotomia entre o perfil desejado pelo adotante nacional e as crianças reais, que são, em sua maioria, mais velhas (55,8% - de 9 a maior de 15 anos), do sexo masculino (54%), pardas e pretas (59%). São essas crianças e os adolescentes que tendem a permanecer acolhidos até a maioridade.

A realidade expressa nos dados fornecidos pela pesquisa guiada por Bernardi (2020) e pelo SNA direcionam para as diretrizes do ECA e relembra que a adoção não deve ser realizada para atender a necessidade das famílias adotantes, mas sim, das crianças e dos adolescentes destituídos do poder familiar. A adoção deve ser centrada no melhor interesse da criança ou do adolescente e necessita trabalho precipício de técnicos que ofereçam espaço de escuta.

Mediante os documentos, dados e análises apresentados, reforçamos o quanto as condições do acolhimento institucional precisam ser pautadas nas políticas públicas e a responsabilidade pelo cuidado das crianças e de adolescentes precisa ser compartilhada entre a família, o Estado e a comunidade, como prevê o ECA e a Constituição Federal. Nesse sentido, nessa pesquisa delimitamos entre as políticas públicas de Assistência Social e Educação, tendo em vista que, muitas vezes, como apresentamos, a realidade da criança em situação de acolhimento se limita a convivência do espaço institucional, seja do Abrigo ou Casa Lar, compartilhado com a escola.

Para nos debruçar sobre a viabilidade desta pesquisa e a fundamentação das compreensões da realidade dessas políticas e desses ambientes em constante construção, nos deparamos com as pesquisas elaboradas nos últimos cinco anos e as buscamos por meio das plataformas Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Periódicos CAPES. Quanto aos critérios de inclusão, foram: Idioma (português); Disponibilidade (texto integral), artigos, dissertações, teses e/ou capítulos de livros com uso dos descritores “psicanálise”, “acolhimento institucional” e “escola”. Ao nos depararmos com as produções

teóricas (artigos, dissertações e teses), em um primeiro momento obtivemos 114 produções na plataforma Google Acadêmico, nenhum artigo na SciELO e três artigos entre os Periódicos CAPES. Lidos os resumos de todos esses textos, selecionamos 23 produções na plataforma Google Acadêmico e dois artigos entre os Periódicos CAPES. Esses foram lidos na íntegra, observamos objetivos, corpo teórico e metodologia de cada material, os quais podem ser observados no quadro 01:

**Quadro 1 - Revisão de Literatura**

<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Objetivo</b>
01	2022	As Crianças em situação de Acolhimento Institucional e o seu Processo de Escolarização	Karolina de Fátima Farias Santana; Janes Moraes Souza	Analisamos o processo de escolarização de crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional a partir da literatura produzida sobre o tema.
02	2022	Escuta clínica e o conto de fadas: relato de experiência no atendimento à criança institucionalizada	Dalízia Amaral Cruz; Elson Ferreira Costa	Relatar a experiência de atendimento à criança em acolhimento institucional.
03	2021	A Afetividade na Relação Professor-Aluno e o Processo Ensino-Aprendizagem: Discussão de dados mediatizada pelo portal CAPES	Gleici Mari Machado de Miranda Rodrigues; Caroline Elizabel Blaszkó; Nájela Tavares Ujiie.	Evidenciar a importância da afetividade ao longo do processo de escolarização e seus respectivos impactos na preparação e aprendizagem do aluno, alertando também para a necessidade de novas pesquisas acadêmicas sobre a afetividade em sala de aula.
04	2021	A Aprendizagem das Crianças em Situação de Acolhimento: Diagnóstico e Intervenção	Magna Eugênia Fernandes do Rego; Kátia Gerlania Soares Batista	Analisar a frequência de crianças não-alfabetizadas a partir do Plano Individual de Atendimento (PIA) de um acolhimento infantil da cidade de Mossoró-RN.
05	2021	A escolarização de crianças em situação de acolhimento institucional	Mayara Estéfani da Silva Ferreira	Analisar o processo de escolarização de crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional a partir da literatura produzida sobre o tema.
06	2021	Dos ecos do ECA à Psicanálise: entre a lógica do bem-estar e a ética do bem dizer	Michele Donizete Ferreira Borges; Raul Albino Pacheco Filho.	Extrair da Lógica do Bem-Estar – presente na Assistência Social – a Ética do Bem Dizer, ou seja, a escuta do sujeito de desejo

07	2021	A invisibilidade não protege: um olhar para os bebês em acolhimento institucional	Adriana De Paula Dias; Rita de Cássia Sobreira Lopes	Realizar uma análise documental acerca das políticas de atenção à saúde e assistência social voltadas para os bebês em situação de acolhimento institucional, buscando discutir como a reprodução do modelo de cuidado representado contribui para a invisibilização dos bebês inseridos neste contexto, tecendo relações entre Saúde e Assistência Social a partir das normativas descritas nos documentos de domínio público.
08	2021	A dimensão estruturante do brincar: uma possibilidade de intervenção orientada pela ética da psicanálise no acolhimento de crianças institucionalizadas?	Isabela Vieira de Almeida Cardoso; Ângela Maria Resende Vorcaro	Abordar os processos de subjetivação de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento temporário.
09	2021	Do acolhimento institucional à família adotiva: a vivência da criança nesta transição	Amanda Carollo Ramos da Silva; Jorge Luís Ferreira Abrão	Abordar, a partir da perspectiva psicanalítica, as vicissitudes de crianças, em transição do acolhimento institucional a uma família adotiva, dando especial atenção ao processo de vinculação à nova família.
10	2021	Acolhimento Institucional E Educação: Uma Revisão Integrativa De Literatura Em Psicologia	Pablo Mateus dos Santos Jacinto	Compreender como a educação no contexto do acolhimento institucional tem sido abordada em estudos na área da psicologia
11	2020	A Escolarização de Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento: do campo de vivência ao campo da investigação	Giovanna Hellen Fernandes Almeida; Quezia Vila Flor Furtado	Trazer um conjunto de reflexões junto à experiência prática desenvolvida com adolescentes residentes em casas de acolhimento.
12	2020	A vida (in)dizível: A Escuta Ativa de Crianças em Acolhimento Institucional	Isabela Silva rocha; Martha Franco Diniz Hueb; Fabio Scorsolini-Comin	Conhecer os sentimentos e as expectativas de crianças em acolhimento institucional em preparação para a adoção.
13	2020	Construção do Caso Clínico em Psicanálise: Contribuições ao Serviço de Acolhimento Institucional	Luana Cardoso Paulino; Juliana Meirelles Mota	Analisar as possíveis contribuições que a construção do caso clínico em psicanálise pode gerar na condução dos atendimentos prestados aos usuários das Unidades de Acolhimento Institucional.
14	2020	Emprestar os ouvidos: a escuta da	Isabela Silva Rocha;	Investigar de que modo

		criança em acolhimento institucional	Martha Franco Diniz Hueb; Fabio Scorsolini-Comin	profissionais que atuam em instituição de acolhimento realizam a escuta da criança.
15	2019	O trabalho do psicanalista em serviços de acolhimento para crianças e adolescentes: táticas, estratégias e a política do psicanalista na instituição	Christopher Rodrigues Anunciação; Ivan Ramos Estevão	Investigar o trabalho do psicanalista em serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.
16	2019	A instituição que se faz lar: costurando experiências de trabalho no acolhimento institucional	Giovana Donassolo Fernandes Alborno; Rosemarie Gartner Tschiedel	Abordar diferentes experiências de trabalho no acolhimento institucional, partindo da prática de estágio da autora em uma casa de acolhimento no município de Porto Alegre - RS.
17	2019	“Mas essa criança não tem perfil de abrigo!”: problematizações sobre raça, gênero e a pobreza no acolhimento institucional de crianças e adolescentes.	Tatiana Oliveira Miranda; Giovanna Marofan	O acolhimento institucional de crianças e adolescentes através da problematização em relação aos marcadores sociais de desigualdade, raça, gênero e pobreza.
18	2019	A criança em abrigos: A Proteção e o Cuidado de Bebês em Acolhimento Institucional	Mariana Parro Lima; Marcos Cezar de Freitas	Investigar como a experiência de abrigamento de crianças ressignifica em termos atuais o sentido social da palavra proteção e, como desdobramento disso, procurou desvelar o sentido de proteção que permeia experiências concretas de institucionalização.
19	2019	Práticas de cuidado na interação de crianças em contexto de acolhimento institucional	Cintia Carvalho; Katia de Souza Amorim	Investigar as ocorrências de práticas de cuidado na interação de crianças e bebês em situação de acolhimento institucional.
20	2018	Novo olhar sobre o acolhimento institucional e o trabalho do psicólogo.	Juliana Chiuza Prestes; Flávia Flach	Pensar a situação de acolhimento institucional ao longo da história, dando destaque a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente.
21	2018	Privação Afetiva e suas Consequências na Primeira Infância: Um estudo de Caso	Daniele Barbosa Rayane; Daniela Heitzmann Amaral Valentim de Sousa	Investigar os possíveis danos emocionais e psicossociais causados a uma criança que sofreu privação afetiva na primeira infância e que está em situação de acolhimento institucional.
22	2018	Ambiente e integração no processo de desenvolvimento emocional: reflexões a partir do trabalho com	Maira Brandão Benedito; Nadja Nara Barbosa Pinheiro	Analisar a proposta municipal de atendimento às crianças em situação de

		crianças em situação de risco psicossocial		risco, assim como a legislação que sustenta essa proposta.
23	2018	Retirar crianças e adolescentes da família: problematizando o acaso e o imprevisível na prática profissional	Ana Lúcia Cintra, Mériti de Souza	Problematizar lógicas lineares de causalidade e suas relações com o sofrimento daqueles implicados nos processos de decisão.

**Fonte:** Elaboração do autor.

É importante destacarmos que nos artigos os autores discursam sobre temas transversais as palavras usadas como descritores e, de formas diferentes, compreendem a partir de diversos aspectos a correlação aprendizagem e acolhimento institucional, ou se estendem a outras temáticas como o direito e outros impactos à saúde, subjetividade e afetividade.

De modo geral um ponto em comum entre os textos é a apresentação de uma retomada/construção histórica da legislação voltada a proteção da criança e do adolescente, bem como da construção das políticas públicas destinadas a esse público e oferecidas pelo Estado ao longo dos anos. Prestes e Flath (2019) argumentam que, a partir da retomada de decretos, leis e orientações técnicas, é possível realizarmos levantamento histórico para constatar que as crianças abandonadas eram deixadas em locais insalubres, e nomeiam os orfanatos e as casas de misericórdia. Desde então, diversos recursos legais foram elaborados, os quais são associados a Medicina Higiênica, em determinado momento histórico, e passaram a retirar a criança de suas famílias consideradas prejudiciais ao bem estar e ao desenvolvimento infantil e adolescente, os encaminhou para instituições onde eram preparadas para trabalhar para o Estado ou em atividades de mão de obra barata (ALBORNOZ; TSCHIEDEL, 2019).

Lima e Freitas (2019) nos relembram que a ideia da criança como sujeito de direitos é algo recente, possível pela criação do ECA, “com o qual outras perspectivas de futuro para a criança vêm sendo articuladas e implementadas em diferentes aspectos da realidade social brasileira” (BRASIL, ANO, p. 76). Prestes e Flath (2019) corroboram essa leitura, afirmam que em 1990 houve a proposição de todos os direitos tanto da criança e quanto do adolescente, e conseqüentemente, surgiram instituições voltadas a proteção infantil como abrigos e casas-lares, com a finalidade de cumprimento da legislação de acordo com cada caso.

Apesar dessa visível construção de uma legislação voltada à proteção infanto-juvenil, restam questionamentos relevantes acerca da viabilidade e dos impactos que o acolhimento institucional trouxe para a vida das crianças, dos adolescentes e de suas famílias. Cintra e Souza (2018, p. 95) nos questionam “quais aspectos são considerados para estabelecer que certa forma de estar e viver no mundo é nociva o suficiente para desconsiderar formas várias de vinculação afetiva? O que significa estar protegido? Como podemos prever o que acontecerá em determinada situação?”.

Lopes e Dias (2021, p. 36) asseveram que a infância institucionalizada foi viabilizada a partir das pesquisas de cunho científico a partir do objetivo de verificar os efeitos negativos da institucionalização para o desenvolvimento saudável das crianças, como apresentado na produção de Sousa e Rayane (2018), *Privação Afetiva e suas Consequências na Primeira Infância: Um estudo de caso*. No entanto, as autoras apresentam outras perspectivas, de modo que expõem a possibilidade do desenvolvimento infantil para além do seio familiar, sendo possível no abrigo, oferecem ao bebê, a criança e ao adolescente, por exemplo, outros modelos de cuidado, “a partir de outros modos de existência mais coletivos e comunitários que repensem a prática do cuidar desvinculada de um único cuidador” (SOUZA; RAYANE, 2018).

Essa revisão de literatura demonstra a necessidade da Psicologia e da Psicanálise para oferecer atendimento aos diversos casos nas instituições, somadas a equipe interdisciplinar, de modo a se apresentar socialmente como instrumento capaz de fortalecer os vínculos familiares, garantir o direito ao convívio e a reintegração familiar. O quadro 02 é constituído com as produções teóricas que reforçam esse posicionamento.

**Quadro 2** - Revisão de Literatura: Psicologia e Psicanálise

<b>Ano</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Objetivo</b>
2022	Escuta clínica e o conto de fadas: relato de experiência no atendimento à criança institucionalizada	Dalízia Amaral Cruz; Elson Ferreira Costa	Relatar a experiência de atendimento à criança em acolhimento institucional.
2021	Dos ecos do ECA à Psicanálise: entre a lógica do bem-estar e a ética do bem dizer	Michele Donizete Ferreira Borges; Raul Albino Pacheco Filho	Extrair da Lógica do Bem-Estar – presente na Assistência Social – a Ética do Bem Dizer, ou seja, a escuta do sujeito de desejo
2021	A invisibilidade não protege: um olhar para os bebês em acolhimento institucional	Adriana De Paula Dias; Rita de Cássia Sobreira Lopes	Realizar uma análise documental acerca das políticas de atenção à saúde e assistência social voltadas para os bebês em situação de acolhimento institucional, buscando discutir como a reprodução do

			modelo de cuidado representado contribui para a invisibilização dos bebês inseridos neste contexto, tecendo relações entre Saúde e Assistência Social a partir das normativas descritas nos documentos de domínio público.
2021	A dimensão estruturante do brincar: uma possibilidade de intervenção orientada pela ética da psicanálise no acolhimento de crianças institucionalizadas?	Isabela Vieira de Almeida Cardoso; Ângela Maria Resende Vorcaro	Abordar os processos de subjetivação de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento temporário.
2020	A vida (in)dizível: A Escuta Ativa de Crianças em Acolhimento Institucional	Isabela Silva rocha; Martha Franco Diniz Hueb; Fabio Scorsolini-Comin	Conhecer os sentimentos e as expectativas de crianças em acolhimento institucional em preparação para a adoção.
2020	Construção do Caso Clínico em Psicanálise: Contribuições ao Serviço de Acolhimento Institucional	Luana Cardoso Paulino; Juliana Meirelles Mota	Analisar as possíveis contribuições que a construção do caso clínico em psicanálise pode gerar na condução dos atendimentos prestados aos usuários das Unidades de Acolhimento Institucional.
2020	Emprestar os ouvidos: a escuta da criança em acolhimento institucional	Isabela Silva Rocha; Martha Franco Diniz Hueb; Fabio Scorsolini-Comin	Investigar de que modo profissionais que atuam em instituição de acolhimento realizam a escuta da criança.
2019	O trabalho do psicanalista em serviços de acolhimento para crianças e adolescentes: táticas, estratégias e a política do psicanalista na instituição	Christopher Rodrigues Anunciação; Ivan Ramos Estevão	Investigar o trabalho do psicanalista em serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.

**Fonte:** Elaboração do autor.

Hueb e Scorsolimni-Comin (2020) afirmam que os cuidados prestados em uma instituição de acolhimento podem ser vivenciados como algo contraditório pelos profissionais que o praticam, bem como para as crianças e para os adolescentes que o recebem, com a possibilidade de gerar confusão sobre sentimentos de maternidade/paternidade em determinados momentos. O que aconteceria devido ao fato de que a natureza do vínculo estabelecido com a função que esse profissional ocupa na vida cotidiana da criança acolhida é extremamente relevante.

Quando profissionais que trabalham nas instituições de acolhimento abordam sobre a escuta das crianças, essa aparece associada com “aconselhar, disciplinar, instruir, corrigir, amar, brincar, dar atenção, oferecer confiança/segurança, mas também com a manutenção do sigilo e com a necessidade de não demonstrar emoções diante das histórias ouvidas” (HUEB, SCORSOLIMNI-COMIN, 2020, p. 430). Partindo disso, compreendemos que, para alguns

profissionais, realizar o processo de escuta das crianças e dos adolescentes é algo complexo, sendo necessária “muita cautela” e formação.

No entanto, a Psicologia e a Psicanálise destacam a amplitude em que essa escuta pode ser promovida ou refletida. O holding (WINNICOTT, 1971/1975), para nós traduzido como sustentação (presença física, colo), pode ser percebido como uma escuta, diversifica o conceito de comunicação. Anunciação e Estevão (2019) consideram que, ao incluir/ampliar a corporeidade como extensão desse processo, é possibilitada não só a diversificação dos espaços e das ações associadas a escuta, mas permite a troca afetiva.

Cardoso e Vorcaro (2021) incluem a brincadeira nesse processo de escuta, compreendendo que, a partir do lúdico, a criança estabelece comunicação do seu mundo interno, assim como o adulto faz com o sonho<sup>4</sup>. A escuta é recurso para a diminuição da angústia ou da ansiedade e oferecer segurança a essas crianças em situação de vulnerabilidade.

A partir do exposto, consideramos que escutar a criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade possibilita a construção de espaço social, mas também, de espaço psíquico e vincular. Espaço que possibilita a compreensão das necessidades dessas crianças e desses adolescentes, como formas de supri-las. Logo, a Psicologia e a Psicanálise contribuem com os cuidados dessas crianças e desses adolescentes ao propor que o cuidador esteja atento, ouça os ditos e os não ditos, e ofereça os cuidados que essas crianças precisam, cuidados que vão além da alimentação e da higiene.

Freud (2011) afirma, em seu livro *Psicologia das massas e análise do Eu*, sobre o processo analítico implicar sujeitos nos fenômenos sociais e políticos, o que leva Borges e Filho (2021) a considerarem que é possível fazer psicanálise em qualquer lugar, desde que haja a relação transferencial. Sendo essa imprescindível ao trabalho do analista, o local onde se atende passa a ser uma condição. Postulam os autores, então, que é possível que o psicólogo, de abordagem psicanalítica ou o psicanalista, desenvolva seu trabalho no ambiente institucional, desde as instituições de acolhimento até hospitais, o que se ajusta é o lugar de onde se responde.

Essa revisão possibilita espaço crítico para não considerarmos que a Psicologia e a Psicanálise ocupem função social de salvadora, bem como não avaliamos como viável que

---

<sup>4</sup> O sonho, mediante enfraquecimento da repressão, aumenta-se as possibilidades das pulsões acessarem a consciência. Por meio da alternativa encontrada entre o Id e o Ego, encontra-se uma gratificação parcial das pulsões (FREUD, 1900/2019). Ou seja, o sonho possibilita que conteúdos de ordem inconsciente sejam liberados.

todas as crianças e os adolescentes integrem a psicoterapia ou a análise. A contribuição maior desse compilado é pensar quais contribuições a Psicologia e a Psicanálise ofereçam campo de trabalho, bem como proponha reflexões críticas acerca da atuação de psicólogos, psicanalistas e demais profissionais que sejam responsáveis pelos cuidados das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento para que façam juízo dos seus atos.

Julgamos que “são os ecos do ECA, que ecoam nas audiências e em equipes, que sob o argumento do que é o Melhor Interesse da criança e do adolescente, decidem sobre suas vidas sem que estes possam opinar” (BORGES; FILHO, 2021. p. 114). Que as vozes das crianças ecoem em nossas escutas, e que sejam porta vozes dessas em uma sociedade que ainda aprende sobre a necessidade de validar as falas das minorias, afinal se falamos sobre a garantia de direitos, é para esses que nos direcionamos.

Quando destacamos sobre a garantia de direitos, atentamos nessa revisão de literatura são as condições em que se dá a passagem das crianças e dos adolescentes pelo acolhimento institucional, como organizado no quadro 3.

**Quadro 3** - Revisão de Literatura: Experiência do Acolhimento

Ano	Título do Artigo	Autores	Objetivo
2021	Do acolhimento institucional à família adotiva: a vivência da criança nesta transição	Amanda Carollo Ramos da Silva; Jorge Luís Ferreira Abrão	Abordar, a partir da perspectiva psicanalítica, as vicissitudes de crianças, em transição do acolhimento institucional a uma família adotiva, dando especial atenção ao processo de vinculação à nova família.
2019	“Mas essa criança não tem perfil de abrigo!”: problematizações sobre raça, gênero e a pobreza no acolhimento institucional de crianças e adolescentes	Tatiana Oliveira Miranda; Giovanna Marofan	O acolhimento institucional de crianças e adolescentes através da problematização em relação aos marcadores sociais de desigualdade, raça, gênero e pobreza.
2019	Práticas de cuidado na interação de crianças em contexto de acolhimento institucional	Cintia Carvalho; Katia de Souza Amorim	Investigar as ocorrências de práticas de cuidado na interação de crianças e bebês em situação de acolhimento institucional.
2018	Ambiente e integração no processo de desenvolvimento emocional: reflexões a partir do trabalho com crianças em situação de risco psicossocial	Maira Brandão Benedito; Nadja Nara Barbosa Pinheiro	Analisar a proposta municipal de atendimento às crianças em situação de risco, assim como a legislação que sustenta essa proposta.

Fonte: Elaboração do autor.

É inegável que a história dessas crianças e desses adolescentes foi marcada por diversas cisões, bem como por encontros, porém, um fantasma ronda cotidianamente a rotina

dessas crianças: guarda ou adoção. Constatamos a partir dessa revisão e de nossa prática profissional que existem diversas dificuldades no retorno familiar dessas crianças na sua colocação em família substituta, o que pode estender o período de acolhimento.

Benedito e Pinheiro (2018) afirmam que é costumeiro que as crianças encaminhadas ao sistema de justiça vivenciaram experiências emocionais complexas em seus ambientes familiares antes de tais serviços serem solicitados. As autoras destacam que, com certa regularidade, as medidas protetivas aplicadas não se mostram eficazes, ao passo que o acolhimento institucional se torna uma alternativa necessária a ser tomada para sua proteção.

O acolhimento institucional tende a integração da criança em famílias substitutas, por meio da adoção, ou seja, observamos a necessidade de atentarmos aos diversos contextos ambientais nos quais as crianças se inserem, pois cada um deles distintas possibilidades às crianças de vivenciarem esses complexos momentos de transição entre o afastamento da família natural e a integração em uma nova família, permanecendo em uma instituição de acolhimento (SILVA; ABRAÃO, 2021).

No período de transição está previsto no ECA que a criança seja, sempre que possível, ouvida por equipe multidisciplinar, que sua opinião seja considerada, que se considere o estágio de desenvolvimento, grau de compreensão sobre as implicações da medida. Silva e Abraão (2021) retomam a legislação e afirmam que o ECA preconiza que haja preparação gradativa para vivenciar esse processo de transição, além de haver acompanhamento posterior a esse processo realizado pela Vara da Infância e da Juventude.

Em relação aos adolescentes, a partir dos 12 anos de idade, deverá haver seu consentimento para aplicação da medida (BRASIL, 1990). Quanto aos pretendentes à adoção, a legislação brasileira também prevê uma preparação:

A habilitação de pessoas interessadas na adoção é precedida por uma preparação psicossocial e jurídica, orientada pela equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude, além de avaliação psicossocial, que possibilite analisar aspectos sociais e psicológicos, relacionados à adoção e ao exercício da parentalidade (BRASIL, 1990). A sentença de habilitação significa que o pretendente está apto à adoção e, a partir de então, quando houver a criança dentro do perfil desejado, a qualquer momento, poderá ser contatado para o início do processo de aproximação (SILVA; ABRAÃO, 2021, p. 86).

As autoras ainda se posicionam criticamente quanto à prática da Psicologia que atua no Poder Judiciário, marca que a atuação dos profissionais acaba muito mais voltada para os adultos, pretendentes à adoção, do que para as crianças que vivenciarão esse processo, embora

a legislação brasileira preveja que os técnicos judiciários devam se preocupar tanto com os adotandos quanto com os adotantes.

Outra consideração a se destacar é que, em casos de adoções, em especial as tardias, existe grande probabilidade de a criança ter passado por mais situações de separações, o que nos faz considerar que haja mais vínculos rompidos e não elaborados (SILVA; ABRAÃO, 2021). Ainda consideramos que a própria transição da instituição de acolhimento para a família adotiva, como mencionamos, remete a mudanças e despedidas.

Diferente do que compõe o imaginário social, nessa revisão de literatura constatamos que o desejo de nova filiação não surge repentinamente. Silva e Abraão (2021, p. 89) resumem que esse desejo é fruto de um processo de “elaboração do luto em relação às imagens parentais originais, na qual os sentimentos de abandono serão contemplados, e da progressiva aproximação e vinculação aos novos pais”. Ou seja, o fato de estar juridicamente apta à adoção não é garantia que a criança esteja emocionalmente pronta para essa mudança em sua vida e por isso é importante considerar as práticas dos profissionais que compõe a rede socioassistencial e que são responsáveis pelo acompanhamento destas crianças ainda necessita de elaboração sistemática e articulada. Esses desafios se iniciam desde o momento em que os direitos dessas crianças e desses adolescentes são violados, e quando postas sob a proteção da lei e o cuidado das medidas de proteção, outros desafios são encontrados. Miranda e Marofan (2019, p. 10) argumentam que ouvir sobre “essa criança não tem perfil de abrigo”, se referindo a crianças de classe média, brancas, sem trajetória de rua e características que compõem essa seletividade. Contudo, questionamos: será que existe alguma criança com perfil para o abrigo?

O que é denominado perfil, Miranda e Marofan (2019), trata-se de naturalização da vida das famílias e dos motivos que levam a separação de vínculos. Há uma expressão política, um retrato social do controle e a disciplina imposta para os corpos negros e pobres, da relação entre racismo e sexismo presentes nos processos judiciais que envolvem o acolhimento institucional de crianças e de adolescentes.

A ideia de que a criança ou o adolescente tem um perfil para o acolhimento institucional aparece na escola, no entanto, o perfil “criança de abrigo”, é que passa a marcar suas relações, comportamentos e produções. A partir da revisão de seleção de textos, organizamos o quadro 4.

**Quadro 4** - Revisão de Literatura: escolarização

Ano	Título do Artigo	Autores	Objetivo
2022	As Crianças em situação de Acolhimento Institucional e o seu Processo de Escolarização	Karolina de Fátima Farias Santana; Janes Moraes Souza	Analisamos o processo de escolarização de crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional a partir da literatura produzida sobre o tema.
2021	A Afetividade na Relação Professor-Aluno e o Processo Ensino-Aprendizagem: Discussão de dados mediatizada pelo portal CAPES	Gleici Mari Machado de Miranda Rodrigues; Caroline Elizabel Blaszk; Nájela Tavares Ujii	Evidenciar a importância da afetividade ao longo do processo de escolarização e seus respectivos impactos na preparação e aprendizagem do aluno, alertando também para a necessidade de novas pesquisas acadêmicas sobre a afetividade em sala de aula.
2021	A Aprendizagem das Crianças em Situação de Acolhimento: Diagnóstico e Intervenção	Magna Eugênia Fernandes do Rego; Kátia Gerlania Soares Batista	Analisar a frequência de crianças não-alfabetizadas a partir do Plano Individual de Atendimento (PIA) de um acolhimento infantil da cidade de Mossoró-RN.
2021	Acolhimento Institucional E Educação: Uma Revisão Integrativa De Literatura Em Psicologia	Pablo Mateus dos Santos Jacinto	Compreender como a educação no contexto do acolhimento institucional tem sido abordada em estudos na área da psicologia
2021	A escolarização de crianças em situação de acolhimento institucional	Mayara Estéfani da Silva Ferreira	Analisar o processo de escolarização de crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional a partir da literatura produzida sobre o tema.
2020	A Escolarização de Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento: do campo de vivência ao campo da investigação	Giovanna Hellen Fernandes Almeida; Quezia Vila Flor Furtado	Traz um conjunto de reflexões junto à experiência prática desenvolvida com adolescentes residentes em casas de acolhimento.

**Fonte:** Elaboração do autor.

Campos e Ferreira (2021) afirmam que a vida escolar de crianças em situação de acolhimento é diretamente marcada pelas vivências de abandono, violência, carência afetiva de suas trajetórias de vida, discriminação e falta de visibilidade social. Jacinto (2021), no que diz respeito à inclusão escolar, tendo como referência crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, percebe uma diversidade de dificuldades enfrentadas por esses alunos no ambiente escolar, consequência dos estigmas e preconceitos associados à condição de institucionalização.

Campos e Ferreira (2021) revelam retrato do baixo desempenho escolar das crianças institucionalizadas e a falta de expectativas em relação à escola, o que, segundo as autoras, estarão diretamente relacionados as vivências de violação que levaram as crianças até o acolhimento institucional.

Rodrigues, Blaszkó e Ujiié (2021) percebem que os educadores que atuam nas escolas acreditam que a ausência da família é o principal responsável pelo fracasso escolar dessas crianças e, por mais que possuam pouco conhecimento sobre o acolhimento institucional, esses educadores atribuem o baixo rendimento das crianças institucionalizadas à carência de atenção, descaso por parte dos alunos e perda da referência familiar. Os educadores citam a falta de expectativa dessas crianças em relação à escola.

Consideramos a relevância da aprendizagem e da afetividade no ambiente escolar, na relação professor-aluno e aluno-aluno, nessa revisão de literatura destacamos a importância das:

(...) interações para que o sujeito possa construir e sustentar o desejo por novas aprendizagens, visto que, por meio de relações permeadas pela afetividade, é possível motivar o educando para a busca de novos saberes que proporcionam o processo interno chamado de desenvolvimento cognitivo, melhorando aspectos como a percepção, a memória, a atenção, a linguagem e a aprendizagem. A aprendizagem recebe influência das emoções, que estão interligadas à afetividade (RODRIGUES; BLASZKO; UJIIÉ, 2021. p. 64).

Ao abordarmos a ideia de afetividade, nos vem à mente o contato com nossos pais, irmãos, responsáveis e família. Assim compreendermos que a criança na escola cria vínculos a partir das relações estabelecidas com os demais alunos, professoras e a comunidade escolar como um todo. Isso torna possível sua presença nesse espaço, porque afeto se refere aos sentimentos que envolvem estímulos, situações ambientais, a avaliação subjetiva desses e dessas, e também os processos somático-corporais e as crenças culturais (RODRIGUES; BLASZKO; UJIIÉ, 2021).

Souza e Santana (2022) constatam ainda que a escola não tem conseguido oferecer a essas crianças o apoio e proteção de que as crianças em situação de acolhimento precisam. A escola deve ouvir, respeitar e fornecer ensino de qualidade para as crianças em situação de acolhimento, de modo a garantir ambiente saudável e acolhedor para essas crianças, e desse modo construir, junto dessas crianças, novas trajetórias de vida, novas perspectivas para o futuro e recursos para alcançar aspirações pessoais e profissionais.

Rego e Batista (2021) retomam que a educação é um direito fundamental disposto na Constituição Federal (1988) e reafirmado no ECA (1990), as práticas das equipes das instituições de acolhimento, bem como das escolas, devem perpassar a garantia desse direito às crianças e aos adolescentes abrigados.

Jacinto (2021, p. 18) argumenta que a escola e as ações desenvolvidas no ambiente escolar favorecem a garantia dos objetivos propostos pelas políticas públicas de educação, saúde, assistência social e segurança, se constituem como lugar de desenvolvimento e cuidado. E sugere “mais estudos sobre a temática, especialmente adotando outros recursos metodológicos que permitam maior aprofundamento no fenômeno aqui abordado”.

Seguimos sua sugestão e compreendemos a complexidade desse tema a partir da necessidade de ampliar o campo de discussão sobre as diferentes perspectivas do trabalho com as crianças em situação de acolhimento e a escola, é nos debruçamos sobre o objetivo de investigar como educadoras/es compreendem a relação entre as queixas escolares e a história da criança institucionalizada.

## **2.2 Psicologia Social: Teoria das Representações Sociais e sua contribuição ao campo da educação**

É preciso compreendermos a complexidade da relação entre a criança e o acolhimento institucional, bem como os consequentes impactos da medida protetiva no processo de desenvolvimento infantil e criação de queixas escolares. É preciso ainda considerarmos a relevância da função docente no processo de formação cognitivo, emocional e moral das crianças. Para isso, faz-se necessário compreendermos quais são as representações docentes acerca dessa temática e da relação aprendizagem e Representações Sociais, sob os fundamentos da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2015). Segundo França (2014, p. 39), “representação social expressa sempre uma relação social. Estudar as representações sociais seria, portanto, entender a ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou grupos têm e aplicam em suas ações e posicionamentos”.

A presente pesquisa tem caráter interdisciplinar, interage com as práticas sociais, políticas, aspectos sociais e culturais de outras áreas do conhecimento, por isso selecionamos os conceitos de representação social, ancoragem, objetivação e polifasia cognitiva com base nas obras de Moscovici (1978; 2011) e Jovchelovitch (2008), que possibilitam a comunicação com autores da Psicanálise, como Freud (1905/2016) e Winnicott (1958). O foco inicial da

elaboração teórica aborda a noção de representação social, os demais conceitos são explorados gradativamente nas seções seguintes.

Ao entender que as representações são base dos sistemas de saber e conhecimento da vida social, é possível compreendermos a relação que conecta o conhecimento ao indivíduo, ou seja, por meio das representações é possível entendermos a diversidade e a expressividade dos sistemas de saber. É importante lembrarmos que as representações são formas dialógicas geradas pelas relações, fundamento do conhecimento em uma busca de certezas correspondentes entre si e o mundo exterior (JOVCHELOVITCH, 2008).

As representações têm três características fundamentais. A primeira delas é seu caráter simbólico e social. É simbólica pois expressa mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos ao fazer uso de signos que dão sentido à relação objeto mundo. É social pois se constrói na participação do outro, por meio de pensamentos e sentimentos.

A segunda característica diz respeito às diversas modalidades que retratam diferentes modos de saber. A diversidade de saberes retrata a diversidade da subjetividade e a realidade daquele que maneja ou constrói tais saberes. Por fim, a terceira característica se refere a coexistência dos saberes e não seu deslocamento. Entendemos que a representação é capaz de desmontar a visão tradicional de um conhecimento como elemento de escala progressiva e a representação refuta a hipótese de que as formas superiores substituam as inferiores (JOVCHELOVITCH, 2008).

Diante de tamanha complexidade do fenômeno da representação social e da análise de sua forma, entendemos que a representação social, além de ser elemento base para a compreensão do saber, é caminho necessário para a compreensão do espaço em que está inserida, como a comunidade, por exemplo. A partir dessa definição, é possível percebermos que a representação é um processo psicossocial que envolve diferentes atores sociais, os quais constituem suas representações por meio de suas identidades e vidas sociais.

As relações interpessoais desses atores os permitem conhecer o mundo e suas construções estariam relacionadas à lógica do Eu<sup>5</sup>, do Objeto<sup>6</sup> e do Outro<sup>7</sup>, de modo que a representação social exerceria cinco funções básicas: identidade, comunidade, memória,

---

<sup>5</sup> Segundo Roudinesco (1998) o termo Eu é utilizado na filosofia e na psicologia que se refere à pessoa humana como consciente de si, no Brasil também usamos "ego". A autora ainda afirma que Freud retoma esse conceito como sede da consciência. Ou seja, o encontramos dentro da primeira tópica, estrutura que compreende o consciente, pré-consciente e inconsciente. Em 1920 o termo passa a ser compreendido pelo autor como instância psíquica.

<sup>6</sup> Para a psicanálise, o Objeto nada mais é que uma representação mental de um objeto externo (LAPLANCHE; PONTALIS, 1970).

<sup>7</sup> Para Lacan (1979), o Outro é quase um sinônimo de encontro, de campo social. O autor define o Outro como um lugar simbólico, um espaço de onde recebo minha própria mensagem de maneira invertida.

antecipação e ideologia. Independente dessas, todas as formas de conhecimento são expressivas, ao passo que representam mundo internos, relacionais e reais, coexistem independente de suas diversas funções ou demandas que as movem (JOVCHELOVITCH, 2008).

Serge Moscovici (2015) ratifica que a Psicologia e as Ciências Sociais oferecem ferramentas que possibilitam compreender as relações entre os processos psicológicos e sociais, delineam uma Psicologia que é essencialmente social, mas que não abandona seu caráter individual. A teoria das representações sociais oportuniza a consolidação de um programa de pesquisa que volta seu interesse às demandas sociais urgentes, complementa a abordagem marxista de que a teoria deve ir além de compreender a realidade, ter como objetivo principal transformá-la.

Mais uma vez, evidenciamos que a representação é um processo fundamental da vida humana que está por trás do desenvolvimento da mente, da sociedade e da cultura (JOVCHELOVITCH, 2008). Ao passo que não é capaz de firmar-se como verdade absoluta, pois, mesmo quando a representação pode atingir um determinado grau de consenso em um tempo e um espaço, a história nos conta que não muito longe dali existe um dissenso, logo, pessoas dispostas a apresentar representações alternativas. “Em síntese, as RS são produzidas e difundidas socialmente, são compartilhadas e ajustadas pelo grupo social, tanto para a compreensão de um objeto social como para avaliar, determinar e justificar tomadas de decisões” (OLIVEIRA *et al*, 2022, p. 65).

É possível que as representações não sejam um retrato fiel do mundo concreto, bem como não se tratam apenas de construções mentais individuais (JOVCHELOVITCH, 2008). Mais que isso, as representações sociais têm a potencialidade de implicarem sob o trabalho simbólico que emerge das relações sociais, subjetivas ou não, de modo que ofereçam significado ou contribuam com a construção de um sentido ou realidade. Nesse campo, a representação tem uma tarefa atrelada à construção de percepções de mundo: propõe que, por meio de sistemas de conhecimento do cotidiano, se ultrapasse as referências de comunicação, ação ou interpretação do externo, e se expresse formas efetivas de projetos, identidades e relações dos atores sociais implicados. Torna-se uma tarefa de caráter público, um processo que é dependente das condições sociais, políticas e históricas, por exemplo, que delimitam um contexto.

O desenvolvimento das representações também se baseia na dinâmica afetiva e social das relações. A gênese da representação envolve de uma só vez processos de individuação e

socialização e é influenciada pelo crescimento e pelo desenvolvimento do saber. Assim, ao observarmos uma criança em processo de aquisição de habilidades de representação, ampliamos a compreensão acerca da natureza do fenômeno da representação e suas bases sociais e psicológicas (JOVCHELOVITCH, 2008). Ainda assim, é possível questionarmos como pessoas diferentes, em tempos e contextos diversos, criam diferentes compreensões sobre o real. A resposta se baseia no “problema do sentido”. Por meio da análise do sentido é possível elucidarmos como as diferentes representações se relacionam entre si, e quais consequências são geradas para e no real, de modo que a relação das representações não trata de uma relação de mão única, mas envolve muitos integrantes (Eu, Outro e Objeto). Portanto, é preciso compreendê-la como “processo dinâmico centrado não apenas no sujeito, nem só no objeto, mas exatamente nos espaços de mediação que jazem no *entre* das relações intersubjetivas e interobjetivas” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 41). A representação não pode ser considerada como entidade estática, mas pode ser conceituada como sistema em construção em que sua arquitetura básica se dá por um alicerce triangular confeccionado nas inter-relações entre sujeito, outro e objeto.

Percebemos uma nova face da representação. Por meio dela, de modo individual ou coletivo, demonstramos mais que um objeto ou condição, identificamos quem são os participantes e o que consideram relevante, a implicação de suas relações e a natureza do ambiente social que integram. Logo, a Psicologia Social compreende que o contexto social e o processo de significação são dimensões fundamentais de todas as representações.

O processo de representação é considerado, por modelos dualistas ou cartesianos, como ato mental, em que, ao conhecer um objeto, o indivíduo processa a informação que lhe foi apresentada em determinado momento. A representação seria o processo que se dá no interior de um sujeito solitário que, ao observar o objeto, tem como objetivo a construção de um retrato mental. Nessa abordagem, não há análise sobre onde o Eu está localizado, ou como se tornou um sujeito em busca de saber. Sabemos que o objeto está lá, constituído por suas regularidades, à espera da descoberta por esse indivíduo dotado de saber que descreve a realidade do mundo externo até o seu mundo interno. Aqui, o Eu tem apenas um recurso na avaliação do que ocorre e para lidar com as demandas da realidade (erros, juízos, exigências), a si mesmo. O Eu seria seu próprio observador, ao assumir uma identidade de terceiro, não expressa sua subjetividade ou experiências pessoais (JOVCHELOVITCH, 2008).

O desenvolvimento e a existência do Eu são circunscritos pela presença do outro. Essa relação entre sujeito e mundo é necessidade básica para constituição do Eu para sua

organização. A representação assume lugar de substância do conhecimento, guia a verdade e tem condições de descrever com precisão a realidade do mundo, oferecer assim, certezas.

Rorty (1980, p. 87) afirma que “saber é representar com precisão o que é externo à mente”, ou seja, compreender a realidade é conhecer como a mente humana é capaz de construir a representação. Esta ênfase dada a representação como espelho do externo toma conta das áreas de estudo em relação às representações sociais, além de criar uma postura contra as representações, em que algumas abordagens abandonaram esse conceito.

Apesar da tentativa de Rorty (1980) de descartar os parâmetros por meio de uma crítica radical, a necessidade da representação continua ativa, pois se refere a quem somos, as nossas estruturas políticas, sociais e históricas; logo, é necessário que a representação seja observada e ouvida. Ao fazer isso, é possível devolver as representações seus caracteres simbólico e social que as fazem ao mesmo tempo um fenômeno subjetivo, intersubjetivo e objetivo.

É necessária atenção expressiva nessa demanda que se faz tão cara: o olhar que se tem sobre o cuidado das crianças em situação de acolhimento. Dessa forma, estimular-se-ia um trabalho organizado para o acompanhamento a ser realizado no ambiente escolar e em conjunto com outros dispositivos da rede (Sistema Único de Saúde - SUS, Sistema Único de Assistência Social - SUAS, Serviço Auxiliar da Infância e da Juventude - SAIJ, Vara da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, Organizações da Sociedade Civil - OSC), de modo a compreendermos se esses entendem e atendem às necessidades que o território apresenta, ou seja, compreendem as representações sociais acerca do território e suas demandas.

Winnicott (1965) escreveu sobre os objetos transicionais e explorou as conexões entre as dimensões emocionais, cognitivas e sociais, assim como Freud (2010) o fez sobre a dinâmica da energia libidinal nas atividades do pensamento. Essa conexão, que está na gênese e no desenvolvimento da representação, evidencia a existência de uma função epistêmica que busca cognição e que faz a ação do ser, cujas identidades e existência social são fundamentais no processo de representação.

Muitas vezes um objeto transicional contribui para que a criança suporte a distância física e emocional provocada pela ausência de seus cuidadores, e esses objetos, que comumente conhecemos na forma de um travesseiro, coberta ou ursinho, passam a representar parte desta presença desejada. Tal representação funciona, pois, após um período de tempo, a criança pode reviver a presença física ou emocional de seus cuidadores na realidade. Mas

como será que se dá esse processo com a criança em situação de acolhimento que permanece meses ou anos longe dessa estrutura conhecida, a quem chamava de família?

Tal qual se constroem nossas representações sociais acerca do mundo, como descreveram Freud (2010) e Winnicott (1965), a criança em situação de acolhimento precisa de novas conexões para que outras representações sejam formadas, demonstra assim, a reconstrução das identidades e da existência social, inclusive a sua própria.

No desenvolvimento histórico da representação é que acessamos os processos que conectam representação e sentido, ao social e a interação. Ao analisar a forma representacional por um viés ontogenético, percebemos que se inicia com a inserção do bebê recém-nascido nas relações intersubjetivas entre o Eu e o Outro. É nesse contexto que se oportuniza o desenvolvimento do corpo e da mente da criança (JOVCHELOVITCH, 2008). Vale lembrar que o viés ontogenético considera a personalidade como formada pela interação entre as características da espécie, o histórico de desenvolvimento, a aprendizagem e o contexto sociocultural.

Diante das conquistas obtidas pela criança na primeira infância, é impossível concebê-las fora de uma realidade intersubjetiva. A intersubjetividade é uma das necessidades impostas pela vulnerabilidade que a criança apresenta ao nascer, pois, nesse momento da vida do bebê trata-se de uma combinação de potencialidades, físicas e psíquicas, que serão alcançadas de acordo com as condições de desenvolvimento a que for exposto, como circunstâncias sociais, culturais, econômicas e de cuidado que constituem o primeiro contexto social e psicológico do bebê.

Seria incoerente ignorarmos o caráter afetivo das representações que são criadas desde a primeira infância, quando ainda a função simbólica está envolta pela vida emocional do Eu em desenvolvimento, bem como os primeiros encontros com o mundo e com as pessoas que abrem espaço para a compreensão da realidade do não Eu (JOVCHELOVITCH, 2008).

O poder da função simbólica se constitui sobre a habilidade de superar as restrições impostas pelo objeto, bem como do modo que demonstra intenções, sonhos, fantasias e desejos de uma realidade subjetiva que coloca a função simbólica em movimento (JOVCHELOVITCH, 2008). Apesar de estar em movimento, essa função recebe influência da dinâmica do desejo e dos processos inconscientes.

Dois conceitos da Psicanálise são bastante importantes para essa compreensão. Winnicott (1965) propõe o conceito de espaço potencial, usado para discutir os fenômenos transicionais, e Freud (2010) descreve as relações entre o princípio do prazer e da realidade.

Freud (2010) analisa as trocas entre uma tendência geral de manter fontes de prazer e a tarefa de envolver-se com a realidade, apesar de essa conduzir ao desprazer. A diferença entre o princípio de realidade e de prazer se dá como um recurso utilizado pelo indivíduo para lidar com as pressões impostas pelo inconsciente e pela realidade externa. A tendência do princípio do prazer é diminuir o contato com os limites e as oposições impostas pelo princípio da realidade e unir o pensamento e o mundo externo, assim como os desejos e a realidade.

Sem o princípio da realidade, o princípio do prazer estabeleceria uma vida de solidão, em que estaria separado do mundo, sem oportunidade de vivenciar as riquezas que a experiência e os objetos proporcionam (JOVCHELOVITCH, 2008). Essa tensão entre os princípios é capaz de alimentar as energias potenciais do Eu e da comunidade, criando desejos de expor o mundo interno e de se relacionar com o externo.

Winnicott (1965), ao tratar da passagem da absoluta dependência do bebê para o estado de relativa independência, se aproxima de diversas formas à descrição de Freud (2010) sobre a disputa entre o princípio do prazer e da realidade. Winnicott (1984, p. 236) trata de o risco do princípio da realidade agir sozinho, segundo o autor: “refere-se ao fato de que o mundo existe independentemente da ação do bebê, ele é um arqui-inimigo da espontaneidade, da criatividade e o sentido do real”.

Freud (2010) definiu o princípio da realidade como um mecanismo psíquico que direciona a adaptação do homem à realidade e à ordem moral, que contrasta e exige a renúncia de parte do prazer que supera os limites consentidos pela moral, cria conflitos interiores.

Sabemos que o princípio de prazer é próprio de um método primário de funcionamento por parte do aparelho mental, mas que, do ponto de vista da autopreservação do organismo entre as dificuldades do mundo externo, ele é, desde o início, ineficaz e até mesmo altamente perigoso. Sob a influência dos instintos de autopreservação do ego, o princípio de prazer é substituído pelo *princípio de realidade*. Este último princípio não abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer; não obstante, exige e efetua o adiamento da satisfação, o abandono de uma série de possibilidades de obtê-la, e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer (FREUD, 2010, p. 20).

Para tratar da zona intermediária que existe entre as tensões geradas a partir do confronto do princípio do prazer para com o princípio da realidade, Winnicott (1965) lança mão de seu conceito mais original: o espaço potencial. Esse conceito pode ser compreendido a partir das discussões que o autor faz dos fenômenos transicionais.

Jovchelovitch (2008) desenvolveu tal conceito a partir da observação direta da relação de crianças pequenas, seus cuidadores e o primeiro objeto tido como possessão especial, também conhecido como objeto transicional. Esse objeto desempenha função fundamental na elaboração de processos de diferenciação entre o Eu (criança) e os outros (que lhe são importantes), e ganham um espaço especial, pois simboliza a união entre a criança e o objeto externo, o que permite sentir, por exemplo, o conforto da união mãe e bebê, que aos poucos é desfeita. Esses fenômenos de caráter transicional lidam com as tribulações provocadas pela necessidade de equilíbrio entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Para tanto lidam com o luto de separação, ao passo que contribuem com a satisfação do desejo de conquistar o mundo externo. Tais fenômenos se baseiam no *holding* (segurar) e no *handling* (manejar), que são as duas principais formas de interação que possibilitam a transição da criança do estado de absoluta dependência a uma independência relativa.

O cuidador, em um primeiro momento, deve prover o *holding*, e faz isso quando segura o bebê e sua fragilidade de forma confiável. O *holding* promove o sentimento de onipotência no bebê e a confiança no ambiente (cuidador). De maneira progressiva, o segurar transforma-se em manejar, o que introduz na vida da criança a sensação de falta. O *handling* possibilita o surgimento dos primeiros elementos do ego e contenção da onipotência. O espaço potencial de Winnicott é um lugar de mediação, de unir o que parece cindido, junta, assim, um mundo simbólico entre Eu e Outro, entre a fantasia e a realidade.

A representação simbólica passa a ser atividade principal do espaço potencial, o simbólico cria o objeto representado, origina uma nova realidade posta, ou seja, por meio da representação simbólica, elementos diferentes representam uns aos outros, convergem em similaridade, possibilitam a variabilidade ao mesmo tempo em que se apresentam como referência (JOVCHELOVITCH, 2008).

A criança sob medida de proteção usa a fantasia, bem como outros recursos cognitivos que dispõe, para sustentar por mais tempo e com mais vivacidade o objeto representado, afastado do objeto real por tanto tempo. Quando isso se esgota, precisa mais uma vez recorrer às afetividades disponíveis, vivenciadas nas outras relações de cuidado (cuidadores, professores, colegas) para criar sua versão da realidade.

Por meio da Atividade simbólica, que se dá no espaço potencial, a criança reconhece a realidade do Outro e a torna uma realidade compartilhada. Winnicott (1967, p. 99) afirma que o Eu surge a partir das diferenças, pois “quando alguém fala de um homem, fala dele junto à soma de suas experiências culturais. O todo forma a unidade”.

Se falamos de uma experiência cultural que causa dor, como a violência vivida ou a separação de suas figuras de referência, que é o caso de nosso objeto de estudo, o Eu precisa dosar toda essa energia psíquica em processo de elaboração que mantém dentro de si mesmo. O “todo” está cindido, sua “unidade” demora mais a ser composta. Não há como comparar um vaso novo, inteiro com um vaso colado após ser estilhaçado por uma queda, ou pior, ser arremessado contra parede.

Dentro do espaço potencial ao atuar sobre a representação social, estão os processos de condensação e deslocamento, afirma Jovchelovitch (2008). Para Freud (1900/2019) a condensação e o deslocamento se relacionam, oferecem aos objetos um novo formato, tal qual o inconsciente age. Por condensação entendemos a potencialidade da função simbólica de condensar itens, desde objetos a pessoas, que, mesmo diferentes, convergem e são capazes de fundir-se em um só por meio da representação social. Dessa forma, a condensação é capaz de determinar a carga emocional, social e criativa da representação social.

Ressaltamos quão importante esse processo é na realidade da criança acolhida, pois condensa suas vivências, afetividades e realidade, mesmo tão diferentes, possibilitam a elaboração de nova representação social que contribui na decisão de viver. Mas, como lidar com isso? Quais serão os efeitos das manifestações do inconsciente na criança?

Por sua vez, o deslocamento relaciona-se a condensação, ao passo que torna possível deixar o lugar de familiaridade ou naturalidade e possibilita a recolocação a partir do desejo, segue os sentidos e os afetos inconscientes. Em parceria com a condensação, os processos compõem a função simbólica que existe no brincar ou sonhar da criança.

Essa discussão, que se refere aos processos emocionais e inconscientes envolvidos nas representações sociais, possibilita ampliar outras discussões, como o desenvolvimento não restrito à formação de estruturas cognitivas racionais, mas também recebe influência das fantasias e dos sentimentos de quem aprende. Entendemos que a representação social surge a partir de um contexto relacional entre Eu e o Outro, e estão implicados aspectos de ordem emocional, social e cultural (JOVCHELOVITCH, 2008).

Kaes (1984) destaca que a representação social surge como estrutura capaz de mediar a relação Eu, Outro e Objeto. Afirma também que a representação se dá a partir da ação comunicativa que conecta os três polos dessa relação. Schutz (1967) considera que a ação comunicativa atua sobre a linguagem e as práticas cotidianas da vida humana de cunho não discursivo.

Essa correlação entre representação e ação comunicativa é capaz de produzir símbolos, ou seja, tem a potencialidade de produzir sentidos e dar significados a todo Objeto passível de interação. A representação, ao deslocar ou condensar objetos e pessoas, constrói nova configuração e novos sentidos, o que Jovchelovitch (2008) define como essência do trabalho simbólico. “O trabalho da representação envolve sujeitos em relação a outros sujeitos e a ação comunicativa que circunscreve e configura suas relações na medida em que se engajam no processo de dar sentido a um objeto ou a um conjunto de objetos” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 73).

É preciso destacar a natureza material da representação social. A representação social localiza-se entre a comunicação humana e a ação social, de modo que não se trata de uma produção individual da mente voltada para si. Logo, não é um ato de um indivíduo que a partir de si e em si a constrói, mas a partir do social se relaciona de forma criativa com o mundo e constrói o mundo.

Entre a comunicação e a ação, a representação social, tal qual a vivência de cada um, representa uma manifestação individual. Para a criança inserida nessa realidade, em um contexto de separação e aproximação com outros objetos, o que será que a escola pode representar? E mais, será que as manifestações sociais e emocionais no espaço escolar não evidenciam essa produção individual? As queixas escolares são manifestações individuais?

### **2.3 Representações Sociais sobre queixas escolares na educação**

Segundo Moscovici (1961) a representação social tem como objetivo a transformação do estranho em familiar, e faz isso ao somar novas informações às estruturas do conhecimento existentes e, de certo modo, consideradas estáveis. A representação social nada mais é que uma forma de conhecimento usada com a finalidade de adaptar-se à realidade em que o indivíduo está inserido.

Arpini (2003) e Siqueira (2006) discutem que, na realidade das crianças em situação de acolhimento, há um histórico de elaboração de políticas de atendimento à criança vítima da violação de direitos, e a instituição de acolhimento passou a ser caracterizada como espaço produtor de violências e de desumanização. Para lidar com tantas violências, a vida mental precisa, a partir do social, se relacionar de forma criativa com o mundo, destacar, então, os possíveis danos cognitivos, afetivos e sociais que o processo pode proporcionar.

Segundo Parente (2008), ao educarmos as crianças, percebemos que tudo é aprendido na relação com o outro, transmitido em um modo de ser, de valores do grupo e cultura. Para a autora, é por meio da aprendizagem que se aprende o que é genuinamente humano, como forma de compor uma cultura. Para isso, a disponibilidade e o uso da dimensão cognitiva dependem do tipo de relação com a dimensão dramática do sujeito, articulada e desenvolvida nas suas primeiras relações vinculares. No processo de aprendizagem estão implicados o modo de aproximação do objeto de conhecimento, de construção e de apropriação do conhecimento.

Aprender, segundo Parente (2008, p. 44), “possibilita a apropriação criativa de conhecimentos, envolve o sentimento de autoria e se constitui em uma realização para o sujeito”. Para tanto, objetivamos uma educação que alcance a aprendizagem que possibilita a realização do sujeito, já que o mais relevante é que a criança perceba suas potencialidades e, como afirma Pain (1985, p. 81), “transformações e que sentido esse conhecimento faz para alguém no mundo em que vive”.

Freud (2014) afirma que é necessário escolher entre a pulsão e a civilização, e que a civilização tem vencido. É mediante a educação que a civilização encontra o meio para conter a pulsão nos trilhos, usa da energia psíquica em obras e produções culturais, por exemplo. Logo, Parente (2008) destaca que uma das maiores dificuldades do ser humano gira em torno da construção de significados com o mundo que está a sua volta, existe e funciona independentemente de sua presença, inclusive com suas próprias leis.

Nas ciências humanas, em especial na Sociologia, Antropologia e História, o termo civilização é composto por abordagens eurocêtricas e passou a ser criticado pelas teorias pós-modernas como Boaventura de Sousa Santos (2006). No entanto, justificamos o seu uso nessa produção tendo em vista que Freud (2010, p. 34) compreendeu civilização como “designador da soma de realizações e instituições que afastam a nossa vida daquela de nossos antepassados animais, e que servem para dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos homens entre si”.

Segundo Silva (2012) a publicação brasileira da obra de Freud, aqui utilizada, opta na maior parte do texto pela utilização do termo civilização, pois considera de Freud a possibilidade de coincidência entre os termos no uso da Língua Portuguesa. O dicionário de Língua Portuguesa traz o termo civilização como “acumulação e aumento de habilidades manuais e de conhecimentos intelectuais e a aplicação destes” (MICHAELIS, 1998, p. 513), enquanto o termo cultura também pode ser definido como civilização, ou ainda como um

“sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, padrões de comportamento que caracterizam uma sociedade; conteúdo social” (MICHAELIS, 1998, p. 623).

A definição trazida por Freud (2010) aproxima-se desses termos, por isso Silva (2012) utiliza ambos os termos como sinônimos em seu estudo e ressalta a preocupação de Freud em destacar a perspectiva de construção e regulação inerente a sociedade humana, fruto da invenção de um modo específico de vida humana, uma vez que a orientação natural lhe faltaria estruturalmente.

Para Freud (2014) pulsão é a força que supomos existir por trás das tensões de necessidades que representam as exigências físicas da vida psíquica. Há uma natureza conservadora, de modo que tende a retomar um estado anterior. Existem diversas pulsões, como as de natureza sexual ou de conservação, posteriormente denominada pulsão de vida e pulsão de morte.

Pain (1985) compreende que a educação é reflexo da sociedade e cumpre nela funções interdependentes: de mantenedora, socializadora, repressora e transformadora. É possível compreender que, para analisar um sistema de educação, é preciso considerarmos a sociedade em que o estudante está inserido, tendo em vista que essa sociedade é composta por instituições que levam o sujeito a reproduzir um modo de funcionamento e uma organização social. Nesse sentido,

a escola pode dominar, oferecendo menos elementos às crianças para pensar. Esse domínio depende da manutenção da ignorância, o preconceito do professor em relação à aprendizagem dos alunos ocorre especialmente quando eles são de classes sociais diferentes. Nesse preconceito há um desejo que podemos expressar da seguinte forma: ‘para que eu seja o que sou é preciso que o outro seja o que é’ (PAIN, 1996, p. 17).

A educação se refere a dinâmica de transmitir a cultura, entendo-a como conjunto de ações e de experiências humanas. A transmissão se dá pela aprendizagem. Aprendemos para fazer integrar a cultura em que estamos inseridos, a aprendizagem produz um outro semelhante. A autora demonstra que a aprendizagem é um “ato simbólico de amor” (PAIN, 1985, p. 42) que é possível a partir da identificação, pois implica abrir mão e adiar a satisfação imediata do prazer. Em outras palavras, aprendemos por amor a uma pessoa que compõe a cultura que visamos pertencer. Só seria possível aprender com alguém que ocupa um determinado lugar e que teria algo que o aprendiz deseja.

Aprender, então, diz sobre uma falta, o que leva a uma atitude de busca e atividade por parte do sujeito, envolve a mediação que possibilita a experiência sobre as coisas do mundo.

Parente (2008) acrescenta ainda que só se deseja adquirir o conhecimento do outro quando há confiança estabelecida nessa relação.

Precisamos, então, observar como as crianças têm aprendido, pois pode haver um aprendizado por imitação, sem que haja apropriação pessoal. Desse modo, Pain (1985) afirma que a aprendizagem não diz respeito apenas sobre a forma de um sujeito aprender, mas implica um olhar, uma escuta, que pode ser relativa à relação entre as partes e o todo. Dessa forma, a autora propõe uma classificação dos problemas de aprendizagem e apresenta os fundamentos teóricos e técnicos que possibilitam a compreensão, diagnóstico e trabalho do sintoma, sejam das dificuldades ou do comportamento.

Dazzani *et al.* (2014, p. 422) entendem a queixa escolar como “as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar” e afirmam que, frequentemente, a queixa escolar tem demandado a atenção e a intervenção interdisciplinar, com atuações de profissionais como psicólogos, pedagogos, psiquiatras, neurologistas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, mas que, ao fim desse processo, não é incomum que a queixa escolar acaba por localizar no estudante uma causa interna dos problemas de desempenho escolar.

Propomos algumas reflexões: será que essa intervenção não tem acontecido de maneira multidisciplinar ao invés de interdisciplinar? Será que realmente existe uma troca entre as áreas ao abordar esses casos? Para ultrapassar esse diagnóstico que localiza o problema sempre no estudante é necessário que haja uma proposição de trabalho diferente, que rompamos com as lógicas individuais de trabalho e em prol do melhor para a criança, ocupemos locais mais flexíveis e potencializados por nossas discussões teóricas, técnicas e práticas.

No caso aqui delineado da queixa escolar, ao observar as contribuições possíveis, as representações sobre aprendizagem e desenvolvimento podem determinar intervenções profissionais mais eficientes para auxiliar na transformação daquela realidade. E isso pode se dar por meio de intervenção com a criança em seu processo de aprendizagem, com a escola em seus métodos de ensino, ou até nas relações sociais que podem estar prejudicando os processos escolares (PREUSS, 2023, p. 63).

Souza (2007) evidencia que existem diversas razões intrapsíquicas ou orgânicas que causam os problemas de aprendizagem e disciplinares e, desse modo, a queixa escolar é compreendida a partir de um viés clínico. Por outro lado, Patto (1990) compreende a queixa escolar atrelada às condições culturais, sociais e econômicas das famílias, em especial, o nível

de escolaridade dos pais, que interferiria no processo de suporte aos filhos no percurso escolar e, conseqüentemente, no desempenho do estudante. Vemos, então, um discurso que patologiza a criança ou a condição socioeconômica das famílias como uma representação social hegemônica.

Pain (1985, p. 22) afirma que “o primeiro plano é o corpo como infraestrutura neurofisiológica ou organismo [...] também consideramos aqui o corpo como mediador da ação e como base do ego formal”. A autora considera as condições externas da aprendizagem, de modo que o profissional da educação deveria desenvolver dupla escuta, estar atento para as relações de dimensão cognitiva e afetiva, de modo que seja possível compreendermos a articulação funcional do problema de aprendizagem entre estas instâncias.

Em geral, segundo Dazzani *et al.* (2014), os estudos identificam uma característica comum entre alguns profissionais: há uma tendência a responsabilizar o aluno e a sua família pelo fracasso escolar, estabelece uma relação entre o fenômeno do fracasso escolar e a atuação direta da família e as características psicológicas do indivíduo, afinal “as narrativas hegemônicas da queixa escolar têm produzido, ainda, o próprio reforço do fracasso escolar e dos sentimentos de inferioridade nos estudantes” (PREUSS, 2023, p. 42).

A queixa escolar se refere a problemas emocionais, familiares e de comportamento. Segundo Scortegagna e Levandowski (2004), a dificuldade de atenção e de concentração são mais frequentes quando comparadas aos ditos problemas de aprendizagem, assim como a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita. Em seguida, viria a queixa relacionada aos problemas de comportamento.

De modo geral, a inserção da criança na escola é fundamental para seu desenvolvimento. No entanto, a sua dificuldade em adaptar-se ao processo formal educacional é percebida por Jacinto (2021) como mais um fator de risco na realidade da criança em situação de acolhimento, tendo em vista que traz novos impasses em sua trajetória pessoal e social. Todavia, a institucionalização é considerada nociva ao desenvolvimento integral da criança, em especial ao desenvolvimento cognitivo (FONSECA, 2017).

Jacinto (2021) identifica uma variedade de dificuldades de aprendizagem e comportamentais enfrentadas pelas crianças acolhidas no ambiente escolar, devido a incidência de estigmas e preconceitos associados à condição de institucionalização que são postos sob a criança. O autor ainda nota que, apesar do poder transformador da educação, em especial no trabalho de combate ao preconceito, muitas vezes é nesse ambiente que ocorre a propagação da violência e da opressão.

Maciel *et al.* (2017) afirmam que as vivências de violência e de opressão são consideradas danosas ao desenvolvimento, o que possibilita o surgimento de traumas e a consequente concretização na forma das dificuldades de adaptação à escola e baixo rendimento acadêmico.

Siqueira e Dell'anglo (2006) identificam os professores como parceiros em potencial na construção de projetos de intervenção e trabalho que tenham como tema central a inclusão da garantia de direitos propostos às crianças em situação de acolhimento. A posição que o docente ocupa na relação professor-aluno, tendo em vista o contato frequente com as crianças institucionalizadas, e as relações de afeto mantidas nesse cenário colaboram para a superação de desafios encarados pela criança, bem como reforçam estigmas e a produção de queixas escolares das crianças institucionalizadas.

Por essa razão, para compreender a queixa escolar, desde seu sentido até suas ocorrências, é necessário estabelecermos um processo investigativo que vá além da figura do aluno e, como afirmam Dazzani *et al.* (2014), alcance também sua família e seus professores, bem como seu contexto social e institucional. Outro tema importante trata-se do processo de formação técnica e institucional que compõe a formação dos profissionais da educação, como professores, pedagogos e psicólogos. Ao ir além das estruturas impostas pelas relações de poder e saber que compõem a realidade de nossas escolas, almejamos desconstruir o discurso de patologização e culpabilização.

A queixa escolar, para além das individualizações e culpabilizações dos problemas escolares, também têm produzido outros fenômenos que colocam em questão os fundamentos das dificuldades de aprendizagem e dos processos de fracasso escolar, principalmente ao patologizar os comportamentos e os processos de desenvolvimento humano (PREUSS, 2023, p. 44).

A queixa escolar diz respeito à uma organização das relações do sujeito com o Real e com o objeto do conhecimento, da mesma forma que, ao aprender, elaboramos correlações entre os significados, as funções e os objetos em si. Diante dessa compreensão, seria possível contribuirmos para que a criança ocupe um outro espaço, no qual o prazer em aprender desenvolva sua função e colabore com o desenvolvimento da autonomia do seu exercício e a apropriação de significados. Frente à compreensão da necessidade da criança em ocupar novos lugares, em especial aqueles com tantas potencialidades, é que voltamos nosso olhar para escola e seus agentes, instituição que tem como finalidade o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Tendo em vista a complexidade do acolhimento institucional e seus impactos no processo de inclusão da criança na escola, assim como em suas demais relações, é necessário que desenvolvamos uma metodologia fundamentada de forma minuciosa e ética, para que o processo seja realizado, de modo a construir possibilidades de obtenção de dados da maneira menos invasiva possível, em consideração o terreno delicado que tratamos.

### 3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

A produção de queixas escolares, como demonstramos, tem sua relevância no mundo da educação. Trata-se de um dos desafios da prática docente. Quando associamos a temática das queixas escolares ao tema do acolhimento institucional, observamos a necessidade de nos dedicarmos ao estudo das percepções e das atitudes dos docentes em relação a seus alunos, notar ou não os efeitos desta relação.

Alves-Mazzotti (2008) evidencia que os professores atribuem o fracasso escolar às condições sociopsicológicas do aluno e da família, eximem-se do resultado de suas intervenções. A autora afirma que um menor nível socioeconômico por parte do aluno faz com que seus professores reduzam suas expectativas com elas.

A intenção de propiciar mudanças por meio da educação exige que sejam compreendidos os processos simbólicos que compõem a interação educativa, e essa não ocorre em um vazio social. Ou seja, a pesquisa pode exercer maior impacto sobre a prática educativa, ao adotar “um olhar psicossocial” que preencha o sujeito social com um mundo interior ao passo que restitua o indivíduo ao mundo social (MOSCOVICI, 1990).

Há muitas formas de conceber e de abordar as representações sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social. As representações sociais se associam ao imaginário ao ocuparem um espaço de destaque no que se refere ao caráter simbólico de uma atividade representativa de indivíduos que corroboram da mesma experiência social. Esses demonstram suas representações carregadas de sentido, funcionam a partir do sistema de códigos e interpretações de uma sociedade, projetam valores e aspirações sociais (JODELET, 1990). Adotamos tal perspectiva ao compreendermos os fundamentos da Psicologia Social.

Moscovici (1990) propõe que as representações sociais partam da ideia de que não existe uma separação nítida entre os universos externos e internos do sujeito, pois, na atividade da representação, o indivíduo não reproduz apenas, mas reconstrói o objeto em questão e, ao fazer isso, se constitui como sujeito, tendo em vista que passa a se situar em universo social e material. O autor afirma que não podemos reduzir as representações sociais a opiniões ou imagens de um determinado elemento, mas trata-se de uma – ou mais – teoria coletiva da realidade, de modo que possui lógica, linguagem e conceitos próprios, os quais estabelecem uma forma de comunicação ou compartilhamento de ideias dentro de um grupo, determinando os comportamentos permitidos ou desejados.

Moscovici (1990) inclui em sua teoria dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Objetivação trata-se do processo em que conceitos ou ideias se tornam esquemas ou imagens concretas, denominados pelo autor como reflexo do Real. Já a ancoragem é a elaboração de uma rede de significações em torno do objeto, vinculadas aos valores e às práticas sociais.

Moscovici (1990) analisa a natureza social de tais representações, o que é possível a partir da observação das proposições, reações e avaliações que compõem a representação em diferentes grupos sociais e cria uma diversidade de universos de opiniões. Os universos apresentam três aspectos bases: atitude, informação e campo de representação ou imagem. Desse modo,

a atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto, e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

Jodelet (1990), acerca do processo de ancoragem, indica que, quando relacionado de forma dialética, a objetivação apresenta três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais, o que possibilita a compreensão de como se dá a significação atribuída ao objeto, de que modo a representação passa a ser utilizada como meio para interpretação da realidade social, instrumentaliza a conduta e o modo de ocorrência da integração do sistema de recepção e conseqüente influência dos elementos envolvidos.

Daqui surgem nossas categorias de análise: a) o “quem”, b) “como”, c) “o quê”, d) “para que”, e) “por quê”, no que se refere as representações sociais. Na primeira categoria, a) o “quem”, nos é possibilitada a análise de quem são os indivíduos que contribuem para a construção dessa representação no imaginário social. Na segunda categoria, b) “como”, analisamos como se elabora a representação social docente sobre queixas escolares de crianças em situação de acolhimento. Já na terceira categoria, c) “o que”, percebemos como se dá a construção do objeto, ao conteúdo a ele atribuído e à solidez dos ambientes simbólicos. Na quarta categoria, o “para que”, nos debruçamos sobre a compreensão da finalidade que a representação social ocupa nesse contexto. E, por último, na quinta categoria, “por quê”,

objetivamos compreender a justificativa que faz com que a representação social seja posta no Real, pois, ao relatar e analisar o conteúdo, nos propomos “a salientar o porquê das representações sociais: por que pensamos o que e como pensamos? Por que agimos de certo modo e não de outro?” (FRANÇA, 2014, p. 131). Essas são algumas das indagações que nos guiaram no campo da pesquisa.

### 3.1 Campo da Pesquisa

#### 3.1.1 Município

Nossa pesquisa foi desenvolvida em Cianorte-PR, município de médio porte, localizado no noroeste do Paraná, estado brasileiro. A cidade foi escolhida tendo em vista que desenvolvemos nossas atividades profissionais nesse espaço, assim, conhecemos a composição da rede de proteção local e, a partir delas, também temos nossas representações sociais acerca do acolhimento, da educação e das contribuições da Psicologia para ambos os campos.

A cidade foi planejada pela empresa Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná e fundada em 26 de julho de 1953. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cultura cafeeira impulsionou a economia cianortense até a década de 1970, quando o distrito industrial passou a ser desenvolvido, com destaque ao ramo da confecção, somada às mais de 550 grifes nascidas neste município. Foi assim que a cidade ganhou o título de Capital do Vestuário.

**Figura 1** - Localização de Cianorte no Paraná



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Parana\\_Municip\\_Cianorte.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Parana_Municip_Cianorte.svg).

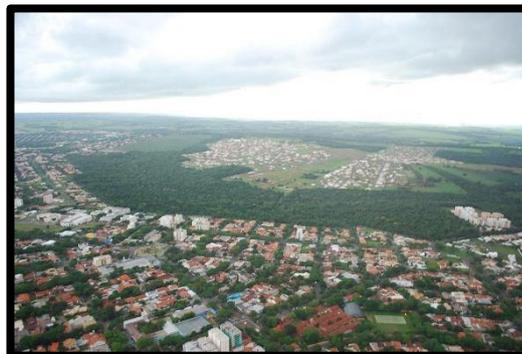
**Figura 2** - Pórtico do Município de Cianorte



**Fonte:** [https://cianorte.pr.gov.br/uploads/bkp-thumbs/thumb\\_800x500\\_54e62b69.jpg](https://cianorte.pr.gov.br/uploads/bkp-thumbs/thumb_800x500_54e62b69.jpg).

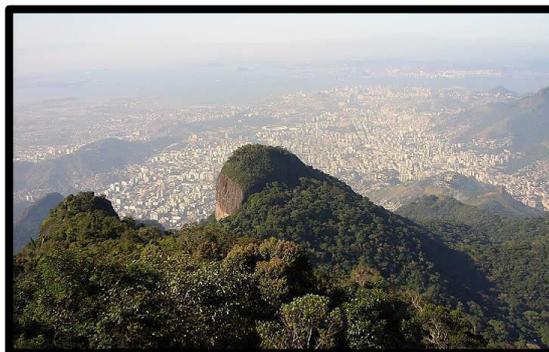
Outra informação relevante sobre essa cidade é o Parque Cinturão Verde, criado em 22 de abril de 2000, pela Lei Municipal n.º 2.067. O Parque é uma unidade de conservação de proteção integral composta por 423 hectares de Mata Atlântica que circunda toda a cidade, o que traz ao município a segunda maior floresta urbana do país, ficando atrás apenas do Parque da Tijuca no Rio de Janeiro.

**Figura 3** - Parque Cinturão Verde em Cianorte



**Fonte:** <https://www.tribunadecianorte.com.br/sem-categoria/parque-cinturao-verde-completa-16-anos-de-criacao/>.

**Figura 4** - Floresta da Tijuca no Rio de Janeiro



**Fonte:** <https://www.transportal.com.br/noticias/rodoviaria-novorio/floresta-da-tijuca/>.

Outro dado relevante que justifica a pesquisa se dar no município de Cianorte, trata-se da estimativa do IBGE (2021) de que Cianorte possui cerca de 84.980 habitantes, 14.483 crianças entre 0 e 14 anos. No entanto, segundo informações fornecidas pela instituição de acolhimento que presta serviços ao município, 16 destas crianças estão sob medida de proteção em acolhimento institucional.

O acolhimento institucional em Cianorte acontece por meio de serviço terceirizado, a atual Organização da Sociedade Civil responsável pelo desenvolvimento dos cuidados de crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos são as Aldeias Infantis.

**Figura 5** - Aldeias Infantis Cianorte - escritório administrativo



Fonte: [https://cianorte.pr.gov.br/noticiasView/6705\\_Recursos-do-Imposto-Solidario-reforcam-programas-sociais-em-Cianorte-.html](https://cianorte.pr.gov.br/noticiasView/6705_Recursos-do-Imposto-Solidario-reforcam-programas-sociais-em-Cianorte-.html).

As Aldeias Infantis SOS Brasil (2022) são as maiores organizações de atendimento direto à criança presente em 137 países. No Brasil, atuam há cerca de 55 anos, em mais de 80 projetos distribuídos em 31 localidades “cuidando de crianças, adolescentes, jovens e famílias que perderam o direito ao cuidado parental ou correm o risco de perdê-lo”. Outro critério para a seleção do campo foi que as Aldeias Infantis estão em três municípios paranaenses: Cianorte, Goioerê e Foz do Iguaçu.

O cuidado e o acolhimento institucional exercido pelas Aldeias Infantis em Cianorte se enquadram na modalidade Casa Lar, que se trata de “serviço de acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a crianças e adolescentes” (BRASIL, 2009, p. 74).

O Censo de 2010 comprovou que 98,2% das crianças entre 6 e 14 anos estavam matriculadas nas 15 escolas municipais e 13 escolas estaduais de Cianorte. Em 2021, as

escolas da rede pública registraram 6,47 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5,49 nos Anos Finais.

### *3.1.2 Escola*

Entre as escolas municipais, uma é responsável pelo atendimento das crianças residentes na zona rural e sua localização é próxima à Casa Lar. Também é responsável por receber as crianças institucionalizadas matriculadas entre a Educação Infantil e o 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo informações fornecidas pela instituição de ensino, a escola atende 564 crianças, organizadas em 35 turmas nos períodos matutino e vespertino, e integra cerca de 23 professores. Ao fim do processo da observação participante, apenas 5 crianças em situação de acolhimento frequentavam a escola, devido ao fluxo de seus processos jurídicos e as consequentes movimentações necessárias para reintegração ou adoção.

## **3.2 Participantes da Pesquisa**

Diante da realidade do acolhimento institucional no município, e por esse concentrar a matrícula dos alunos entre a Educação Infantil e o 5º ano do Ensino Fundamental nessa escola, as participantes da pesquisa compõem o quadro de professoras. No quadro 1, apresentamos o perfil das docentes (cargo na escola, vínculo de trabalho, tempo na escola, tempo de atuação no magistério, gênero, orientação sexual, idade, religião, cor e formação - maior titulação) obtido a partir da entrevista.

O elemento base para que as professoras participassem da pesquisa foi que atendessem, ou já tivessem atendido em suas salas de aula, crianças em situação de acolhimento. Foram convidadas 18 professoras, mas apenas 13 tiveram interesse e/ou disponibilidade para participar da pesquisa.

Para assegurar suas identidades, substituímos seus nomes por nomes de mulheres que obtiveram destaque nas ciências no cenário mundial, tendo em vista que são protagonistas de suas histórias e que são nomes acessíveis ao conhecimento do público, conforme quadro 5.

**Quadro 5** - Dados das participantes da pesquisa

Nome Fictício	Cargo na Escola	Vínculo de Trabalho	Tempo na Escola	Tempo de atuação no Magistério	Gênero	Orientação Sexual	Idade	Religião	Cor	Formação (maior titulação)
Natalia Pasternak	Docente	Concurso	02 anos	21 anos	Feminino	Heterossexual	50 anos	Católica	Branca	Especialização
Marcia Barbosa	Docente	Concurso	08 anos	20 anos	Feminino	Heterossexual	47 anos	Evangélica	Branca	Especialização
Anitta Canavarro	Docente	Concurso	01 ano	32 anos	Feminino	Heterossexual	51 anos	Católica	Branca	Especialização
Debora Menezes	Docente	Concurso	10 anos	11 anos	Feminino	Heterossexual	35 anos	Católica	Branca	Especialização
Rosalind Franklin	Docente	Concurso	10 anos	37 anos	Feminino	Heterossexual	55 anos	Católica	Branca	Especialização
Marie Curie	Docente	Concurso	08 anos	43 anos	Feminino	Heterossexual	60 anos	Católica	Branca	Especialização
Katherine Johnson	Docente	Concurso	02 anos	18 anos	Feminino	Heterossexual	41 anos	Católica	Parda	Especialização
Katie Bouman	Equipe Pedagógica	Concurso	04 anos	22 anos	Feminino	Heterossexual	48 anos	Evangélica	Parda	Especialização
Mae Jemison	Equipe Pedagógica	Concurso	17 anos	28 anos	Feminino	Heterossexual	52 anos	Sem Religião	Preta	Especialização
Jaqueline Goes	Equipe Pedagógica	Concurso	17 anos	23 anos	Feminino	Heterossexual	43 anos	Católica	Parda	Especialização

Ada Lovelace	Equipe Pedagógica	Concurso	06 meses	28 anos	Feminino	Heterossexual	42 anos	Católica	Branca	Especialização
Alice Ball	Equipe Pedagógica	Concurso	08 anos	20 anos	Feminino	Heterossexual	43 anos	Católica	Parda	Especialização
Jane Goodall	Equipe Pedagógica	Concurso	08 anos	28 anos	Feminino	Heterossexual	53 anos	Católica	Branca	Especialização

**Fonte:** Elaboração do autor.

As integrantes de nossa pesquisa são treze professoras concursadas no município de Cianorte-PR, com idades entre 35 e 60 anos, mulheres heterossexuais, com variação de 11 a 43 anos de exercício no magistério. Todas apresentam o título de especialista como maior grau de titulação. Apesar de apresentarem tais pontos em comum, ocupam funções diferentes na escola, entre a docência e a equipe pedagógica, 10 delas se declaram católicas, 2 evangélicas e uma sem religião, bem como 8 se declaram brancas, 4 pardas e uma preta.

Vale salientar que esses dados não serão aprofundados nesta pesquisa, no entanto, são postos aqui tendo em vista que são relevantes para compreensão das representações sociais das participantes, pois a contextualização dos resultados, mediante as determinações das representações, deve ser considerada na contribuição do conhecimento da realidade das participantes que colaboraram com a pesquisa, visto que as representações sociais se constroem na realidade social e historicamente pela sociedade, manifestas em representações coletivas (HERZLICH, 2005).

### 3.3 Roteiro de entrevistas semiestruturadas

Demos início ao desenvolvimento em campo com a autorização da direção da escola municipal para a contribuição das professoras na pesquisa, bem como nossa entrada no ambiente escolar. O consentimento foi obtido após apresentação do projeto de pesquisa para a direção, equipe pedagógica, professoras e demais funcionários. Diante da autorização e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, a pesquisa cumpriu as normas do Conselho de Ética da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 55735922.8.0000.9247, parecer de aprovação número 5.263.979, de 25 de fevereiro de 2022.

O desenvolvimento da pesquisa envolveu o interesse das participantes em colaborar com a pesquisa. A diretora e uma das orientadoras nos atendeu com muita facilidade e agilidade, nos apresentou ao corpo docente e demais agentes escolares. O aceite para a elaboração do processo de pesquisa compreendeu um período de exatos 7 dias, envolveu o primeiro contato, apresentação e a assinatura da documentação, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Os dados foram coletados durante os meses de maio, junho, julho e agosto de 2022, por meio de encontros agendados previamente para realização de entrevistas, que ocorreram às terças-feiras, entre 08h e 11h45min da manhã. As entrevistas, de característica semiestruturada, também conhecidas como semiabertas ou semidiretivas, foram escolhidas inicialmente tendo em vista que tem como característica principal a formulação de questionamentos básicos baseados em teorias e hipóteses relacionadas à temática da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Triviños (1987) afirma que os questionamentos trazidos pela entrevista possibilitam novas hipóteses a partir das respostas dos entrevistados, bem como o objetivo principal é sempre mantido a partir da condução do investigador-entrevistador. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Manzini (1990/1991) afirma que a entrevista semiestruturada se volta para um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro de perguntas essenciais, as quais podem ser complementadas por outros temas/assuntos mediante situações que ocorram ao longo da

entrevista. O autor relembra que as informações podem surgir de maneira livre, sem respostas condicionadas à padronização de alternativas.

É fundamental reforçarmos a importância de perguntas básicas para o roteiro como forma de adequação ao objetivo da pesquisa. O roteiro de pesquisa, segundo Manzini (2003), possibilita o planejamento da coleta de informações e visa alcançar os objetivos pré-estabelecidos. O roteiro vai além de um recurso para coleta de dados, trata-se de uma forma organizadora do pesquisador diante da interação que será estabelecida na entrevista.

Elaboramos um roteiro de perguntas base com 24 perguntas (Apêndice A). Entre essas, as 11 primeiras tratam de identificação e perfil profissional e sociodemográfico, as 13 seguintes são orientadoras da pesquisa que buscam acessar as vivências, as compreensões e as representações das professoras em relação ao acolhimento institucional, as queixas escolares e sua inter-relação, de modo a possibilitar acesso a dados que respondam aos nossos objetivos, geral e específicos.

Compreendemos como recurso importante deixar a última pergunta com algum tema que as colaboradoras gostariam de contribuir com a pesquisa, tendo em vista que poderiam, nesse espaço, de forma singular, manifestar desejos, impressões ou lembranças despertadas pela condução da entrevista.

As entrevistas ocorreram individualmente com cada professora, com a Autorização de Uso de Imagem e Áudio, o que possibilitou a gravação do áudio da entrevista, que foi realizada via aplicativo disponível em *smartphone*. As respostas das perguntas foram transcritas na íntegra, e seguindo as pontuações de Lage (2001), as expressões e erros gramaticais foram eliminados na transcrição, para que não haja constrangimento das entrevistadas, tendo em vista que o presente material será disponibilizado a instituição como compromisso social de devolutiva à sociedade.

Gil (1999) define a entrevista como uma técnica de pesquisa em que o investigador, frente ao investigado, formula perguntas ao visar a obtenção de dados. Bleger (1991, p. 13) afirma que, de maneira prática, essa “consiste em uma relação humana na qual um dos integrantes deve procurar saber o que está acontecendo e deve atuar segundo esse conhecimento”. O que é corroborado por Gil (1999) ao considerar que a entrevista é uma forma de interação social. Outro tema em que os dois autores concordam é o “diálogo assimétrico”, cujos lugares entre entrevistador e entrevistado são diferentes, tendo em vista seus objetivos. Um dos componentes dessa relação visa coletar dados, enquanto o outro se coloca como fonte da informação.

Segundo Bleger (1991) a entrevista é um recurso versátil que pode ser utilizado para diferentes fins em diferentes contextos. De certa forma, diversas ciências e campos de atuação podem usar de tamanha versatilidade, entre esses, Gil (1999) cita que, no campo das ciências sociais, a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para a coleta de dados. Tamanha adesão a esse recurso se justifica por sua adequação a obtenção de diferentes informações no que se refere aos conteúdos que “as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem e fizeram, tal qual explicações e razões para os precedentes” (SELLTIZ *et al*, 1967, p. 273).

Bleger (1991, p. 17) considera que a entrevista pode ser considerada como um recurso não confiável, em vista dessas lacunas, dissociações e contradições apresentadas pelo entrevistado ao longo do encontro. Em seguida, afirma que, “sem dúvida, nestes casos, o instrumento não faz mais do que refletir o que corresponde a característica do objeto de estudo. As dissociações e contradições da própria personalidade e, ao refleti-las, a entrevista nos permite trabalhar com elas”. Mediante tamanha complexidade, a entrevista desempenha função importante, basta estar associada ao processo e ao comprometimento científico para que todas as entrevistas gerem algum tipo de resultado, isso possível pelo fato de que, antes da realização da coleta, pré-estabelecemos um objetivo de pesquisa que orientou todo o processo investigativo (MANZINI, 1990; 1991).

### **3.4 Observação participante**

Costa (2002, p. 94) afirma que, mesmo em relação de igualdade (pesquisador e colaboradoras), “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher”, é preciso considerar que poder e saber circundam em todas as relações interpessoais e grupais, o que não difere no ambiente escolar. Para tanto, realizamos também, como meio de análise e coleta de dados, a observação participante: meio investigativo, que envolveu nossa participação no campo e no cotidiano dos pesquisados; no caso, as salas de aula e algumas professoras. A observação participante deve ser adaptada a cada realidade e aos diversos fatores que interferem no objeto de estudo, há a necessidade de um compromisso ético e temporal (AKTINSON; HAMMERSLEY, 1998).

Aktnon e Hammersley (1998) identificam como característica principal da observação participante o cuidado e a atenção na análise da natureza de um fenômeno social

específico, bem como o trabalho com dados qualitativos sem elaborar um esquema prévio de análise de categorias e, por fim, uma análise de dados a partir de interpretações explícitas dos feitos, dito e não-ditos. Segundo Angrosino (2009), as conclusões podem ser discutidas com o observado, em meio a observação para que, assim, as interpretações sejam elaboradas pelo pesquisador, ou seja, para que os resultados sejam obtidos de modo indutivo e dialógico. No total foram realizadas oito horas de observação, distribuídas em dois dias, divididas em quatro horas de observação por dia. Foram destinadas duas horas de observação a cada turma. A observação foi programada ao longo de duas manhãs, ao observarmos quatro turmas, seus respectivos alunos e professoras, bem como suas inter-relações. Como critério de escolha, definimos professoras cujas turmas fossem compostas também por crianças acolhidas institucionalmente e apresentamos autorização para a entrada em sua sala de aula. As observações foram registradas em diário de campo e compõem a análise de dados.

Acreditamos ser o suficiente para coletarmos as informações que acompanham a construção das análises dos dados, obtidos a partir de todo o procedimento descrito. Na seção seguinte, apresentamos os dados resultantes de nossos encontros e os materiais elaborados a partir desses. Associamo-los a teoria e a prática e sempre respeitamos o contexto em que os discursos ou as observações foram captadas.

#### 4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES SOBRE QUEIXAS ESCOLARES DE CRIANÇAS ACOLHIDAS

Nesta seção apresentamos os dados e as análises correspondentes aos encontros com as participantes da pesquisa, por meio das entrevistas e das observações participantes. Demonstramos “o movimento do grupo em relação ao estado de polifasia cognitiva<sup>8</sup> quanto ao tema trabalhado” (FRANÇA, 2014, p. 95). Foram articulados os discursos e as observações, com os autores da Psicanálise, da Psicologia e da Educação, com a finalidade de cumprir com o objetivo de investigarmos como educadoras compreendem a relação entre as queixas escolares e a história da criança institucionalizada.

Para análise dos dados coletados, organizamos categorias conceituais pré-estabelecidas, como, por exemplo, os discursos, expressões e comportamentos manifestos pelas professoras participantes, assim como o “quem”, “como”, “o quê”, “para que” e “por que” das representações sociais utilizadas pelas professoras sobre as crianças em situação de acolhimento, o que torna possível demonstrarmos confirmações ou contradições nos posicionamentos das professoras.

Almeida e Santos (2011, p. 292) explicam que “as representações sociais atuam como guias de interpretação e organização da realidade, fornecendo os elementos para que os sujeitos se posicionem diante dela e definam a natureza de suas ações sobre a realidade”. As categorias de análise estão organizadas a partir da construção teórica de Jovchelovitch (2008), para quem a representação social trata de processo psicossocial, composto por indivíduos singulares em sua identidade, mas em convivência com o outro.

Na abordagem cultural das representações sociais, Jodelet (2001, p. 10) compreende que

a particularidade do estudo das representações sociais é a de integrar na análise desses processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito. É o que a distingue de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica. [...] A representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que esclarece suas funções e sua eficácia social. [...] As questões apresentadas pela articulação desse conjunto de elementos e de relações podem ser condensadas na seguinte fórmula: “Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeito?”.

---

<sup>8</sup> Segundo a TRS, polifasia cognitiva significa a coexistência de formas diferentes de saber no mesmo campo representacional.

A estrutura assumida por uma representação está de acordo com a função que exerce ou será exercida. Os diversos modelos da esfera pública possibilitam diferentes organizações ou debates na e sobre a vida pública. A representação expressada em uma forma se diferencia a partir de quem, do que, como, por que e para que representa (JOVCHELOVITCH, 2008). Os seus atores, o objeto, as práticas comunicativas, as razões e as funções são denominadas pela autora como dimensões da representação. Tratam-se de categorias analíticas da Psicologia Social do conhecimento, o que possibilita a associação da representação com o contexto no qual é produzido e como se apresenta na esfera pública. Iniciamos a análise dos dados da pesquisa pela categoria “Quem?”: ao questionarmos quem é esse eu que representa? Complementamos a análise dos discursos obtidos em entrevistas com dados das observações realizadas quando consideramos pertinente ressaltar a argumentação.

#### **4.1 Quem são os sujeitos que representam?**

Quem representa? É essa a pergunta orientadora da nossa subseção em que nos propusemos a repensar o “quem” das representações sociais. Essa categoria de análise nos possibilita perceber quem são os indivíduos que corroboram a construção dessa representação no imaginário social.

Participaram de nossa pesquisa treze mulheres com idade no intervalo de 35 a 60 anos, professoras com atuação entre 11 e 43 anos no município de Cianorte, que ocupam funções diferentes na escola, entre a docência e a gestão pedagógica. Dessas, 10 se declararam católicas, 2 evangélicas e uma sem religião, bem como 8 se declararam brancas, 4 pardas e uma preta.

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades (LOURO, 2007, p. 12).

Como Louro (2007) nos apresenta, reconhecer uma identidade está para além da autodescrição e, diante dos inúmeros papéis que assumimos em nossa história, faz-se necessário ocupar um lugar e assumir um propósito que ofereça sentido de pertencimento. Desse modo, por intermédio das entrevistas, atentamos para os discursos dessas mulheres, como se sentem percebidas pela sociedade, pela escola e pelos alunos.

Há uma imagem de certa autoridade e poder sobre “ser professora”, acompanhada de responsabilidades, ao passo que podem gerar bem-estar, também podem gerar desconforto e sentimento de cunho negativo. As verbalizações das participantes da pesquisa reiteram esse processo: “diante da minha experiência, você precisa de um olhar diferenciado, não rotular, mas quando ele está com você, ele precisa de você, você pode fazer a diferença” (Professora Alice Ball). De modo similar, outra professora comenta que:

o professor tem o poder de fazer uma criança aprender, da mesma forma que também tem de destruir a vontade da criança de aprender. Ele pode influenciar para melhorar a aprendizagem, como dependendo da atitude, a criança pode criar um desgosto (Professora Natalia Pasternak).

Para Paulo Freire (2003, p. 52), “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”. O diálogo se faz necessário para que as professoras e os alunos acessem o saber historicamente construído, pois “o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (FREIRE, 2003, p. 177).

A profissional da educação pode exercer uma função fundamental: a pedagógica como articuladora da aprendizagem. Freire (2003) trata do amor ao saber, da necessidade de se apropriar da realidade para ensinar, abandonar uma posição permissiva ou evasiva. Algumas dessas professoras idealizaram na educação a realização de sonhos como extensão do lar: “Há 30 anos atrás a gente fazia magistério, trabalhava meio período e casava. Era esse o nosso sonho” (Professora Marie Curie). Educadoras que compreendiam a educação como realização profissional, de construção dos caminhos da vida, de afeto e, conseqüentemente, sua identidade e futuro.

Uma tia desistiu do magistério porque achou muito difícil. Aí eu fiz magistério e Pedagogia, depois de quarenta anos ela entrou de novo. Então ela foi uma motivação. Eu amo o que eu faço, em especial de passar tempo com as crianças, conversando e conhecendo, principalmente de ter contato com elas (Professora Jaqueline Goes).

Outras professoras não possuíam tanto desejo ou idealização envolvida, conforme observamos no relato da professora Anitta Canavarro: “quando eu terminei o segundo grau, naquela época, eu queria fazer Contábeis, mas não tive autorização da minha mãe”. Ou ainda, a realidade financeira, social ou familiar, fez com que escolhesse por essa profissão, mas, com o passar do tempo e do envolvimento, a educação passou a fazer sentido, como destacado pela professora Debora Menezes: “Fui fazer um vestibular em Cidade G., para Normal Superior. E não consegui pagar a faculdade que eu queria, queria ser psicóloga. Eu gosto de ensinar, mas desgasta”.

Existe certa idealização do trabalho da professora associado a uma imagem de amor, boa ação e até doação, como relatado pela professora Katherine Johnson: “Vale a pena nadar contra tudo isso, uma alma ou outra você salva” e corroborado pelas colegas Rosalind Franklin e Anitta Canavarro:

Amo o que faço, sou apaixonada por educação, faço o meu melhor porque todas essas crianças merecem, porque podemos fazer a diferença na vida deles, posso estar salvando a vida de uma criança. E eu tenho certeza de que eu fiz diferença na vida de muitos. Deixei boas sementes para trás e uma hora poderemos colher tudo isso (Professora Rosalind Franklin).

Eu vejo assim, a educação hoje precisa se voltar para a criança. Por mais que o papel diga isso, não é assim que funciona. Na teoria muitas coisas dão certo, na prática é diferente. [...] Difícil, porque somos subordinados às ordens. Se todos levássemos amor e compreensão, individualidade de cada turma em específico, faríamos e seríamos diferente (Professora Anitta Canavarro).

Os docentes da rede pública municipal, como um retrato nacional, relatam os salários baixos, a falta de reconhecimento e a pouca infraestrutura que dificultam o trabalho e leva-os, inclusive, a pensarem a desistir da profissão. Em maior ou menor grau, observamos mulheres cansadas de uma rotina exorbitante e exigente, mal remunerada e pouco reconhecida, como expressado no discurso da professora Marie Curie: “Cada vez o salário foi ficando mais curto, e a gente teve que fazer outro concurso. Ganha tão pouco que não compensa, não dá para pagar as contas”.

A professora Katherine Johnson relata: “meus pais são os únicos que ainda admiram essa profissão, porque as outras pessoas escutam que sou professora e dizem, ‘nossa, que dó’. Mas eu amo o que eu faço, por isso eu sou birrenta”. Como mencionamos nessa pesquisa, a

ancoragem<sup>9</sup> se dá a partir do conglomerado de representações anteriores, que constituem o campo representacional. Nesse campo, se aproxima a nova informação, que será mediada por atitudes favoráveis ou desfavoráveis.

Com os recorrentes ataques à ciência, ao serviço público e às universidades, constituímos um campo representacional que gera a seguinte informação: a desvalorização associada ao fazer da profissão é atribuída ao desmonte diário que esses setores sofrem diariamente, ano após ano, governo após governo.

Para Moscovici (1961), o campo representacional atenta para a obtenção de sentido da nova informação, e assim é sintetizada, classificada e nomeada, ou seja, a ancoragem exerce um caráter cognitivo, cultural, simbólico e social. Por sua vez, a objetivação utiliza as informações reconstruídas a partir da ancoragem e dos elementos conceituais e figurativos que compõem o campo representacional, de modo a dar forma à representação social como objeto da realidade, referência para os indivíduos, socialmente disponível ao longo do tempo (MOSCOVICI, 1961). A falta de investimentos em bens/serviços públicos e o consequente afastamento da comunidade das políticas públicas e dos serviços prestados ou bens oferecidos faz com que representações como a expressa pela professora Katherine Johnson sejam encontradas em nossa realidade cotidiana, em nossos grupos sociais e nos nossos fazeres.

As educadoras evidenciam que são cobradas pelo seu trabalho e que são sobrecarregadas, inclusive pelos responsáveis das crianças, ao lhe serem atribuídas funções para além da docência. Paulo Freire (1997, p. 52) estabelece uma leitura da ação como um ato consciente, capaz de libertar, ao afirmar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens [mulheres] se libertam em comunhão”. Marková (2001) e Jovchelovitch (2008) argumentam que a representação é sempre social. As autoras conceituam a “noção de representação como construção social e simbólica, constituída e constitutiva da alteridade, estruturada na linguagem e associada com a concretude das relações que o sujeito mantém” (LIMA, 2019, p. 60). As relações concretas transformam parte dos símbolos em material adequado para a expressão e para a relação para com o outro. A forma básica do conhecimento é a representação, estritamente vinculada à vida social, ou seja, se caracteriza por sua dialogicidade (MARKOVÁ, 2001).

---

<sup>9</sup> Segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 24), ancoragem é a ‘constituição de uma rede de significados em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais’.

As participantes da pesquisa destacam a dificuldade do manejo e do controle da sala de aula, como o mencionado pela professora Debora Menezes: “Eu gosto de ensinar, mas desgasta. O difícil de dar aula não são as crianças, são a família. E o comportamento, crianças muito avoadas, cheia de muita tecnologia. O difícil são as relações”. Outro fator que precisamos enfatizar é o questionamento sobre quem tem acesso as tecnologias.

Segundo a Agência Brasil (2022), cerca de 99% das pessoas que usam a *internet* o fazem por meio de aparelhos celulares, enquanto 50% utilizam a televisão e 36% acessam por meio de computadores. No entanto, enquanto 100% dos domicílios da classe A possuem acesso à internet, nas classes D e E apenas 61% utilizam esse tipo de serviço.

Mannheim (1961, p. 15) afirma que as tecnologias digitais “[...] não são boas nem más em si mesmas; tudo depende do que delas se faz em função da vontade humana”. No entanto, Bujes (2001) declara que utilizamos esses recursos com o objetivo de influenciar as relações humanas, organizar o pensamento, controlar ações e condutas.

Ao pensar na realidade dos efeitos e consequências da tecnologia sobre a infância, Dornelles (2005, p. 81) ressalta uma infância envolta pelas “[...] pedagogias culturais que concorrem para engendrar numa variedade de espaços sociais, incluindo e não se limitando ao espaço escolar”. Dominico (2021) reforça que as crianças e os adolescentes passam a frequentar ambientes informatizados, ao invés dos parques, ruas e espaços públicos, da liberdade do brincar, e ficam presos em seus corpos com televisões, computadores e videogames.

Este processo também altera a forma de comunicação entre os amigos, pois é muito mais intensa do que as últimas gerações, por meio de plataformas de comunicação em aparelhos eletrônicos. Lira, Dominico e Nunes (2019) afirmam que as crianças perderam a convivência coletiva, mediante manejo acrítico da tecnologia e consequentemente atividades espontâneas como o brincar foram substituídas por ações automatizadas. Destarte, Dominico (2021, p. 48) nota a construção de uma nova pedagogia cultural que orienta

[...] os desejos, as formas das crianças pensarem, se relacionarem, e até mesmo, brincarem. Tal influência afeta os modos de ser criança agindo na sua subjetividade, uma vez que existe uma falsa participação da criança que assiste passivamente a outras crianças que ditam constantemente as formas de se vestirem, de se comportarem e de brincarem.

A professora Jaqueline Goes afirma que: “algumas questões não têm condição de resolver, você está vendo a rotina da escola como é. A escola deveria atender melhor”. A partir da análise desses discursos, percebemos que a instituição escolar não acompanha o desenvolvimento social. Essa é uma realidade preponderante nos lares brasileiros. Talvez devamos nos questionar se existe uma possibilidade de trabalho associado a esse recurso que não promova o esvaziamento dos conteúdos, mas que favoreça a atenção e/ou a concentração, por exemplo, e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem, como relatado pela professora Natalia Pasternak: “Já o R. ele não parava de jeito nenhum, você cativava ele com o computador, com muita conversa”.

As professoras evidenciam a ausência de apoio oferecido no trabalho diário, como, por exemplo, na exposição da professora Debora Menezes: “A professora busca uma solução, mas a escola, muitas vezes, fica no papel”. Leis e diretrizes funcionam como recursos de transformação positiva na rede pública de ensino, pois determinam limites, práticas e intervenções baseadas na garantia de direitos fundamentais do indivíduo, no entanto, nem sempre é o que acontece. Existe um interesse em que essas produções sejam efetivas, mas existe um abismo entre a realidade da escola pública e a realidade dos espaços onde esse material é elaborado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) retratam uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito. Aprender seria uma forma de preparar o indivíduo para que atue de maneira autônoma e crítica na sociedade, ou seja, é por meio das práticas educativas que o conhecimento sobre ética, por exemplo, é elaborado e posteriormente proporciona a construção de uma sociedade mais justa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei n.º 9.394/96, estabeleceu que o espaço escolar é um campo de formação de cidadãos que possuam como valores a cidadania e a ética, mas não considerou que a escola um ambiente ético que opera por meios éticos. Romanelli (2001) afirma que os sistemas educacionais no Brasil são caracterizados por estruturas frágeis e são alvos frequentes de reformas, que são superficiais e proporcionam poucas mudanças efetivas no dia a dia dos agentes escolares. Nesse sentido:

Percebia que o professor era deixado de lado em alguns pontos, sobre a formação, sobre a preparação, a hora atividade que ele pudesse estar com os alunos de uma melhor forma. [...] Apesar de ficar de mãos atadas em alguns momentos, porque passamos por situações muito burocráticas, que poderiam ser mais simples, e oferecer uma qualidade melhor aos professores e às crianças (Professora Katie Bouman).

Diante das limitações da estrutura escolar, sejam fruto do uso irresponsável ou sem limites da tecnologias, sejam os processos burocráticos trazidos pelas leis, normativas e resoluções que se acumulam diariamente sobre as mesas da Equipe Pedagógica, essas professoras são impelidas a utilizar outros recursos para encontrar saídas às demandas pessoais, profissionais e aquelas apresentadas pelos alunos, como a rede de proteção e os famosos encaminhamentos, mas, evidentemente, apoiam-se na representação social de que as vulnerabilidades, as histórias familiares e as individuais influenciam e alteram a realidade e as possibilidades dessas crianças, compõe uma saída para encarar (ou não) o Eu, o Outro e o Mundo.

Surge uma discussão sobre quem se sente limitada pelas condições que lhe são oferecidas. Nesse entendimento,

pedagogicamente não há trabalho que dê conta. É muito traumático, para qualquer criança que sente saudade da família ou aquela que já percebe que o abrigo é melhor, então nosso trabalho é fazer encaminhamentos, porque pedagogicamente não se consegue dar conta. Sinto que meu trabalho é limitado (Professora Mae Jeminson).

É preciso lembrarmos que, assim como descrito por Freud (2010) e Winnicott (1965), a criança em situação de acolhimento não tem seu destino traçado, na verdade necessita de novas possibilidades e, para isso, precisa de novos vínculos, pois, por meio deles, novas representações são formadas e, por consequência, haverá espaço para elaboração da própria identidade e da sua existência social.

Jovchelovitch (2008) argumenta que a inclusão do bebê nas relações entre o Eu e o Outro possibilita o desenvolvimento do corpo e da mente da criança, ou seja, nas representações sociais a interação com o social possibilita a conexão com a representação e o sentido do mundo que a cerca. O desenvolvimento de uma criança, escolar ou integral, trata-se da combinação de diversos fatores, físicos e psíquicos, que são alcançados a partir do ambiente e da interação com o ambiente.

As interações entre o Eu e o Outro determinam os parâmetros do desenvolvimento (WINNICOTT, 1958). Tal teoria pode ser experienciada nos encontros proporcionados por essa pesquisa ao longo do processo da coleta de dados. As professoras manifestam em seus discursos perceber em nossos encontros a possibilidade de reflexão sobre novas saídas e de serem ouvidas na busca por soluções.

O fato de você estar aqui questionando, fazendo a gente pensar sobre a situação dessas crianças, nos aproxima da realidade delas, acho que é relativo à situação da nossa escola, porque recebemos muita criança, ficamos próximos à casa onde eles são atendidos. Acredito que será de grande proveito nossa caminhada em conjunto, porque precisamos aprender e estar inteirado da história delas, e possam ter um retorno para elas, um desenvolvimento humano (Professora Katie Bouman).

Para Paulo Freire (2003) ler o mundo é uma possibilidade de decifrar, interpretar e analisar criticamente as situações limites, partir das sensações e percepções enquanto indivíduo, e das suas relações com os outros, com as coisas e com o mundo. Diante da educação popular, compreendemos a necessidade da dedicação ao ensino e, como consequência, a capacidade da escola de gerar alegria.

No entanto, ao se depararem com os limites do trabalho em equipe, os limites dos recursos pedagógicos e físicos oferecidos pela escola, os desafios vividos nas relações com as crianças e com as famílias, ou a não presença delas, fazem com que as professoras recorram a mecanismos de defesa como a negação, a racionalização e a projeção.

Freud (2014) descreve a negação como um dos mecanismos de defesa do Eu, ou seja, o indivíduo costuma rejeitar uma situação real, pode desviar a tensão vivenciada em um momento desagradável. A racionalização é descrita por Freud (2010) como processo mental que torna aceitável e racional uma ação, ideia e sentimentos específicos. Enquanto a projeção se trata de uma necessidade de transpor uma ideia para fora, o que passa a ser compreendida como originado externamente: “as pessoas estavam dizendo aquilo que, de outro modo, ela diria a si mesma” (FREUD, 2016, p. 255).

Ao finalizar a entrevista, a professora Debora Menezes ressaltou: “Obrigada, traga-me soluções!”. Nesse espaço, percebemos “o quem” docente que deseja soluções rápidas e poderíamos analisar o discurso, partindo da análise dos mecanismos de defesa. No entanto, é preciso refutar a ideia de receitas. Abbagnano e Visalberghi (1981) argumentam que, na pedagogia tradicional, a memorização e as avaliações formam o processo educativo, no entanto, afastam da prática educativa a possibilidade de agregar ao processo de formação continuada de docentes, os preceitos científicos dos meios acadêmicos, pois oferecem receitas prontas e apagam a dúvida e a crítica em torno delas.

Pensar a formação permanente de docentes e propor a abertura de espaços de diálogo para tais educadoras, a fim de que abordem suas dificuldades pessoais ou profissionais, seria um caminho para encontrar alternativas [e não necessariamente soluções] para os problemas educacionais, baseadas no desejo e na participação das professoras que fazem a educação diariamente, e não poderiam (ou deveriam) ser elaboradas em um gabinete distante da realidade e da vivência de cada uma das professoras.

#### **4.2 Criança em situação de acolhimento: o que isso representa?**

“O que das representações se refere à construção do objeto, ao conteúdo a ele atribuído e à solidez dos ambientes simbólicos” (JOVCHELOVTCH, 2008, p. 187). Neste tópico, destacamos de que maneira as crianças acolhidas são representadas pelas professoras entrevistadas e observadas. Jovchelovitch (2008) destaca que a tentativa de entender as representações sociais nos possibilita conhecer a história que perpassa a vida dos sujeitos. Esse movimento auxilia na compreensão do processo histórico e no percurso dos temas que nos dedicamos a entender, desmistificar. Para tanto, observar a história é fundamental e segundo Jovchelovitch (2008, p. 108), “essa história constitui um ambiente que nos apreende e introduz em nossa auto interpretação a solidez do fato social”. Isso significa que:

[...] tentamos fixar uma identidade, afirmando que o que somos agora é o que, na verdade, sempre fomos. Precisamos de algo que dê um fundamento para nossas ações e, então, construímos nossas ‘narrativas pessoais’, nossas biografias de uma forma que lhes garanta coerência (LOURO, 2007, p. 13).

Entendermos o que o aluno em situação de acolhimento representa é essencial para a percepção daquilo que lhe é atribuído, suas limitações e movimentos desenvolvidos ao longo de um período e dentro de um espaço social (LOURO, 2007). Dessa maneira, “[...] o que está em jogo é o modo como aqueles professores imaginam seu papel, e quais os discursos em torno desse papel que impedem seu exercício eficaz, muito mais que a verdade última daquele sujeito do inconsciente que habita um professor” (MACHADO; SOUZA, 1997, p. 60). Nesse sentido,

acho que não, vejo muitas diferenças em como as crianças se comunicam e se expressam. Tenho dois casos de crianças bastante agressivas, mas também vejo crianças bastante quietas, se escondem. Não vejo um comportamento em comum entre eles não, que eu possa dizer todos são assim (Professora Katie Bouman).

Moscovici (2011) faz referência as representações sociais do corpo humano e complementa que *o que* dessas representações foram modificadas a partir da influência e interferência da cultura e dos movimentos sociais. Ao analisar as representações sobre o corpo humano, Moscovici (2011, p. 97) notou que a “influência do movimento de jovens, do movimento de libertação das mulheres e a difusão da biodinâmica” alterava drasticamente as maneiras de ver e as experiências e em relação ao corpo.

Nosso questionário apresentava entre seus itens a seguinte indagação: “De acordo com sua experiência, existe um perfil semelhante entre crianças acolhidas? Se sua resposta foi afirmativa, quais são essas características?”. Complementada por outro: “Você percebe algum tipo de alteração comportamental ou cognitiva em crianças acolhidas quando elas desenvolvem atividades na instituição escolar? Caso sim, quais?”. A partir desses itens, incentivamos as professoras a exporem suas percepções e vivências acerca da experiência de trabalho com as crianças em situação de acolhimento. A professora Debora Menezes nos elucidou um tema comum nas entrevistas: a “necessidade de atenção”:

Uma necessidade de atenção, uma carência, querem muita atenção só para eles. O D<sup>10</sup>. quando está fazendo suas atividades, ele enrola e fica atrasado, aí pede minha ajuda para que eu fique do lado dele, quando tem uma auxiliar eu coloco do lado dele para ficar incentivando. O E. é muito competitivo, tem hora que incomoda, quer ser o primeiro a chegar, a terminar, a responder, tudo é o primeiro. Ele é muito bom na aprendizagem, leitura e escrita, se desenvolve entre os melhores da sala. Eu digo para ele que não dá para ficar como primeiro em tudo, a gente tem que aprender a chegar depois. Mas não funciona, tento dizer que deveria ser o primeiro no comportamento também, mas ele se joga, gira, corre e aí fico chamando atenção. Talvez seja uma forma de conseguir atenção também, porque ele diz que na outra escola ele também fazia tudo e sabia tudo, uma necessidade de mostrar (Professora Debora Menezes).

É importante notarmos que os termos “necessidade de atenção”, “necessidade de mostrar” são associados a comportamentos negativos, como se as crianças escolhessem a forma de se comportar. É necessário observarmos as interações para que o indivíduo se construa e mantenha o desejo no processo de aprendizagem, tendo em vista que a relação permeada pela afetividade possibilita incentivar o estudante na busca de novos saberes que poderão proporcionar o desenvolvimento cognitivo e consequentes percepção, memória, atenção, linguagem, entre outros processos relacionados a cognição, ao passo que favorecem

---

<sup>10</sup> D. assim como a letra E. fazem referência ao nome da criança mencionada pela professora. A inicial de cada nome foi utilizada como recurso para preservar as identidades.

o processo de aprendizagem (RODRIGUES; BLASZKO; UJIIE, 2021). As autoras compreendem que a escola também é espaço de afetividade em que a criança cria vínculos nas relações com os colegas, com professores e com a comunidade escolar. Esses vínculos se constroem por meio das vivências emocionais e dos sentimentos compartilhados. Cunha (2002, p. 60) afirma que “um professor enfoca o domínio de conteúdo (conhecimento), articulação didática e metodológica (saber ensinar) e empatia (colocar-se no lugar do outro)”. Por outro lado, esses comportamentos parecem ser associados à carência, como a resposta da professora Ada Lovelace, que afirma que os alunos em situação de acolhimento “[...] demonstram uma indisciplina como uma forma de chamar atenção para a carência que eles têm. É um pedido de socorro”. As professoras evidenciam que o comportamento dessas crianças é compreendido como uma necessidade, o que seria justificado pela história de vida delas, agora parte inerente da própria criança que precisa encontrar formas de contar suas vivências. Por conseguinte,

existe sim, existe um perfil denominado desafiador, eles estão o tempo todo chamando a atenção para eles, é como se gritassem por socorro. O tempo todo chamando atenção, mesmo de forma negativa, às vezes derrubando a sala de aula, mas gritando ‘eu estou aqui’, ‘me ajuda’. Se você me der uma bronca bem dada, você vai olhar nos meus olhos e me satisfazer, mas olha para mim (Professora Katherine Johnson).

Para Correr, Senem e Barros (2017) as professoras expressam ações impulsivas dirigidas aos colegas, seja por meio de comportamentos físicos ou verbais, mas que localizam a criança no lugar de agressividade. A professora sugere que seu posicionamento com a criança abre espaço para que corresponda com um comportamento diferente.

Almeida (1999) percebe a afetividade e a compreende tanto como expressão positiva quanto negativa, fundamental na vida do indivíduo no processo de socialização, de reconhecimento e de construção da visão de si mesmo. Fonseca (2016) ressalta a possibilidade de alteração das experiências, das situações, dos desafios vividos na sala de aula em algo proveitoso, agradável e interessante. As emoções e a afetividade podem ser poderosos agentes transformadores do processo educacional. O que não é corroborado por outras profissionais que justificam os comportamentos a partir da história de vida da criança: “Eles não obedecem às regras, eles não fazem as coisas para serem notados. Eles não têm autonomia, eles são apáticos. Mas para chegar até ali é duro, né?” (Professora Marie Curie).

Eu acredito que eles são mais agitados, não sei se é resultado da situação. Mais resistentes a cumprir regras, pode ser uma revolta, pode ser falta de um pai e de uma mãe. Na minha realidade, uma criança que derrubava a carteira. Mas existem outras crianças bastante agitadas também (Professora Jaqueline Goes).

Na escola, aparecem mais como questão de limite. Não há uma referência, não tem medo de se machucar. A mãe pede para tomar cuidado né, então parece que perde a noção de cuidado e medo. Um dia, um caiu, um tombo nesse corredor, que achei que ia se desmontar. A falta de referência de alguém que diga o que está certo e o que está errado (Professora Marcia Barbosa).

Por meio desses recortes identificamos uma compreensão pedagógica que pode limitar as práticas pedagógicas em relação ao aluno em situação de acolhimento. “As crianças abrigadas são compreendidas como depositárias de atributos que confundem como naturais daquele indivíduo ou resultantes da condição de carência e sofrimento” (CORRER; SENEM; BARROS, 2017, p. 328). Mas atentamo-nos aos questionamentos de Machado e Souza (1997, p. 42) quando questionam se estamos “capturando desejos”. Isto é, uma criança lê porque “está fazendo a lição”. A professora recomenda o livro porque “a coordenação pediu”. “Onde está o desejo de ler?”, nos perguntam as autoras. É preciso afrouxar as amarras do desejo para que tenhamos ideias de como executá-lo.

Aparece ainda uma importante representação a partir da entrevista realizada com as professoras Jaqueline Goes e Marcia Barbosa: a criança é atribuída como um ser que só aprende valores dentro da instância familiar. No entanto, Winnicott (1956) demonstra que o *holding* (segurar) e o *handling* (manejar) são dois modos de interação que possibilitam a transição da criança do estado de dependência absoluta a independência relativa. Destacamos que ambos os processos são desenvolvidos por cuidadores e não necessariamente compõem a vinculação sanguínea.

Quando o cuidador promove o *holding*, segura o bebê de forma confiável, há a promoção do sentimento de onipotência e a confiança no ambiente (cuidador). Progressivamente, passa a ser também o manejo. Percebemos que esse espaço proposto pelo autor passa a ser um lugar de mediação, de união de símbolos e de imagens, de fantasia e de realidade. As professoras fazem isso diariamente ao alfabetizarem seus estudantes, ao demonstrarem conceitos matemáticos e desenvolverem a apropriação de conceitos científicos, ou seja, a apropriação de valores se dá nas relações entre os indivíduos, de modo geral.

No livro *A relação família/escola*, de Szymanski (2010) nota que, ao abordarmos sobre a dinâmica de uma família, costumamos compará-las à nossa estrutura familiar. A

autora narra sobre como a família é vista pelas professoras: família (a pensada), que parece ser “a certa”, “a boa”, “a desejável”, enquanto a sua família vivida (a real) é vista como a que não está cumprindo “corretamente” suas funções, é a “diferente”. A autora nos indica que:

Alguns minutos de reflexão bastam para as professoras perceberem que estão indo por um atalho que não as leva à compreensão das dificuldades de alguns de seus alunos. Tal raciocínio preconceituoso serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um consequente afastamento do problema (SZYMANSKY, 2010, p. 104).

Szymanski (2010, p. 69) sugere alguns cuidados que as pessoas que trabalham com famílias não podem perder de vista e afirma que podem ser resumidos em “respeitar aquelas pessoas com as quais trabalhamos, na sua individualidade, nas suas crenças e valores”. Ainda afirma que é desejável: a) fazer “uma reflexão crítica a respeito das próprias experiências como família”; “b) procurar compreender a problemática apresentada e evitar julgamentos baseados em preconceitos científicos, moralistas ou pessoais”; c) saber que “as escolhas de conduta estão no âmbito da própria família”; d) “a troca de informações possibilita a descoberta de significados comuns”; entre outros elementos importantes que complementam o tópico.

Existe uma Representação Social acerca da causa do problema que, na maior parte dos casos, é entendida no/pelo âmbito emocional que se revela no início do processo de escolarização, parte dos desafios vividos no percurso do desenvolvimento infantil. “Aquilo que se passa com a criança na escola é um sintoma dos conflitos vividos por ela” (MACHADO; SOUZA, 1997, p. 28). Não podemos olhar para o que acontece com a criança como simples sintoma dos mecanismos psíquicos, como expresso pela professora Rosalind Franklin: “Então, a gente espera que todos tenham a maior aquisição possível, mas nem sempre é alcançável. Isso depende de muitos fatores, da sala, da família, do professor e da criança”. A escola tem um papel importante no manejo de seus estudantes, facilita o desenvolvimento (FRELLER, 1993).

A professora Anitta Canavarro menciona que a queixa escolar “é aquilo que escutamos do outro, a criança é assim, faz isso, faz aquilo. A gente não escolhe uma turma, a gente acolhe. [...] Já vi o quanto desde o começo do ano eles mudaram. Mal conheciam as letras, hoje cinco já leem alfabeticamente”. A professora demonstra que há um hábito em buscar ou oferecer uma percepção primeira sobre as crianças que serão atendidas naquele ano, o que nos faz perceber que parte da representação social acerca das crianças em situação de

acolhimento começaram seu processo de ancoragem, antes mesmo de conhecer ou se aproximar do Outro.

A escola trata a criança e a família sem problematizar as intercorrências que acontecem no espaço escolar, “implicadas na produção e manutenção da queixa escolar”, e as crianças teriam algum tipo de problema emocional e por isso precisam de intervenção médica ou psicológica (MACHADO; SOUZA, 1997, p. 67). Os pais também, muitas vezes, não entendem o que acontece, seja pela fala onerosa, ou injustificável, porque o “filho não apresenta problemas em casa, só na escola” (Professora Debora Menezes). Os problemas de aprendizagem são, em sua maioria, problemas do funcionamento egóico e, portanto, amplamente determinados pelas reações vividas pelas crianças no interior das instituições escolares (MACHADO; SOUZA, 1997). Uma das professoras relata:

Eu acho que, aqui na escola, demora muito para resolver. Eu levo a queixa, a coordenação pede ajuda, um médico, pediatra, otorrino, e aí demora muito tempo para resolver. Não é culpa deles, é culpa do sistema. A culpa não é só da escola, a escola encaminha, mas tudo demora muito. Mas a gente faz o melhor que pode (Professora Marie Curie).

Aparece aqui uma percepção anterior, as professoras se deparam com problemáticas da vida pessoal das crianças que os recursos pedagógicos e administrativos não contemplam a solução. A movimentação inicial se dá com o processo de encaminhamento, bem como o sentimento de não poder resolver essas demandas, geram sentimento de frustração, impotência e sobrecarga.

Segundo Mello Filho (1989), se a escola cumprisse com os objetivos de socializar o conhecimento humano e respeitasse a individualidade de cada criança na recriação da cultura, potencializaria a criatividade humana. A professora Jane Goodall acredita que as professoras devem “conversar, entender o que ela sente, porque tem esse comportamento. Assim como outras, precisa ser vista como criança”. A criança pode ser responsável e se comprometer com atividades sociais e culturais, mas, para tanto, é necessária a presença de um outro que acolha e valorize suas produções, ofereça oportunidade e reconheça a agressividade como um elemento necessário para o aprender. A professora Jane Goodall complementa: “Depende do profissional, de como o trabalho é conduzido. As crianças têm a mesma capacidade”.

O objetivo principal não deve ser encontrar problemas ou lacunas, muito menos encontrar culpados. A prática dos profissionais da educação deve ser guiada pelo reconhecimento, criação de possibilidades e implementação do espaço de jogo/troca para

criança, e nos campos de interlocução entre ela e os demais agentes escolares (alunos, professores, equipe). A professora Marcia Barbosa argumenta que: “O meio que a criança está inserida favorece o comportamento, e o desenvolvimento como um todo. Em casa, quando ela lê ou produz um desenho a gente diz ‘que lindo’”, de modo que seja possível a promoção e valorização de encontros e de trocas.

Para Winnicott (1975) brincar é um aspecto universal da natureza humana, alguns casos de pessoas profundamente doentes que não dominam essa capacidade, necessitam de tratamento e, além disso, traz contribuições importantes ao desenvolvimento. Desse modo,

O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Com Winnicott (1975) há uma acentuação da relevância do brincar, pois considera a ação como dotada de valor terapêutico. É somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e descobrir seu *self*. Além disso, é somente no brincar que é possível a comunicação. O autor considera que a Psicanálise é uma “forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros” (WINNICOTT, 1975, p. 63).

A brincadeira é uma ferramenta importante, pois possibilita a interação e os encontros terapêuticos para crianças, professoras e responsáveis. Na brincadeira, movimentamos a experiência, possibilitamos o enriquecimento das vivências humanas e “pode se ressignificar e elaborar cenas vividas passivamente”, cria condições de uma reação adequada ao ambiente e seus estímulos (LINS, 1991, p. 76).

Finaliza a professora Ada Lovelace: “A escola é muito desafiadora, e precisa haver um senso de auxílio junto para solucionar todos os problemas, que não são poucos e cada vez aumentam mais”. Os pares se debruçam sobre as demandas historicamente construídas e seus cruzamentos a partir da percepção singular de cada um dos membros, seja a criança, os docentes ou a instituição de acolhimento. O conflito é compreendido no ambiente para além da personificação da criança. A delimitação dessa problemática contribui para que a criança e os professores confrontem suas demandas e reorganizem seus lugares.

Ter acesso a representação social referente a queixa escolar contribui para a compreensão de como essas profissionais atuam e desempenham suas funções no ambiente

escolar. O que nos aproxima de perspectivas expressas pelas professoras a partir da pergunta “E a escola, na sua opinião tem contribuído para a produção ou a solução de queixas escolares? Por quê?”.

No geral, constatamos posicionamentos que se alteram a partir da interação das professoras entre si e com a escola, e da forma como as professoras estabelecem suas relações com o atendimento das demandas das crianças apresentadas pela escola ou pelas próprias crianças. A professora Mae Jeminson, por exemplo, afirma que “Resolvido. A gente passa para a frente só quando esgotamos todas as possibilidades. Caso contrário, a gente resolve na escola, aqui mesmo. Sempre com ajuda, nunca sozinha. Intervenção com a criança, com a professora, com a Secretaria de Educação”. Reafirmamos, mais uma vez, o argumento de Mello Filho (1989), sobre a necessidade de nos unirmos em prol da criança como uma forma de atender as demandas que surgem.

Mas o que é “passar para a frente”? A professora Mae Jeminson responde que é “acionar a educação, ou outros órgãos competentes que envolvam outras competências, como a Secretaria de Saúde, Assistência Social, enfim, a rede de proteção”. Nesses aspectos, percebemos como a equipe pedagógica pode unir forças para acompanhar as situações que acontecem dentro de sua estrutura. Dividir a responsabilidade sobre a história de uma criança e seus conflitos é diferente da ideia de “empurrar” a responsabilidade ou procurar um culpado nas palavras da professora Rosalind Franklin:

Tem os dois lados da história. Tem muitos casos que ela [a escola] resolve, seu objetivo é resolver, mas nem sempre consegue. Às vezes precisamos recorrer ao Conselho Tutelar, e nada se resolve. As respostas recebidas e encaminhadas pelo Conselho Tutelar não resolvem. A escola tenta, mas não pode resolver tudo. Às vezes não conseguimos nem contato. Com as armas que tem, ela luta (Professora Rosalind Franklin).

A professora Rosalind Franklin problematiza os limites da escola. Contudo, questionamos a concepção de algumas professoras que culpabilizam a vítima ou os agentes que permeiam esse espaço, tal como a professora afirma: “O que a escola pode fazer? Ouvir, encaminhar. Se a escola conseguir articulação com a família e com o Estado, encontraríamos a possibilidade de as coisas resolverem”. Não é somente sobre o aluno ou sua condição, mas atentamos para a qualidade do ensino oferecido, as práticas escolares e os preconceitos existentes a respeito da criança em situação de acolhimento:

Porque se o aluno tem um histórico difícil, como esses, às vezes o pensamento e o coração não está na sala de aula, está em ter a mãe. Está tomar um café da manhã com amor. O foco dele não é a escola. [...] Pode ser o pior pai e a pior mãe da face da terra, o amor existe. Então, essas crianças vêm para a escola com os pais na UTI, e a cabeça não vai estar aqui” (Professora Katherine Johnson).

Os encaminhamentos para atendimentos médicos estabelecem um destino e/ou uma trajetória escolar (MACHADO; SOUZA, 1997). Apesar de exigir muito trabalho e perseverança, é necessário avaliar novos encaminhamentos e desmontar os esquemas de resistência ao pensamento, ao conhecimento e à criação. Para isso, é preciso compreender como as crianças acolhidas são representadas na escola.

### **4.3 Como as crianças acolhidas são representadas no espaço escolar?**

Assim como o “quem” da representação oferece um entendimento sobre o que um sistema de conhecimento quer fazer na vida social, o “como” da representação nos informa sobre os diferentes modos de ação e comunicação em jogo na produção da representação em questão (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 177).

O “como” se dá na representação associada à forma em que ela é produzida por meio das interações entre as professoras. A interação é a base na qual essa dimensão se desenvolve e estabelece a natureza da relação do Eu com o Outro, simétrica ou assimétrica, por exemplo. “Nos informa sobre os diferentes modos de ação e comunicação em jogo na produção da representação em questão [...] e diferentes estilos de comunicação modelam o efeito comunicativo e a forma de um sistema de saber” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 179).

Trata-se de analisar como a interação social conduz a diferentes resultados representacionais. O “como” se dá a representação estabelece relações entre o Eu e o Outro. Ou seja, vai além dos processos de formação de identidade, observados na dimensão de quem representa, mas engloba o tipo de relação estabelecida na interação entre os atores (MOSCOVICI, 1961).

A intersubjetividade e a interação compõem a base dos contextos do saber, de modo que o “como”, o “quem” e o “quê” da representação elucidam a representação social e, conseqüentemente, seu caráter referencial, intersubjetivo e interativo. As possibilidades de interação e de comunicação estabelecem uma relação entre os envolvidos. Diferentes gêneros comunicativos servem aos fins determinados nessa interação, coexistindo em uma mesma representação.

Aparentemente, chegamos a essas crianças “tão desobedientes”, com atividades prontas que mal compreendemos sua utilidade. Se uma criança consegue pensar, opinar, criticar e queixar-se sobre os acontecimentos de sua história, também consegue aprender a ler e a escrever, tendo em vista que são processos da mesma natureza (MACHADO; SOUZA, 1997).

As participantes da pesquisa problematizam outros itens constitutivos do processo de escolarização de crianças em acolhimento, como, por exemplo, a alteração do comportamento da criança com a reaproximação da família após o processo de separação familiar:

Não, aqui dentro ele acaba sendo igual aos outros. Mudou recentemente, mas até então não percebia. [...] Nos últimos dois meses, com a tentativa de reaproximação da mãe, tem gerado um desconforto para ele. Na verdade, como ele era maior, ele sabe de tudo o que sofreu. Ele tem muita dificuldade de aprendizagem, mas não sei se é por isso (Professora Anitta Canavarro).

Às vezes eu ouvia: ‘minha família vem me visitar’. Isso deixava a criança ansiosa, outras viravam o saci quando isso ia acontecer. Já teve crianças que davam murro em vidro, não tinha pai, só mãe (Professora Rosalind Franklin).

Nesse processo de reintegração, a família é inserida novamente, aos poucos, na vida da criança, na tentativa de garantir o menor impacto possível à sua subjetividade, à sua rotina, ao passo que avaliamos as condições e mudanças na dinâmica familiar, com a intenção de compreendermos se essa reintegração é possível e do melhor interesse da criança. No entanto, a reinserção familiar gera um impacto significativo na dinâmica mental da criança, vivido e sentido pelas professoras.

Dominico (2021) afirma que “O dia da visita” que ocorre na Instituição de Acolhimento é muito aguardado, o que faz com que crianças e adolescentes se desloquem até o portão da Instituição de Acolhimento, e até mesmo da escola, muitas vezes na espera por alguém que possa chegar. Aponta, ainda, que esse sentimento de ansiedade aparece dias antes da visita e afetam atividades diárias como o sono, a alimentação e a saúde.

Quando crianças ou adolescentes sentem emoções bastante intensas ou têm sua estrutura emocional impactada, algumas alterações podem ocorrer no comportamento, como a irritação ou desordens alimentares, alguns perdem o apetite ou comem em demasia (SOUZA; MONTEIRO, 2019). Esse dia não é vivido de forma apenas pelas crianças, mas também pelos profissionais que as acompanham.

Algumas crianças parecem “testar”, inclusive, a professora, e o comportamento pode ser caracterizado por muitos significados. Entre eles, incomodar a professora para que seja “devolvida” à família com mais agilidade, ou verificar o quanto pode “suportar” as turbulências internas que a deixam confusa e com as quais não consegue lidar. Mais uma vez, evidenciamos que a análise e o manejo devem ser realizados caso a caso, sem reducionismos.

Contudo, uma avaliação nos chama a atenção, quando uma professora tenta justificar duas alterações comportamentais bastante específicas: a mentira e o furto. As crianças são representadas, ancoradas em representações de mentira e furto. Vejamos:

Tem, o que eu percebo, não sei se você já viu, mas eu li um artigo que a criança que mente ou que furta alguma coisa, nada grandioso, é falta de mãe, e não necessariamente a presença física, pode morar com a mãe, mas é ausente. Ou ausência física. E eu comprovei, a criança que fica no abrigo, depois de um tempo, ou mente ou passam a pegar as coisas dos colegas. Mexe com eles (Professora Mae Jeminson).

Apesar de se basear no que afirma ser um artigo científico, nota-se a preponderância de uma ligação quase que automática à figura materna e sua ausência na história da criança. Desse modo, percebermos como as professoras relacionam o discurso do fracasso social vinculado a mentira e ao furto. E não apenas isso, pois, mais uma vez, evidenciamos que há uma representação social que estabelece uma correlação extrema com a ideia de família e a função da escola. Cada qual teria uma função definida e quando uma dessas falharia, isso repercutiria no seguinte.

Você sabe da importância da família e da escola, né? Pensa na pandemia. Eu ajudava meu filho em casa, mas será que todos tiveram isso? A realidade é difícil, não só as crianças da pousada (Professora Jaqueline Goes).

Sim, existe. A maioria das vezes existe, não é uma regra, mas há a diferença, o apego familiar é a diferença! [...] Tem aquela [criança] que se rebela porque não encontra um apoio (Professora Rosalind Franklin).

A escola só poderia exercer sua função com qualidade, quando a família “desse conta” de suas responsabilidades. Ou seja, a instituição não conseguiria atrelar valor à criança que aprende e, na ausência da família, ela se desmotivaria. Vale lembrar que essa família também é descrita a partir do seu modelo tradicional, não há outras possibilidades de ajuste, pois, caso isso ocorresse, seria uma estrutura disfuncional. A representação social de família (hegemônica) parece atrelada ao modo de ser criança e ao seu conseqüente comportamento.

Ariés (1981) afirma que, no final da Idade Média, entre os séculos V e XV, a ideia de família foi uma mescla da vida pública e privada o que favoreceu a sociabilidade e a relações de ajuda mútua. Nesse período, as crianças eram tidas como miniadultos, que participavam da vida em comunidade, em todos os aspectos, de forma ativa. O autor ainda afirma que, no século XVIII, surgiu o modelo aristocrático que efetivou um predomínio da vida privada que favoreceu a regulação da vida familiar a partir das necessidades de educação social e cuidado com a saúde das crianças e, então, e se tornou o objeto central da família e da sociedade. Surgiu um modelo de família baseado na tradição que disseminou valores e ideologias originárias da aristocracia.

A partir dessas noções e representações, ressaltamos a relevância da Psicologia Social, uma vez que possibilita a compreensão da expectativa em relação ao comportamento do outro (criança), tendo em vista que as pessoas são afetadas pela forma como se relacionam entre si. A interação humana pauta a conduta do indivíduo em relação aos que estão à sua volta (RODRIGUES, 2003). Diante da Teoria das Representações Sociais, concluímos que o externo é percebido a partir dos estímulos do ambiente onde se vive (MOSCOVICI, 2003). Em tal perspectiva,

Um casal casa e ninguém mais consegue ouvir um desaforo. O curso de noivo deveria mostrar o impacto da separação na vida da criança. Se está junto, porque pensa em procurar outra pessoa, e aí ninguém mais tenta consertar, já pensa logo na separação e ninguém mais pensa na criança, ninguém pensa mais na consequência. E isso falando em separação, e ainda tem o álcool que atrapalha a família, a droga. Se você entrar em uma sala de trinta, cinco ou seis têm os pais casados. O resto tem o pai e a madrasta, a mãe e o padrasto, eu não saberia lidar com isso, as crianças são muito heróis (Professora Natalia Pasternak).

A escola vivencia os acontecimentos da vida da criança e esses são interpretados como sintomas dos conflitos do mundo interno e da relação familiar, que considerada inadequada ou insuficiente, afeta o desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem (MACHADO; SOUZA, 1997). A escola não tem como “dar conta” dessas demandas, tendo em vista que não tem nem recursos técnicos e nem humanos para incursionar a subjetividade e revelar os aspectos inconscientes que justificam os comportamentos.

Algumas professoras parecem tentar explicar a falha no ambiente escolar, isentam a escola da dinâmica de produção desse fracasso quando polarizam as causas na própria criança, ao enxergarem como vítimas de sua própria história. É importante destacar que as crianças não são seres passivos e vivem de maneira complexa suas relações ao longo de todo

o período de desenvolvimento. Um exemplo disso é quando um desses alunos quer ser o melhor da turma, é visto como competitivo, quando a alternativa que encontrou para resistir e existir foi a compensação por ser inteligente. Apesar disso, apenas três professoras disseram não notar diferença no comportamento das crianças. A professora Anitta Canavarro afirma que: “Não, aqui dentro ele acaba sendo igual aos outros”.

No primeiro dia de observação na sala de aula da professora Anitta Canavarro observamos a seguinte situação: apenas um aluno tinha outra professora ao seu lado, sendo este uma criança acolhida (D.). A professora regente parecia lecionar aos demais alunos, enquanto a professora auxiliar acompanhava o aluno. D. que derrubou repetidas vezes os materiais escolares no chão e, conseqüentemente, levantou bastante para pegar os objetos. Parecia atrasado nas atividades. Enquanto os colegas acompanhavam a professora regente, D. estava no início das atividades encerradas.

Ainda de acordo com as professoras, duas delas, em específico, mencionam não perceberem tais diferenças e, sobre alterações cognitivas, se referem ao processo de aprendizagem. A professora Debora Menezes afirma que: “na parte cognitiva não vejo, cada um a seu modo. Não dá para comparar”, o que é corroborado por Mae Jeminson: “o cognitivo não, em suas casas não tem uma supervisão ou reforço, o que no abrigo já acontece. Então não percebo”.

As demais afirmaram que o cognitivo sofre alteração também, porém as justificativas são variadas. A professora Ada Lovelace considera que existe uma alteração cognitiva devido à situação de violência vivida pela criança: “Já no cognitivo, às vezes você percebe que eles ficam prejudicados, devido a tudo que passou, fica meio marcado”. Já a professora Marcia Barbosa entende que a não aprendizagem é consequência do comportamento agitado que os alunos teriam: “São muito agitados, e com essa agitação acabam aprendendo menos, porque não conseguem sentar ou se concentrar, por exemplo”. Enquanto a professora Natalia Pasternak atribui essa defasagem às condições sociais e físicas do ambiente: “Eles têm dificuldade de aprendizagem, entra também a questão da organização, porque não consegue cumprir a orientação passada pra eles”. Já a professora Marie Curie percebe uma alteração no processo de aprendizagem e compreende que é consequência da condição do afastamento familiar.

Eu percebo que eles são diferentes, o comportamento deles, porque se você dá alguma coisa para a criança, parece que eles ficam contente em chegar em casa, os que têm responsabilidade, chegam contente para mostrar o que tão fazendo. Agora eles não têm para quem mostrar, se você dá tarefa, eles não

querem fazer, eles mentem. Eles mentem que não têm tarefa. É triste (Professora Marie Curie).

Rodrigues, Blaszkó e Ujiie (2021) asseguram que a relação entre o aluno e a aprendizagem depende de diversos fatores relacionados ao campo cognitivo, fisiológico, afetivo, motor, social e às experiências e vivências do próprio aluno, as quais influenciam seu desenvolvimento. As dimensões do ambiente escolar apresentam fatores que estabelecem relação entre si, de modo que facilitam ou prejudicam a criança (SANTOS; GRAMINHA, 2005). Quanto ao trabalho pedagógico, as professoras notam outra avaliação importante, a diferenciação dos maiores, que parecem apresentar mais dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, do que na Matemática:

No cognitivo tem problema também, nenhum é do nível da turma que vem, sempre está em defasagem, os que vieram para mim estão? Leitura e escrita, mas matemática é ótimo (Professora Marie Curie).

Das minhas experiências, geralmente, eles têm dificuldade de aprendizagem. Às vezes por má vontade, às vezes pelo cognitivo mesmo. Mas o E. é inteligentíssimo, ele só não senta. Já o D. é uma criança esperta, mas ele não sabe números até o sete, você acha que a professora não ensinou? Eu dei o jogo dos sete erros para ele: ‘eu já terminei o jogo professora?’. Não faz o raciocínio lógico, achou um erro e pergunta professora ‘eu já terminei?’. Achou outro erro: ‘professora, eu já terminei?’. Então, o cognitivo é bem assim. O que não acontece com o E. Mas a B. é muita facilidade. Eles parecem ter mais dificuldade no português do que na matemática (Professora Katherine Johnson).

Winnicott (1958) considera que o professor, tal qual o psicólogo, deve estar atento à complexidade e ao nível de investimento psíquico e intelectual que existe envolvido no processo de criação. Dar espaço para criação não é sinônimo de neutralizar os impulsos negativos, é preciso atitude dos profissionais em relação às crianças de valorização do talento, e, mais ainda, do trabalho por trás de qualquer realização, por menor que pareça.

Patto (1990, p. 296) defende que as relações escolares podem contribuir, modificar ou reforçar qualquer conflito, criar outras situações aversivas e até violentas: “É preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola, estas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação”.

Apesar de todas as ponderações e hipóteses citadas, as professoras parecem não notar que a metodologia utilizada por elas é, na verdade, uma das maiores condições que aproximam e alteram o comportamento e a aprendizagem dessas crianças. Notamos essa

alteração metodológica nos seguintes trechos das entrevistadas: “tinha um que fazia as atividades comigo na sala, mas sozinho não fazia. Parece que precisa de uma atenção especial (Professora Marcia Barbosa).

No cognitivo afeta também, quando não estamos bem não fazemos a mesma coisa. Quando eu atendia alfabetização, se você demonstra carinho, a criança aprende aquilo como se me desse um retorno daquilo que está aprendendo. Quando você briga, você percebe ela se afastar. Quando você consegue conquistar ela muda o comportamento (Professora Rosalind Franklin).

Rodrigues, Blaszkó e Ujiie (2021) explicam que a aprendizagem se dá por meio das experiências, vivências e relações construídas a partir do processo de formação do indivíduo. Nunes e Silveira (2015) discutem que o processo de apropriação do conhecimento é construído socialmente e depende de um contexto cultural e da identidade do indivíduo. Ostermann e Cavalcanti (2011) asseveram que o ambiente escolar se trata de um contexto que é cheio de ricas interações sociais e o professor é referência e elemento base para a estruturação das relações entre os estudantes.

Correr, Senem e Barros (2017, p. 330) afirmam que o educador interfere, a partir da prática, nas características individuais dos alunos, influencia os comportamentos e relações estabelecidos entre ensino e aprendizagem, “em especial, no recorte por nós abordado: crianças acolhidas em abrigos que frequentam o ensino regular”.

Para Cavalcante (2005), o modo como o professor vê a criança é fundamental para alcançar o objetivo final do processo de ensino-aprendizagem. Quando não há um julgamento prévio, e sim uma busca por se aproximar e por confiar na criança, se apropriam de seu comportamento e incentivam suas capacidades, tem as melhores condições para seu desenvolvimento.

Machado e Souza (1997) complementam que a capacidade de enfrentar um ambiente adverso depende de mecanismos intrapsíquicos e, assim, a dificuldade na escola depende, em último caso, da própria criança. Caberia à escola entender esses comportamentos e educar, permitir acesso à cultura, sem moralismos ou tendências de controle. Precisamos considerar como a criança é representada pela escola e o quanto é criativa, alegre e consegue brincar, características que revelam um estado adequado de saúde mental. Do contrário, colaboraremos para adaptá-la e torná-la submissa ao ambiente social.

Percebemos que as representações sociais dos professores em relação às crianças se alteram a partir de suas vivências e oscilam entre dois extremos: crianças com expressivas

alterações comportamentais, como agressividade e desorganização, e crianças que não apresentam grandes elementos de sociabilidade, tímidas e acanhadas. Vejamos:

Algumas sim, depende muito. A impressão que eu tinha era que as mais agitadas tinham uma vida com uma carga mais explosiva, como se houvesse uma bomba para explodir a qualquer momento. Já teve vários momentos que recebia crianças assim, crianças que não tinham culpa, eu as recebia. Revolta, não queriam se aproximar de ninguém. Não queriam contato, era um traço de culpa. Não vou me aproximar porque senão eu vou me ferir, assim como tem crianças que se escondem atrás da bagunça porque não aprendem. As crianças do abrigo, agressão ou se retraem demais, se fecham (Professora Rosalind Franklin).

No que se refere à representação social das professoras e suas funções, como afirma Louro (2007), o fundamento para suas ações, as professoras parecem estabelecer com as crianças em situação de acolhimento ação muito mais afetiva que pedagógica. Como relata a professora Ada Lovelace: “Parece, eles procuram confiança na gente, proteção, a partir da carência procuram proteção”.

A professora que utiliza estratégias flexíveis e criativas colabora com os aspectos afetivos e motivacionais da aprendizagem (ANDRADE; TRUGILLO, 2013). A professora e o modo como se relaciona com os alunos, interfere no processo de aquisição do conhecimento. A escola necessita ser um lugar de prazer, para que o aluno seja visto pelo professor como sujeito capaz, um sujeito em potência. Os estereótipos que estabelecem as relações com as crianças em situação de acolhimento mantêm uma escola inadequada, que retroalimenta mecanismos de exclusão social, reduz as oportunidades e os processos de aprendizagem (CORRER; SENEM; BARROS, 2017).

A história familiar e as carências materiais são utilizadas para explicar com exclusividade os problemas escolares. É preciso conhecer as práticas usadas no dia a dia do aluno para articular a história escolar e a história pessoal e, assim, propor alternativas de mudança na própria escola, para além do trabalho com a criança, a família ou a instituição de acolhimento.

Tendo em vista o acesso à Representação Social de sua função social, e sobre a Representação Social da criança que compõe sua realidade e campo de trabalho, observamos o conteúdo de algumas entrevistas, em específico às expressas a partir da pergunta “O que você entende por queixa escolar?”. Avaliamos: “Eu entendo que em alguns momentos a criança tem um desenvolvimento aquém ao esperado a sua idade, é necessário que haja a aproximação de um profissional” (Professora Katie Bouman).

Ao se dedicar e cuidar de determinados casos, a avaliação de um profissional de Psicologia, segundo Patto (1990), “sela destinos”. Aqui percebemos que a posição da professora é elemento fundamental para o desenvolvimento ou não de uma criança. Os encaminhamentos deixam implícitos uma relação de causa e efeito entre o problema emocional e a dificuldade de aprendizagem:

[Queixa escolar é a] dificuldade que a criança apresenta, tanto cognitiva, quanto emocional e comportamental. Se a criança se sente rejeitada, por exemplo. Não é só o cognitivo que importa, às vezes o cognitivo é resultado do emocional de uma criança. Nessas crianças que a estrutura familiar é bagunçada, o maior número tem dificuldade de aprendizagem. Quando um problema aparece, chama a família, que você vai ver que ela é um herói (Professora Natalia Pasternak).

Nesse viés, a professora Katie Bouman relata:

Eu acho que para a solução, os profissionais hoje têm lidado com essa situação, tem-se uma visão melhor desta situação das crianças. Hoje temos pessoas estudando, têm pessoas auxiliando essa criança, está direcionado à escola e, no ambiente escolar, assim como você está aqui auxiliando a gente a entender melhor as coisas, isso não existia antes, um psicólogo que olha e estuda essas questões (Professora Katie Bouman).

No início dos estudos de Freud, acreditava-se que a educação orientada pela Psicanálise apresentaria um valor profilático, evitaria repressões excessivas e a instalação de neuroses (MILLOT, 1987). Mas a inserção da Psicanálise na Educação e na estrutura escolar possibilitou um espaço de fala e escuta, ofereceu, assim, oportunidade aos profissionais da saúde e da educação de encontrar novas saídas, antes não vistas:

Depende de como o professor olha para a situação. Se a gente só aceita, ou se vamos investigar o que está por trás. As crianças começam a falar sobre o que está acontecendo em casa ou com eles. E aí vem a história. Às vezes não tem muito o que falar, parece tão difícil tocar no assunto. O professor pode perguntar ‘está acontecendo alguma coisa?’, lembrei de uma situação em que me veio na cabeça ‘como você vê as letras?’, e eu perguntei para ela. A criança disse que estava tudo embaçado, e aí eu entendi porque ela não aprendia. E em sala de aula é muito difícil. Para resolver, a gente precisa de uma parceria (Professora Alice Ball).

Percebemos a noção do “como” das representações sociais das educadoras, em relação a si, em relação à criança em situação de acolhimento e em relação à escola. A escola é um espaço complexo e, diante das limitações do trabalho do professor, a sobrecarga de tarefas, a

lotação das salas de aula e entre tantas outras demandas, se torna um espaço com muitas interferências ao longo do desenvolvimento do trabalho. Em paralelo, identificamos um espaço de muita potência, embasado e permeado pelo conhecimento e por profissionais que podem alterar a estrutura escolar e talvez da história dessas crianças:

O professor precisa desse olhar atento, ele chamou atenção um pouquinho, agora ele vai fazer a atividade dele. A gente não pode querer a sala perfeita, sala perfeita não existe. Se você pega um rótulo, quebra inteiro. Por um lado, é bom receber as informações, mas é preciso tomar cuidado com o que fazer com elas (Professora Alice Ball).

Nesta seção, nos propusemos a repensar como as representações sobre as crianças em situação de acolhimento são produzidas. Nesta categoria de análise, vimos o “como”, que parte das representações sociais acerca das crianças em situação de acolhimento, e as queixas escolares, que são constituídas a partir do processo de interação que as próprias professoras estabelecem entre si, com as crianças e com a escola. No entanto, vale o questionamento: quem é o mais afetado nesse processo? Para que?

#### **4.4 Para que as crianças são representadas dessa forma pelas professoras?**

Quando nos debruçamos sobre o “para que” das representações sociais, tratamos da compreensão da finalidade que a representação social ocupa nesse contexto e, assim, segundo Jovchelovitch (2008, p. 191), temos a “mais importante função de toda representação” que é “lidar com o desconhecido e tornar o não familiar, familiar”.

Trabalhar com crianças não é nada fácil. Castro e Sturmer (2009) afirmam que, no transcurso desse contato, ressignificam-se nossa criança e nossos pais interiores. Em paralelo, a relação vincular com a criança também possibilita oferecer novos sentidos a situações não resolvidas na história pessoal dos pais. Kancyper (2002) demonstra que sucessivas reestruturações acontecem em todos os participantes dessa relação: professora, família e criança.

Quando uma criança acolhida institucionalmente é representada por uma professora, foi antes necessário que essa profissional se deparasse com sua criança anterior, com as imagens internas paterna e materna, e quem sabe até para a relação com seus filhos. O que descrevemos aqui não é um processo simples, mas trata-se muitas vezes de um processo complexo do manejo da afetividade e, mediante a composição de cada história pessoal,

encontramos resistência por parte do adulto, ou seja, as crianças institucionalizadas são descritas dessa forma para que esses conteúdos reprimidos não entrem em contato com nossa consciência, ou ao menos não venham à tona com tanta intensidade. Nas palavras de uma participante da pesquisa:

Vou te dar um exemplo pessoal, minha mãe e meu pai não tinham muitas condições, mas quando minha irmã nasceu, minha mãe surtou. Mas eu cheguei a perder o ano. Eu não conseguia mais, acabou, minha autoestima acabou. Então eu penso assim, que ao socorrer uma criança eu poderia ter evitado muita coisa. A cobrança muito grande, como irmã mais velha afetou minha relação com meus filhos. [...] Eu olho para as crianças e lembro da minha história, é muito difícil, não tem como não se abalar. Passei muito tempo duvidando de mim, e depois Deus te mostra quanta coisa você fez (Professora Alice Ball).

Laplanche e Pontalis (1970) elucidam que o fenômeno transferencial com crianças e adolescentes é muito semelhante ao observado nos adultos e repete modelos de relações e desejos infantis que se atualizam no vínculo estabelecido. Em 1981, Melanie Klein escreveu que a capacidade da criança de transferência surgia desde muito cedo, de modo espontâneo e rápido devido ao consciente e ao inconsciente.

Klein (1981) afirmava que a criança possuía vida mental ativa, mesmo a criança muito pequena já teria uma “vida passada” para transferir, se referindo às vivências precoces com imagos parentais internalizadas que seriam transferidas, mesmo aquela que é cuidada e convive com seus pais no cotidiano. Nesse sentido, “o senso da criança de quem ela é e de como os outros vão reagir é muito afetado por expectativas baseadas em seu passado, mas também matizado pelos relacionamentos familiares recentes” (CASTRO; STURMER, 2009. p. 85). O deslocar de um padrão de vida, dos relacionamentos significativos da vida infantil constitui o eixo da relação transferencial.

Pode haver percepções diversas pela criança como um objeto real, com o qual ela interage, um adulto semelhante a seus pais, por exemplo, ou quem sabe até um cuidador. Glenn (1966) afirma que o adulto passa a ser visto como um objeto transferencial e com ele repetirá experiências primárias. Desse modo, a criança percebe o adulto de forma diferente, conforme avança em seu desenvolvimento.

Dessa maneira, a criança ejeta para dentro da mente do adulto os sentimentos intoleráveis e indesejados que viveu. Uma criança pode utilizar a Identificação Projetiva como forma de comunicar algo que as palavras ainda não eram capazes de descrever, como, por exemplo, um intenso sentimento de dor ou humilhação que experimentou. Há, então, uma

vivência de comunicação primitiva, por meio dos fenômenos transferenciais (CASTRO; STURMER, 2009).

Em 1946, Melanie Klein formulou o conceito de Identificação Projetiva, o qual seria compreendido como mecanismo defensivo frente às angústias. É uma forma de identificação que tem como caráter principal uma expulsão violenta de partes do *self* para dentro do objeto, o que enfraquece o ego e pode gerar confusão entre o sujeito e o objeto. Se a expulsão for de partes consideradas más, há uma intensificação do sentimento de persecutoriedade em relação ao objeto. No entanto, se o que predomina é a projeção de partes boas, isso pode levar a relações de objeto mais amorosas, que favorecem a introjeção do objeto bom e promove integração. O enfraquecimento do ego também é possível, nesse caso, quando há projeção das partes boas em excesso. Ou seja, quando a projeção de partes boas ocorre em demasia, podem ser estabelecidas relações de dependência extrema e um empobrecimento do ego, pois os aspectos bons passam a ser atribuídos ao outro e não podem ser assimilados pelo indivíduo.

Percebemos, então, que os sentimentos do adulto para com a criança (contra-transferenciais) frente à situação de agressividade, sofrimento ou estados confusionais, colocam em prova a tolerância, a continência e a capacidade de trabalhar com essa faixa etária e suas especificidades. Ao tomar consciência do sentimento provocado no profissional, é possível compreender o sofrimento e o momento da criança (CASTRO; STURMER, 2009). Tal como expôs uma professora:

Mas de sentimento, não sei, tem horas que a bagunça tira toda a forma de amor, mas eu sei que tem que haver um cuidado maior. Na hora da bagunça, você não lembra, mas depois você sabe que tem todo um contexto (Professora Débora Menezes).

As vivências difíceis de uma infância podem determinar o incremento do poder de destrutividade<sup>11</sup> do indivíduo, que pode ser direcionado para dentro ou fora de si, no último caso, trata-se de um ataque ao outro. A violência da história, em um presente esquecido, fundamenta um sintoma que por meio da repetição descontextualizada, o denuncia (ALBORNOZ, 2006). Freud (2012) afirma que os sintomas possibilitam acesso a memórias censuradas e esquecidas de experiências traumáticas. Essas lembranças repetem e velam o

---

<sup>11</sup> Winnicott (1975) ao fazer suas considerações a respeito dos fundamentos primitivos do processo do desenvolvimento emocional, estabelece um diálogo interessante, afirma que ambos estão preocupados com a constituição da subjetividade, sobretudo no que seria a função da destrutividade e da presença paterna em seus estágios mais primitivos. O autor dá destaque a negociação que é estabelecida entre a agressividade e o Ambiente, a partir dos quais somos capazes de falar da positividade da destrutividade e indestrutibilidade do Ambiente.

conteúdo traumático, ao passo que também revelam o apego do sujeito em alguns acontecimentos.

Chamou-nos atenção a observação da sala de aula da professora Anitta Canavarro, quando um aluno foi convidado a escrever o número setenta e três. Quando escreveu o número três, a professora disse em voz alta: “Que três horrível, vamos fazer de novo”. As outras crianças riram e repetiram a fala da professora. O menino refez e voltou a se sentar. Enquanto isso, D. (criança acolhida) parecia alheio a sala e não colaborou com nenhuma das atividades em conjunto, nem interagiu com os demais colegas.

Quando o profissional consegue lidar com suas emoções e sentimentos, acolher e compreender a criança, essa pode conter suas ansiedades e aos poucos passar a introjetar modelos menos persecutórios de vínculo. A criança pode discriminar os próprios impulsos e perceber o outro não como um objeto ameaçador, e sim como alguém que pode confiar. Segundo Castro e Sturmer (2009), isso seria o início do processo de mudanças de caráter transferencial; assim, a criança pode se identificar com a capacidade de pensamento e continência do outro. Nesse viés, o professor pode e deve colocar suas sensações em palavras, de modo que conheça suas fantasias, ansiedades, conflitos, defesas, modos de funcionamento mental que antes não poderiam ser percebidos, já que eram inaceitáveis em função do mecanismo de repressão. Freud (1900/2019) considera esse processo uma forma de tornar o inconsciente consciente. É preciso nomear a angústia que surge sem nome, é preciso um espaço de construção e reconstrução. Dessa maneira, “depois da terapia eu entendi melhor. Hoje eu olho para a minha mãe de uma outra forma, mas foi muito difícil” (Professora Alice Ball).

É vital que a professora de crianças ou de adolescentes analise exaustivamente os conflitos mais precoces que essa faixa etária pode causar, de modo que domine o acesso a esses aspectos em seu inconsciente. Dessa forma, poderá abrir-se a voz e a expressão da criança, valorizando-a em suas experiências, vendo-a como uma subjetividade em construção e como indivíduo de seu próprio discurso. A professora deve entrar em contato com o aluno, captar o que vivencia durante sua aula e para além dela, a partir da história pregressa da criança. É igualmente relevante considerar a escola como esfera de sociabilidade. São diferentes histórias pessoais, mas também variadas percepções de mundo, contextos de vivência (familiares, locais/regionais), posições sociais e ideias que se inter-relacionam. Sem falar na própria conjuntura histórica daquele recorte temporal e geracional. Conforme afirmou uma participante da pesquisa: “Eu tento chamar no canto e conversar, digo sobre o que são

capazes e tento ouvir o pedido de socorro. Você vê que tem alguma coisa ali, a indisciplina parece dizer socorro” (Professora Ada Lovelace).

Oliveira (2015) afirma que a liberdade consiste em um princípio a ser conquistado, na qual é preciso que o indivíduo perceba qual é o seu papel na sociedade, somente assim alcançará o princípio da liberdade. O autor enfatiza o fato de que, ao compreender a liberdade como elemento que não pode ser doado, passamos a valorizá-la e buscá-la, enxergando-a como uma valiosa conquista.

Freire (1987) afirma que ao se humanizar, o ser humano descobre um sobre si, do seu “posto no cosmos” e se inquietam para que possam descobrir mais, criam um problema consigo mesmo. Mas, segundo o autor, constatar tais preocupações leva a um reconhecimento da desumanização, como uma realidade histórica, como consequência da injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores.

Freire (1987, p. 33) lembra-nos que a violência dos opressores também os faz desumanizados, e podem os oprimidos hospedar os agressores em si mesmo, participar da elaboração de uma falsa pedagogia da libertação. O autor assevera que “a ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria”.

Os oprimidos, ao perceberem a realidade da vivência de opressão, tendem a se transformar em opressores. O oprimido se vê em alguns momentos como oprimido, e em outros como opressor; no entanto, exerce como papel principal o de opressor (OLIVEIRA, 2015). São complexas as situações experienciadas pelos indivíduos, é preciso certo cuidado para afirmar isso categoricamente, não reforçemos o determinismo, ainda mais a nos basear em uma perspectiva freiriana.

Eu tento chamar de lado, conversar, orientar. Quando um está com o outro eles não escutam, “se um faz, porque eu vou fazer?”. Sempre perguntando, o que você fez? O que você acha disso? Quando a criança sente vergonha, ela reflete (Professora Marie Curie).

Vale questionar, então, se essas crianças não têm sido representadas pela possibilidade ou necessidade de manutenção do lugar histórico e social ocupado por essas professoras.

Ao entrar saber da história pregressa do aluno, muitas vezes a professora percebe que não há algo prático a ser feito, que altere os rumos da vida dessa criança imediatamente e com garantia de sucesso. Isso faz com que a coloque diante de uma situação de impotência e, conseqüentemente, de culpa:

A gente sabe que não vai atingir o foco, que é a presença da mãe, mas conversamos com a criança que existem outras saídas, outras maneiras, tudo na base do diálogo. Vai além do querer da criança, mas solicitamos ajuda aos órgãos competentes, como a própria instituição, para que intervenções como a do psicólogo, possam ocorrer (Professora Mae Jeminson).

Gonçalves (2019) nos conta que há sempre uma dívida a pagar. Afirma que o ser humano parece não se ver livre, mas submete-se ao trabalho de tentar livrar-se da dívida. No entanto, outras dívidas são contraídas ao longo desse processo e a liberdade parece cada vez mais impossível.

Matar o próprio pai ou abster-se de matá-lo não é, realmente, a coisa decisiva. Em ambos os casos, todos estão fadados a sentir culpa, porque o sentimento de culpa é expressão tanto do conflito devido à ambivalência quanto da eterna luta entre Eros e o instinto de destruição ou de morte (FREUD, 2010. p. 135).

Carneiro (2020) afirma que o problema, muitas vezes, não se trata do cuidado direcionado à criança, mas sim da ilusão da possibilidade da erradicação do mal estar, como se fosse possível viver em um mundo pleno, em que há capacidade de alcançar uma felicidade definitiva. A escola contribui com uma lógica perversa que anula o indivíduo, pois para vivenciar a normalidade, felicidade e adaptação, abandonaríamos nossa própria humanidade, que engloba o que não tem representação, os limites e o inconsciente.

Depende de como o professor olha para a situação. Se a gente só aceitar, ou se vamos investigar o que está por trás. As crianças começam a falar sobre o que está acontecendo em casa, ou com eles. E aí vem a história. Às vezes não tem muito o que falar, parece tão difícil tocar no assunto. O professor pode perguntar “está acontecendo alguma coisa?” [...] E em sala de aula é muito difícil. Para resolver, a gente precisa de uma parceria (Professora Alice Ball).

Ao analisarmos o material de campo da pesquisa, ao mapearmos as estratégias das professoras para lidar com as situações das queixas escolares dos alunos, notamos essas diferentes formas de reagir. Investigar, como é posto aqui, vai ao encontro de uma aliança com a perspectiva dos encaminhamentos. Carneiro (2020, p. 263) afirma que o encaminhamento à rede de atenção à saúde mental “residia na crença de que o saber médico, geralmente por meio do remédio, acabaria por produzir ‘a criança completa’, desenvolveria para a escola sem defeitos”.

Pedagogicamente não há trabalho que dê conta. [...] então nosso trabalho é fazer encaminhamentos porque pedagogicamente não consegue dar conta. Sinto que meu trabalho é limitado. [...] Talvez a psicologia, que possa entender essas cabecinhas. Eu queria muito dar conta, mas não é bem assim (Professora Mae Jeminson).

O remédio, o médico, o psiquiatra estariam essencialmente relacionados a figura do aluno desejado. Carregnato e Mutti (2006) pontuam que o discurso da criança negligenciada comporta ideias e a sua subjetivação se faz a partir dele, ou seja, a criança não passará ilesa à pressão escolar e às possíveis nomeações patologizantes no decorrer de sua vida escolar. Essa reflexão permite que avaliemos se não há uma escola universal e seus educadores também não são iguais, assim, refletimos: será que haveriam tendências que podem ser encontradas a partir de ressonâncias discursivas?

Se as leis de inclusão no Brasil, como a Lei n.º 13.146/2015, a Lei n.º 8.069/1990, a Lei n.º 9.394/1996 e a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, definem como obrigatória a permanência das crianças na escola, parece haver um tipo de acolhimento do aluno protocolar e, em seguida, uma rápida estratégia de remoção, onde uma outra escola ou um outro espaço parece ser a solução. Vemos, então, um tipo de descarte, pois, ao se desocupar do aluno, se desfaz do mal-estar que a relação com ele causa.

A escolarização das crianças depende da forma como são postas como alunos, para isso um longo caminho é necessário, pois o reconhecimento como aluno não se limita ao garantido pelas leis, mas se dá também pelo reconhecimento subjetivo. O objetivo maior desse processo de “inclusão”, segundo Voltolini (2022), é promover as crianças o lugar de aluno, mesmo que forçadamente, pois, ao situar essas crianças em lugares estereotipados, o professor se protege do risco discursivo que elas apresentam.

Com as armas que tem, ela [a escola] luta. O que a escola pode fazer? Ouvir, encaminhar. Se a escola conseguir articulação com a família e com o estado, encontraríamos a possibilidade de as coisas resolverem (Professora Rosalind Franklin).

Eu acredito que existe uma necessidade da escola: de ter um psicólogo dentro da escola. Um profissional que atenda as crianças, e os professores também. O psicólogo pode trazer um olhar diferente para a escola. Mas o sistema é nojento, isso não vai acontecer. Eles não vão fazer isso (Professora Jaqueline Goes).

É importante pontuar que as emoções das professoras ou o esgotamento das estratégias pedagógicas e pessoais não são usadas como justificativa para o manejo das demandas da criança, em sua maioria são apresentadas características ou comportamentos das crianças que justificaram a inadequação. Assim sendo,

Dentro de cada indivíduo oprimido pode haver um lado opressor, sendo necessário que o oprimido, ao se libertar dessa posição de opressão que lhe foi imposta, tenha consciência que há um opressor dentro dele. Tomando tal consciência, é preciso, também, que o indivíduo não permita que o lado opressor tome conta do seu ser, vivendo constantemente essa dualidade (FREIRE, 1987, p. 18).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) evidencia a importância de uma pedagogia que tenha como princípio a libertação dos oprimidos diante dos opressores, ou seja, que transforme os indivíduos em posição de oprimidos em indivíduos com poder de refletir sobre a realidade para que a ser mudada.

Na sala de aula, me colocando no lugar de professora, primeiro você cobra, mas conhecer o caso abre sua compreensão, te faz tentar entender o que é que aquilo significa. Chamo atenção, procuro investigar. Tem crianças que fazem desenhos maravilhosos, talentos escondidos que vão ser descobertos lá no Ensino Médio, são crianças que tem problema e precisam ser reconhecidas (Professora Alice Ball).

O que ocorre quando o ser humano consegue compreender o valor de sua existência e seja capaz de exercer sua função como cidadão. A busca pela liberdade é um processo contínuo que reflete em sua personalidade e nas ações da e na sociedade.

#### **4.5 Por que as crianças são representadas dessa forma no espaço escolar?**

O “porquê” das representações sociais, enquanto categoria de análise, nos permite reflexões acerca das ações diárias e cotidianas que representam o “eu” e o “outro”, que possibilitam identificar nossos pensamentos, como se dão e quais seriam suas finalidades. Desse modo, teríamos condições de compreender a motivação de nossas ações, porque as tivemos ao invés de outras (FRANÇA, 2014).

Jovchelovitch (2008, p. 24) argumenta que as representações sociais devem ser compreendidas a partir do local de onde o sujeito se posiciona, ou seja, quem tem poder por se enquadrar na norma sente-se em condições de avaliar e classificar o “outro” e seu modo de

vida. A professora que participou dessa pesquisa, assim como você que a lê, é um ser biopsicossocial, inserido em um contexto sócio, histórico e cultural. Nesse lugar são elaboradas as representações que são a base da nossa pesquisa, a representação da criança acolhida como criança ora quieta demais, ora agitada demais, que apresenta alterações em seu comportamento e nas suas expressões emocionais, bem como em suas produções pedagógicas.

Fazemos uma conexão entre Jovchelovitch (2008) e Freire (1987), quando este, ao escrever a obra *Pedagogia do Oprimido*, reconhece o saber e o estilo de vida do estudante. Cada qual aprenderia a partir de seu lugar e a partir de sua história, pobres ou ricos, mulheres ou homens, negros ou brancos. O autor afirma que fazer a leitura que cada um tem do mundo é necessário para expandir ou excluir da própria viagem em busca do conhecimento, indo além de ideologias que compreendem que a criança ou adulto analfabeto seria uma página em branco, disponíveis ao preenchimento no modelo bancário de educação.

Voltolini (2022, p. 132) nos lembra que *skolé* é o termo grego que originou a palavra escola e que significa “respeito a esse corte que representa a minoridade política”. O termo grego está associado a ideia de um espaço que oferecesse um tempo de pausa as exigências sociais que eram postas sobre os adultos, um tempo que possibilitasse a experiência do mundo desprovido de uma posição de suporte dessa estrutura. Nesse espaço a criança estaria protegida contra as exigências do mundo. Hoje, a criança é convidada a se pronunciar, no entanto, isso ocorre em torno de aspectos que não são relevantes a política escolar e, ainda assim, existem consequências que os adultos enfrentam ao concedê-las uma maioria política (SINGER, 1997). Entre essas, o adulto sente sua maioria política ameaçada pela criança. Vemos, com certa frequência, os professores se queixarem da falta de autoridade frente aos alunos, autoridade que parecesse ser necessário recuperar pela via do poder, mas não tem havido sucesso em recuperá-la.

Eu costumo dizer que sou um anjo bom e mau, ao mesmo tempo, sou severa. Eu ensino e exijo uma resposta também, estou exigindo porque te amo. Eu te amo e por isso quero que você sente. Por amor quero que você olhe pro quadro. Nunca encontrei uma criança que me odiasse, mas não sou boazinha. Mas não sou perfeita. Eu faço tentativas, às vezes funciona, às vezes não (Professora Katherine Johnson).

Tem casos que você vai de mansinho, e tem crianças que você precisa mostrar pulso senão você não consegue nada. Depende da criança, às vezes ela parece testar, tem algumas que parecem pedir limites. Então, a criança pede se é falta de carinho ou se é falta de limite (Professora Rosalind Franklin).

Outro exemplo disso foi o segundo dia de observação na sala de aula da professora Marie Curie. A professora regente, quando um dos meninos começou a brincar, pediu que olhasse para nós e perguntou se gostávamos de crianças que faziam bagunça. Insistiu até que o psicólogo o fizesse. Sem reação, apenas demonstramos uma expressão de tristeza para o aluno. A professora continuou a chamar sua atenção: “para de brincar, criatura”.

Voltolini (2022, p. 159) nos lembra que o lugar do professor é cada vez mais definido de forma negativa, uma consequência direta da fórmula que propôs que o “mestre se apagasse para que a natureza presente no aluno fizesse seu papel”. Haveria o professor, segundo o autor, sido deslocado da posição daquele que ensina, para o de mediador entre aluno e objeto do conhecimento. Agora parece se deslocar mais uma vez para um lugar empresarial, assumindo uma posição de responsabilidade sobre o desenvolvimento de competências em cada criança. São preteridos os professores interessantes aos interessados (no aluno), via para se retirar do campo de trabalho, a subjetividade do docente.

Macedo (2005) afirma que o professor, em suas diversas atividades, seja na sala de aula, nas orientações, no trabalho com os alunos, na vida institucional ou escolar, se depara com conflitos frutos de uma prática profissional complexa em sua execução quanto em sua reflexão. Afirma ainda que o professor, com frequência, encara a impossibilidade de preparar suas aulas como prefere, apesar de estar cheio das melhores intenções, erra. Ainda assim, tem trabalhado na esperança de oferecer o melhor para seus alunos, no desejo que um dia encontre um substituto.

Uma saída para esse momento seria a possibilidade de assumir uma nova postura em relação ao trabalho e a formação docente, algo que Voltolini (2020) chama de uma “escola ativa”, que compreende o aluno como agente do seu conhecimento e, para que assim seja, é necessário que haja um professor agente do conhecimento. Nessa formulação, a reflexão ganha maior importância e assume função fundamental no processo de formação docente.

Dunker (2020) relata que vivemos em meio a um sintoma social chamado “cinismo de resultados”; nele, cada um responderia que só está fazendo sua função. Professores, alunos, diretores, coordenadores, donos das escolas, políticos: todos fazem apenas sua função. O autor compreende que a função desses é sair da função, ou seja, rearticular, reconstruir e reparar a divisão social das funções. “Mas a escola não tem recurso nenhum, só tem quadro e pincel”. Então, minha filha, use. Use com amor. Mas a maioria pensa: “eu só tenho isso, então só faço até aqui” (Professora Katherine Johnson). Ainda sobre esse momento, o autor afirma

que a evasão dos cursos de licenciatura não pode ser atribuída apenas aos salários ou aos modelos de formação, mas trata-se de uma demonstração nítida de que a educação tem se tornado outra experiência: não é mais sobre transmitir saberes a partir de um desejo dos processos e oferecido para aqueles que se interrogam sobre o mundo, as letras, a lógica ou o modo de transmissão.

Kupfer (2000) e Voltolini (2020) nos mostram que o aprender sofre influência da transferência, como apresentamos nesse estudo diversas vezes, trata-se de um processo que nos convida a reconhecer o sujeito em uma relação de suposição. Freire (1987) destaca a importância do contexto, da suposição e dos saberes dos estudantes que buscam aprendizado, ele destaca a importância da transferência para construção de uma educação que não seja reprodutora de opressões. Para Dunker (2020), isso não tem a ver com vocação, dom, paixão ou gosto, mas essa relação com o saber, do qual é autor do próprio legado, é fruto de certo empenho do desejo naquilo que se faz.

Scherer e Carneiro (2020, p. 136) caracterizam que o mal-estar no ambiente escolar se dá quando se percebe o indício da falha no processo educativo: “alunos que não correspondem ao esperado, turmas desinteressadas, condições de trabalho que não favorecem e dificuldades de aprendizagem dos alunos são alguns relatos relativos ao mal estar docente”. As autoras reiteram que a negação do mal-estar não se dá sem consequências, o que pode levar à sensação de impotência e, conseqüentemente, à imobilidade e desistência, resultado das insatisfações e queixas relativas às limitações e desafios encontrados ao longo do processo.

No entanto, percebemos uma sobrecarga sobre esses profissionais, já que ensinar tornou-se uma preparação infinita, organizada entre as tarefas cotidianas e uma pressão contínua da administração escolar por produtividade.

Sei das crianças, mas conhecer a fundo não sei não, tudo é muito novo, estou em processo de aprendizagem. Sinto que falho um pouco, mas o corre corre é tão grande, que não há tempo. Seria preciso se inteirar, saber mais sobre as crianças, sobre o que está acontecendo com as crianças (Professora Jaqueline Goes).

Há uma transformação do desejo quando o objeto de trabalho passa a ser operacionalizado. Segundo Dunker (2020, p. 200), “estabelece-se uma gramática de recusas, de resistências, de discordâncias, que favorece a ampla desapropriação do sujeito em relação ao desejo que o move”. A iniciativa em buscar formação deve vir do próprio professor, ou

seja, por mais que existam políticas que incentivem estruturalmente a vida cultural dos professores e a formação continuada, é possível questionar sua efetividade, se contemplam demandas e necessidades ou se os professores não se sentem motivados a participar.

Voltolini (2022) destaca que a escola não se resume a relação professora-aluno. O projeto de educação que tem sido posto apresenta uma exigência maior para o professor e acrescenta novos itens a agenda de formação. Incluindo a necessidade de observar sinais que podem contribuir na elaboração de hipóteses que posteriormente serão confirmadas pelos médicos. Na prática, o que vemos é a circulação de diagnósticos leigos nos corredores da escola elaborados também pelos professores, feitos distante de uma formação adequada para tal e ainda mais distante das funções do docente. Paralelo a isso, ainda vemos um aumento significativo dos encaminhamentos para a classe médica para obtenção de diagnósticos e tratamento. Segundo Caromori (2014), vemos mais uma escola que devolve crianças ao especialista, do que as acolhe.

Somos um grupo de profissionais que só reclamamos, fabricamos muitos autistas, muitos imperativos, assim. [...] A criança vai virar uma queixa escolar com certeza, porque ela não vai fazer o que ela não sabe (Professora Katherine Johnson).

Há, então, uma transformação do desejo em educar em uma experiência de satisfação. O trabalho com educação passa a ser guiado pela ideia de conforto, felicidade e gratificação barata quando se assume e aplica no ambiente escolar uma mentalidade de consumidor. E quando falamos em escola pública, o controle se dá pelas mãos do Estado que visa a produção de números que justifiquem o que não tem justificativa, como os programas de aprovação automática, ou a inclusão social desprovida de recursos que visem a permanência significativa dos indivíduos na escola (DUNKER, 2020).

Quem deveria ver lá em cima, não vê. O papel aceita tudo, o MEC diz que o ensino remoto funcionou. Claro que não. Essa defasagem eles vão levar para a vida toda. Ao fim do ano, irão para o terceiro, sem produzir como um terceiro. Vão carregar essa defasagem pra sempre. Difícil. Porque somos subordinados às ordens. Se todos levassem amor e compreensão, individualidade de cada turma em específico, faríamos e seríamos diferentes (Professora Anitta Canavarro).

“Quando a escola se deixa reduzir a uma agência de aprendizagens, vê-se confrontada a tantas outras formas de se fazer aprender e corro o risco, muito iminente hoje em dia, de perder seu protagonismo nessa comparação” (VOLTOLINI, 2022. p. 179). Tendo em vista

que a aprendizagem não é exclusividade do campo escolar, ampliamos as possibilidades de aprendizagem na rua, em casa, no teatro ou no cinema. A escola tem como tarefa promover a ação de estudar, pois se aprende em vários locais, mas se estuda na escola.

Eu não participei do Conselho [de classe]. “Não, mas você precisa assinar aqui”. Mentindo desse jeito eu não vou poder entrar na fila da comunhão, meu santo anjo vai dizer: “você foi negligente com aquela criança”. É só um papel que vai falar eternamente pela criança. Teve mediação, teve acompanhamento, teve recursos diferenciados. Foi? Eu não vi. E isso acontece no geral (Professora Katherine Johnson).

A educação passa a ser substituída por discursos pedagógicos sobre educação, normas e regulamentos e a formação que deveria reunir noções de cultura e educação, compreender que formar não é acumular, mas passar por um processo de dilaceração de si mesmo, que cria juízos e reconciliações, que faz negações e apropriações, aposta que as contradições que habitam em nós, sejam reconstituídas no futuro por meio da transformação ética, passa a ser uma proliferação de normas, métodos, apostilas, procedimentos e com aspirações do reconhecimento das singularidades. Há uma tensão entre a quantidade, qualidade e aspirações neoliberais e o laço ético de transferência, de confiança e autoridade necessária para a formação. Há uma perda ou distanciamento da teoria para a experiência (DUNKER, 2020).

Nesse sentido:

Trata-se de um professor - para situá-lo sucintamente nas vicissitudes de seu tempo - que vive uma heteronomia formativa e vê sua formação planejada e executada por outros: não professores, políticos administradores que desenham as políticas públicas em função dos seus interesses governamentais; e cientistas da educação - psicólogos, sociólogos, historiadores, etc -, estes, em geral seus professores na universidade e que aportam os conhecimentos historicamente julgados como pertinentes; trata-se ainda de um professor que vive um hiper-reformismo institucional reinantes, que bascula a direção de seu trabalho a cada novo governo que assume o poder; um professor que enfrenta também a posição paradoxal em que a sociedade o colocou: sobrevalorizado como agente de transformação social e subvalorizado na remuneração que lhe é atribuída; um professor que vê seu papel esgarçado pelos discursos pedagógicos contemporâneos, os quais, por força de situar o aluno como agente do conhecimento, acabam gerando um efeito colateral - em princípio, não previsto em seus objetivos -, o de colaborar para a desvalorização do papel desses profissionais, um professor, por fim, que viu o capital cultural como escapar de suas mãos - se a escola, a seu tempo, roubou o capital cultural da igreja, a internet, recentemente, roubou-o da escola (VOLTOLINI, 2020, p. 84).

Quando o professor se queixa sobre sua formação vivida ao longo da graduação, geralmente excessivamente teórica e pouco prática, nos leva a mais uma reflexão. Cria-se uma fantasia de que uma teoria forte, acompanhada de fórmulas práticas, ofereceria condições de reagir à realidade encontrada na sala de aula. No entanto, o encontro com a versão real do aluno tem a ver com outra ordem, com uma lógica que constitui a situação de ensino. Não se trata de uma teoria que não suporta a realidade e não se aplica à prática, ao contrário, a teoria deve ser no máximo uma bússola: “A teoria é por definição letra morta por oposição ao (des)encontro, que é lugar do vivo; a teoria só não é morta quando é recuperada nesse vivo de modo implicado, jamais aplicado” (VOLTOLINI, 2020. p. 96).

Não é exagero a reivindicação dos professores por mais formação, a qual esteja mais próxima de suas necessidades e sustentabilidade. É no sofrimento do professor que percebemos a definição do que é essencial, é a partir de sua posição que ouvimos sobre uma mega estrutura criada para lidar com a atividade e que não esconde as imperfeições: imperfeições essas que não podem ser atribuídas ao professor ou ao aluno, mas ao próprio sistema que os tem sustentado.

A escola não sabe o que fazer e algumas questões não tem condição de resolver, você está vendo a rotina da escola como é. A escola deveria atender melhor. Como supervisão deveria acolher e orientar os professores, mas a gente não consegue. A escola é muito falha nesse sentido. Na verdade, é todo um sistema (Professora Jaqueline Goes).

Voltolini (2018) percebe uma ampliação da perspectiva conceitual-instrumental na formação de docentes baseada em uma visão contratualista e tecnicista do que seria a relação professor-aluno, acrescida de uma dose de leitura dos alunos a partir de um viés medicalizante. E aqui salientamos que é de extrema importância informarmos os professores sobre o que representam os quadros patológicos que chegam à escola, suas especificidades de funcionamento e ou caminhos estratégicos, ou seja, elaborarmos um discurso profissional, racional sobre o aluno. No entanto, o autor considera essencial que a dimensão da interpretação do professor seja incluída no processo de formação e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico.

Os docentes permitem cada vez mais que sua função seja invadida e definida por outros discursos, o que é bem representado pelo conceito de heteronomia formativa de Tardif (2002). Surgem, então, os alunos laudados, os quais tiveram seus diagnósticos transformados em bio-identidade. Esse procedimento ainda é reforçado socialmente devido ao prestígio

médico, carrega uma justificativa de que a identificação precoce de um problema leva a melhor capacidade de tratamento e, no geral, esse argumento é plausível para muitas doenças, mas é necessária cautela quando esse argumento é vinculado ao campo da saúde mental.

A prática baseada em evidências ompõe a formação docente (GAULTHER; BISSONETTE; RICHARD, 2007). Perrenoud (1994) demonstra que a prática escolar não é capaz de se construir por condutas padrão, protocolos e técnicas replicáveis, já que foi eficaz em sua aplicação por outros professores, em outro contexto. O autor assevera que o que caracteriza a prática docente é da ordem da urgência e do imprevisto, pois a sala de aula é um espaço de encontros sociais vivos e capazes de relativizar o planejamento elaborado, é importante, então, considerarmos a interpretação do professor como central em todo o processo: se há compreensão de que seus alunos aprendem de uma determinada forma, isso o leva a determinada ação. Como aconteceu na observação em campo, durante a aula da professora Anitta Canavarro.

A professora entregou uma folhinha com o título “R intrometido”. A página continha seis desenhos (trator, frango, estrela, gravata e livro), e os alunos deveriam preencher os quadradinhos em branco com os nomes das figuras. Os alunos sentados perto de nós encontraram dificuldade na atividade e pediram contribuição. Solicitamos aos alunos que dissessem como se escrevia. Um deles, por exemplo, escreveu FANGO. Pronunciamos o fonema, demonstramos o R mais forte e então pedimos que repetissem. Aos poucos, os alunos identificaram o que chamamos de “tremidinha na língua” e sozinhos preencheram as demais palavras.

Voltolini (2022) percebe um movimento diferente em relação a formação de docentes, reconhece que a formação tenta oferecer tipos de respostas, de modo que leva a crer que a ação do professor é o resultado direto do conhecimento adquirido, ou seja trata-se da transformação do pensamento em uma ação. A Psicanálise faz uma diferenciação entre conhecimento e saber. Conhecimento está na ordem da consciência e é construído a partir de saberes referenciais, enquanto o saber é da ordem do inconsciente, e se constitui como um saber textual.

A formação docente, muitas vezes, é elaborada a partir de uma ideia que é possível “condicionar a percepção do professor treinando-a a partir de certos saberes referenciais e, no limite, lapidando sua interpretação” (VOLTOLINI, 2022. p. 153). Em partes, isso pode até ser alcançado, pois os conhecimentos referenciais encontram espaço no saber inconsciente.

Vemos, então, que o professor interpreta a partir da sua posição enquanto sujeito, há interferência dos desejos que constituem seu mundo mental.

No dia a dia da sala de aula, perceber a urgência e a improvisação trata de ocupar um espaço onde o indivíduo do inconsciente é oportuno, a sala de aula é um “acelerador do inconsciente” (IMBERT, 2005). A presença de uma criança em sala de aula que desestabilize a organização do professor é motivo de diversas implicações: costumeiramente os profissionais da educação, assim como os demais que os atendem, não os tiram do pensamento.

Frases como “se eu tiver que lidar com ele, o que eu faço com os outros?” (Professora Ada Lovelace) nos revelam uma exclusão explícita, involuntária, mas que aborda seu desejo. O professor coloca a criança acolhida em lugar de destaque, e não é possível viver a oscilação comum entre lembrar e esquecer o que ocorre com os demais alunos.

Mas o que mais me marcou foi um menino que veio com uma calça dessa cor aqui (marrom claro, aponta para um objeto da sala), ele veio quinze dias com a mesma calça, sem tirar pra lavar, era ela dura de sujeira. Aí ele foi acolhido. [...] Outro que marcou foi um que não conversava comigo, não tirava o material da bolsa. Ele veio no fim do ano. Eu falava para a coordenação: “Ele não está fazendo nada, ele não copia, ele não levanta a cabeça da carteira”. E ela me dizia: “ele está passando por um momento muito terrível, o que ele fizer é lucro, vamos deixar ele se adaptar à escola, ver se ele reage” (Professora Marie Curie).

Urgência: a velocidade participa da equação na busca por um resultado e acessar a acumulação de um saber. Trata-se de “urgência do sujeito e não do relógio aula” (VOLTOLINI, 2022. p. 156). Algo semelhante acontece na sala de análise, assim como na sala de aula uma relação com a urgência e o imprevisto, no entanto, com objetivos distintos. O ofício de ambas as profissões se compõe pelo processo de tomada de decisão, no qual a teoria está presente como ponto de apoio, mas não como fator que define o posicionamento.

As crianças em situação de acolhimento são capazes de desmontar uma estrutura discursiva, de desmobilizar os lugares que estruturam o ambiente escolar, para isso essas crianças colocam em jogo a realidade contra as defesas que erguemos. Voltolini (2022, p. 157) afirma que o real é aquilo que resiste ao ser visto, e contra ele estão as defesas que se erguem para garantir um funcionamento psíquico organizado. Percebemos a necessidade de uma mudança de olhar como disparador de um processo real de mudança, tendo em vista que “o olhar não apenas lê uma situação, ele a escreve!”.

Lacan (2003) fala sobre o olhar da mãe e o valor fundamental na constituição do sujeito, o olhar não olha uma criança apenas de um suposto real anterior ou independente do simbólico, ele inventa uma criança. Todo comportamento sofre a influência do olhar do outro, fenômeno, inclusive, que determina um efeito de indução no outro que se estabelece por uma certeza antecipada. Diante de uma criança que não aprende, se estabelece uma influência que efetive a incapacidade do outro, em especial quando esse olhar vem de alguém que dispõe de meios técnicos para constituí-lo, então o olhar escreve. A grande questão é que esse olhar é inconsciente e, por isso, encontra dificuldades expressivas quando deseja alterá-lo.

Você precisa de um outro olhar, porque é uma criança que já sofreu, você precisa de um olhar mais carinhoso. Com a dificuldade você ajusta, tenta outras coisas, mas o comportamento mata, porque você não tem muito o que fazer, já está pré-estabelecido. Esse olhar será mais efetivo, senão você perde o controle (Professora Debora Menezes).

Castro e Sturmer (2009) indicam que a criança em situação de acolhimento desperta intensos sentimentos no profissional, especialmente quando vive toda a sua fragilidade e o desejo de ser cuidado como um filho. Muitas vezes, como resultado disso, o professor pode ser tomado por um desejo de gratificar, confortar, recompensar e adotar, no entanto, é possível que, ao invés de responder esse desejo com uma atuação, pode acompanhá-la com sensibilidade, com o olhar.

Graña (2000) salienta que essa mudança implica possibilidade de a criança viver novas experiências de contato com o outro e com o mundo, de uma forma diferente do conhecido, e melhor do que as antigas experiências vividas. Levamos a criança a conhecer outra realidade possível, na qual a essência das relações deixa de ser a violência, para se aproximar da confiança e do desejo.

“Um aluno é aquele de quem se espera que possua uma ignorância superável pela ação de ensino, da aprendizagem e do conhecimento. É também alguém de quem se espera que seja capaz de bascular do lugar de criança para o de aluno e vice-versa” (VOLTOLINI, 2022. p. 158). Portanto, reconhecer que as crianças em situação de acolhimento dispõem de recursos diferentes para ocupar o campo do saber e do conhecimento, abre possibilidades para que o professor reduza as dificuldades diárias do trabalho e promova a sua formação continuada, ou seja, o estudar.

Às vezes, sobre o comportamento, tem crianças que pedem mais carinho, outros são mais agitados. Os pequenos parecem querer chamar nossa

atenção, precisa se aparecer primeiro. Tem os dois pontos, aquele que é muito quietinho, e aquele mais agitado (Professora Alice Ball).

Freire (1987) afirma que estudar é um trabalho difícil que exige postura crítica sistemática, disciplina intelectual que só se alcança na prática. Essa prática se dá ao debruçar-se sobre um objeto para além dos recortes habituais, para que possa ser contemplado, examinado e/ou estudado. Educar não seria menos penoso, Monteiro (2002) afirma que há um movimento do professor de se mostrar atento as formulações psicológicas, de modo a extrair delas métodos eficazes dos usados até aquele momento. A importância de se conhecer as fases do desenvolvimento, trabalhar a partir da realidade do aluno, motivar o aluno, conhecer seus interesses, entre tantas outras prescrições educacionais que os professores deveriam cumprir para adequar interação professor e aluno. Precisamos nos atentar a uma possível ilusão dessa adequação entre as relações professor aluno, pois, nessa relação, entre “dois lados”, há na verdade inumeráveis outros.

Compreendemos que é necessário que o professor mantenha domínio sob alguns requisitos teórico-metodológicos os quais o docente precisa para constituir uma prática pedagógica competente e comprometida, mas, acrescentamos, junto de Morgado (1993, p. 83), mais um: “o preparo emocional necessário para lidar com os afetos que permeiam sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento”. Diante disso, lembramos que os afetos entre professores e alunos, por mais diversos que sejam - entre amor e ódio - podem ser afetos do campo da transferência.

O “por que” nos coloca frente ao porquê as professoras pensam e agem em relação a seus alunos e sua profissão, dessa forma, somos levados a perceber que, para além de apenas misturas de conteúdos de ordem pessoal, há uma formação constituída por muitos profissionais, que não o professor, os quais não são capazes de imaginar a realidade da sala de aula e da escola. Inevitavelmente isso se desdobra em outros elementos como a sobrecarga de trabalho burocrático, que fica sob responsabilidade desses professores. Toda essa sobrecarga leva nossos colegas de trabalho a perderem sua capacidade de interpretação, sua subjetividade da prática profissional, o que leva a reprodução de experiências que nem sempre são de sucesso.

Sabemos que as crianças em situação de acolhimento exigem investimentos físicos, intelectuais e emocionais por parte do professor. Além da fundamentação teórica, é importante que o profissional tenha apoio de uma equipe, colegas, equipe pedagógica, direção, rede de proteção que auxiliem a suportar os intensos sentimentos que serão expostos,

dos ataques que pode sofrer e, principalmente, perceber os seus sentimentos contratransferenciais. As opiniões, as percepções, as atitudes das professoras, dentro e fora de suas aulas, demonstram seus limites e possibilidades de acolher as crianças que se expressam por meio de suas ancoragens e objetivações, abordadas no tópico seguinte.

#### 4.6 Queixas Escolares: ancoragem e objetivação

As Representações Sociais que habitam a esfera do senso comum podem ser analisadas como ciência, pois, segundo Moscovici (2003), o que é percebido no mundo são respostas a estímulos do ambiente em que vivemos. As Representações Sociais são modalidades de conhecimento que permeiam nossas vivências. Na interação com os outros há uma necessidade de nomear e tornar concreto o que ainda não é familiar. Isto é:

Segundo Moscovici, as Representações Sociais são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia-a-dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho de acordo com categorias de nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação. **Ancoragem** é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente, e **objetivação** é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível (SAWAIA, 2004, p. 76, grifos nossos).

Moscovici (2003) afirma que a realidade é determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade. As Representações Sociais não são criadas isoladamente, mas são construídas a partir de uma ou de algumas representações existentes, ou seja, em um determinado momento da história a representação torna-se familiar para um determinado grupo. A ancoragem é esse processo que transforma algo estranho e perturbador em um sistema próprio de categorização e comparação com uma categoria prévia tida como adequada: “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2005, p. 61).

Abordar sobre a sala de aula e não tratar da relação professor-aluno é muito improvável. Uma das inquietações geralmente apresentadas pelas professoras refere-se à queixa escolar. Em nossa pesquisa, notamos angústias demonstradas pelas professoras participantes desde a primeira entrevista que se referem a questões comportamentais e de aprendizagem que desviam do que é considerado esperado para uma criança “normal”. A

professora Débora Menezes define queixa escolar como “a dificuldade que a criança está tendo, seja no comportamento ou na aprendizagem. Se ela não consegue se desenvolver”.

Ao nos depararmos com uma análise histórica da situação do fracasso escolar, baseado em dados estatísticos do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), percebemos que, na última década, políticas e projetos possibilitaram o acesso e a permanência de um alto índice de crianças na escola (97,3%), no entanto, não existe garantia ao direito de aprendizagem e desenvolvimento mínimo esperado. Esse dado evidencia que, em um passado não muito distante, o desafio maior da educação brasileira era alcançar meios para que todas as crianças estivessem na escola, ou seja, diminuir os altos índices de repetência e evasão escolar.

Vale lembrar que, no Brasil, os problemas da escolarização iniciaram no século passado e alguns avançam o percurso histórico, como, por exemplo, a escola não desempenhava sua função de oferecer aos seus alunos a apropriação do conhecimento histórico, social e humano. Para além disso, existem outros desafios, entre eles oferecer educação pública e de qualidade (LEONADO; LEAL; ROSSATO, 2012).

Diante das angústias e dos conflitos relatados pelas professoras para com seus alunos, e com a compreensão de que esses seriam o aspecto central da pesquisa, optou-se por elaborar tema específico que abordasse a compreensão destas professoras acerca da temática. Tendo em vista também que Arruda (1998) afirma que a ancoragem do novo não ocorre simplesmente pela semelhança, mas também pelo contraste, ao passo que usa um determinado padrão como referência. Ao entrevistar essas mulheres, com objetivo de acessar suas vivências, possibilitamos que lançassem suas âncoras em um espaço seguro inicialmente, para que então ampliassem para campos não tão familiares.

Questionamos as docentes “o que você entende por queixa escolar?”. A professora Alice Ball respondeu: “Uma dificuldade que a criança está apresentando, uma dificuldade acentuada. Por exemplo, interpretação de texto. Às vezes pode aparecer o comportamento”. Enquanto a professora Marie Curie afirmou “Eu entendo que é um aluno que está dando problema no contexto da sala”. As imagens associadas a queixa escolar são objetivadas socialmente como a criança que apresenta algum tipo de dificuldade, ao passo que causa desconforto no desenrolar do trabalho pedagógico. Moscovici (2005, p. 71) define que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem”, ou seja, a objetivação se dá por saberes e práticas que se consolidam e solidificam gradualmente na estrutura social.

Eu tentava colocar I. na minha frente, perto de mim, mas ela não parava quieta. No início era mais acentuada, depois foi se aquietando conforme foi criando vínculos com as outras crianças. Já o R. ele não parava de jeito nenhum, você cativava ele com o computador, com muita conversa, só que às vezes com outra criança ele machucava outra criança e enganava a gente direitinho (Professora Natalia Pasternak).

Paralelo a isso, a ancoragem da representação social de queixa escolar é mediada por essa objetivação, pois as experiências de cada professora foram afetadas por um processo de normatização hegemônico. Ainda assim, como podemos notar na fala da professora Natalia Pasternak, os alunos atuais apresentam uma organização diversa na medida em que outros elementos compõem a sua realidade, como a tecnologia. Assim sendo:

As pesquisas sobre a indisciplina destacam carências formativas dos professores e as consequentes confusões conceituais (Huberman, 1995) entre autoridade e autoritarismo (Aquino, 1996b), bem como entre democracia e permissividade (Parrat-Dayana, 2008). Ademais, os docentes mantêm posturas defensivas que restringem a complexidade dessa temática, explicando-a ora pela sociedade, ora pela família (Santos & Rosso, 2012), ou responsabilizando os próprios alunos (Belém, 2008; Garcia, 2009). Nessas representações, o aluno indisciplinado é o reflexo da sociedade e de sua família ou de algum problema pessoal, mas raramente é articulado aos elementos específicos da relação pedagógica (Estrela, 1992) (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016, p. 200).

Os estudos dos autores citados nos possibilitam evidenciar onde estão ancoradas as representações de queixa escolar das professoras Alice Ball, Marie Curie e Natalia Pasternak: em uma objetivação relativa ao aluno. É importante lembrarmos que o conceito de queixa escolar, nessa pesquisa e na entrevista, esteve associada à imagem da criança em situação de acolhimento e, para aprofundar a origem dessa construção, formulamos outra problematização: “Você acredita que a história do aluno e de sua família contribui na produção de queixas escolares? Por quê?”. Vejamos algumas respostas:

Muito. Porque se o aluno tem um histórico difícil, como esses, às vezes o pensamento e o coração não está na sala de aula, está em ter a mãe. Esta tomar um café da manhã com amor. O foco dele não é a escola. Vamos supor que sua mãe esteja doente, nada bem, e você foi trabalhar e ela na UTI, você está bem para trabalhar? Pode ser o pior pai e a pior mãe da face da terra, o amor existe. Então essas crianças vêm pra escola com os pais na UTI, e a cabeça não vai estar aqui (Professora Katherine Johnson).

Interfere, não pode, interfere muito. A criança que tem horário de estudo em casa, tem um caderno diferente, essa criança tem olhar pela escola diferente, o respeito pela escola é diferente. Já tive aluno que a mãe fumava o caderno

do aluno. Percebi que as folhas do caderno sempre faltavam, em uma semana acabava o caderno. Uma mãe que fuma o caderno do filho, que valor a criança dará ao caderno? Ao fim, mandei um caderno para a mãe e um para a criança (Professora Rosalind Franklin).

Diante dessas respostas, identificamos como tanto a Representação Social de queixa escolar quanto de criança acolhida estão vinculadas a uma objetivação tradicional da família considerada normal, trazem à tona o quanto as opiniões e práticas das professoras sofrem influência das homogeneizações sociais contidas nas descrições de papéis sociais como a família, a escola, ser professor, ser criança ou ser aluno. Meyer (1999) nos conta que a escola trabalha, a partir das referências, aquilo que foi objetivado, do que e quem se deve ser. Nesse sentido: “Os sujeitos que não se enquadram nesta referência são considerados diferentes e esta diferença é vista como sinônimo de desigualdade” (FRANÇA, 2014, p. 142).

Diante disto, apoiados em Louro (2000), refletimos acerca dos sentimentos e das compreensões contidas nas vivências infantis das crianças associadas as representações sociais dessas professoras, crianças essas que não reconhecem nesse modelo a imagem que conhecem sobre família. Para ir além, apresentamos uma terceira pergunta para compreendermos com profundidade a Representação Social que essas colaboradoras têm sobre a queixa escolar: “E a escola, na sua opinião tem contribuído para a produção ou a solução de queixas escolares? Por quê?”.

“A ancoragem expressa a tendência de recuperar e de manter sentido, pois é um retorno a uma significação familiar que ajuda o não-familiar a se tornar familiar” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 189). Ao encontro desse conceito, Arruda (1998) demonstra que aquilo que causa estranhamento precisa de um espaço seguro para ser interpretado, após isso o indivíduo pode ser surpreendido tendo em vista que “outro” não é tão diferente do “eu”.

A pergunta divide posicionamentos entre as professoras. Três professoras se posicionam como a professora Mae Jemison:

Soluciona, a gente passa para a frente só quando esgotamos todas as possibilidades. Caso contrário, a gente resolve na escola aqui mesmo. Sempre com ajuda, nunca sozinha. Intervenção com a criança, com a professora, com a Secretaria de Educação (professora Mae Jemison).

As docentes valorizam o ambiente escolar e acreditam nesse como espaço de possibilidades de desenvolvimento humano na escola, possuem como preocupação as políticas educacionais propostas para o acolhimento da diversidade (KASSAR, 2016). O que

corroborar a fala da professora Marie Curie: “Apesar de tudo isso, de todos esses problemas, ainda eu acho que o melhor lugar é a escola para essas crianças ficarem. [...] A escola ainda é o melhor lugar”.

Duas professoras se somam a professora Natalia Pasternak, que pontuou: “Enquanto professora, tento contribuir para a solução. Surge um problema, a equipe pedagógica já envia as orientações, já chama a família. Tudo é voltado para solucionar, tenta solucionar, às vezes não consegue, mas tentamos”. Temos acesso a um posicionamento que traz para si (a professora) a responsabilidade da jornada de cada criança, afirma que o professor e os demais profissionais que compõem a realidade da vida dessa criança alteram seu percurso de aproximação ou distanciamento, realização ou frustração, desenvolvimento ou atraso. Ainda nesse grupo, e ao passo que se estende e fica entre uma linha tênue com o próximo a ser apresentado, acessamos uma responsabilização do coletivo, compreendemos que somente o professor não é capaz de proporcionar uma saída para a dinâmica/história infantil, como vemos a seguir:

Pergunta difícil. A escola produz, quanto resolve. Tem os dois lados da história. Tem muitos casos que ela resolve, seu objetivo é resolver, mas nem sempre consegue. Às vezes precisamos recorrer ao Conselho Tutelar, e nada se resolve. As respostas recebidas e encaminhadas pelo Conselho Tutelar não resolvem. A escola tenta, mas não pode resolver tudo. Às vezes não conseguimos nem contato. Com as armas que tem, ela luta. O que a escola pode fazer? Ouvir, encaminhar. Se a escola conseguir articulação com a família e com o estado, encontraríamos a possibilidade de as coisas se resolverem (Professora Rosalind Franklin).

E, por fim, se constitui um terceiro coletivo. Um grupo significativo de cinco professoras se soma à professora Marcia Barbosa, as quais acreditam que a escola “Produz mais, nós não temos recursos humanos, não temos um direcionamento. Como dar conta? Eu dou o meu melhor, mas é pouco. A psicóloga vem e orienta a gente, mas é muito impessoal, distante. Não temos ajuda externa”.

Esse se posiciona de uma forma que compreende que a escola não tem atendido as demandas infantis, das professoras e talvez até da educação, tendo em vista que tem servido como aparelho ideológico de um estado neoliberal que contribui com o sucateamento da educação e de outros processos de acesso a emancipação do sujeito, como a cultura. Althusser (1970) elucida que a escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, reproduz as relações sociais e os modos de produção capitalista ao passo em que colabora com a formação da força de trabalho e para a disseminação da ideologia burguesa, alcança diferentes crianças

e diferentes famílias. Esse processo pode ser compreendido como uma gama de outras probabilidades de ancoragem, tendo em vista que as professoras podem:

[...] pôr em relevo um outro ângulo do processo do conhecimento, invertendo sua função; ao invés de assimilação, acomodação. Ao invés de reação (de adequação) do novo, busca do novo que reordenará o familiar, mesmo que isso signifique desordená-lo, num primeiro momento (ARRUDA, 1998, p. 43).

As professoras inseridas nesse movimento social são essas pessoas que compõem a relação entre o eu-outro-mundo, geram identificação com discursos sobre a educação em vez de discursos educativos, retiram interesse do objeto, do mundo e do outro e promovem uma intrasubjetivação da experiência de aprendizagem (DUNKER, 2020). Ao passo que também são vítimas desse processo e, como vimos ao longo desta dissertação, sofrem com a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos humanos, físicos e pedagógicos, o excesso de informações desconexas de sua realidade e que não promovem a inserção subjetiva em seu campo de trabalho, bem como a ausência de reconhecimento subjetivo e concreto, financeiro. Nesse viés, “Em vez de apagar o professor, pague-o na moeda do reconhecimento do desejo” (DUNKER, 2020, p. 202).

A queixa escolar não está na criança, na família, na escola e muito menos nas professoras, mas trata-se de um processo político e social muito mais amplo que nos atinge, um cenário de precariedade do ensino público, em que muitas crianças são marginalizadas ao acesso a seus direitos a educação. Constatamos um aumento na produção de queixas escolares e, como consequência, uma sucessão de encaminhamentos, de diagnósticos e de medicalização. As queixas escolares representam diversos aspectos de uma realidade, ou de diversas realidades, de crianças que parecem não se adequar ao ambiente escolar. Fato é que essas representam um conjunto de obstáculos para professoras e alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar (LEONADO; LEAL; ROSSATO; 2012). É preciso compreender a queixa escolar como produto das relações sociais, políticas públicas e produção histórico-social. Foi o que compreendemos nessa pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos na possibilidade de construir esse estudo, partimos da preocupação profissional e pessoal com as crianças em situação de acolhimento. A experiência profissional nos fez notar que existia uma diferença entre o descrito na lei e nas políticas públicas e o modo de operar dos equipamentos da rede de proteção, entre eles a escola. Acreditamos na educação como recurso emancipatório aos modos operantes de subjetividade que conhecemos, acreditamos nas políticas públicas como fundamento da assistência e modo de perceber o indivíduo no mundo, no entanto, a ideia de assistencialismo cria uma distorção no atendimento e nas formas de cuidado desse público, direciona o centro da atenção ao privado e não para o coletivo, enquanto indivíduo que pensa, ama, sente e está em desenvolvimento.

Quando se fala em acolhimento institucional, evidenciamos a noção de abrigo, orfanato, adoção. No entanto, em nossa percepção e nas referências apresentadas, o acolhimento institucional vai muito além da ideia de uma criança afastada do seu núcleo familiar. O acolhimento institucional é uma realidade muito mais ampla e complexa, pois age sobre uma demanda da humanidade e compreende a diversidade da infância e da vulnerabilidade dessa faixa etária. O cuidado dessas crianças não é independente dos profissionais da rede de proteção, mas compõe parte dessa estrutura e nela realiza.

A escola é um dos espaços em que passamos boa parte de nossa vida, onde compreendemos parte do que se trata relacionamento, conhecimento e sociedade, compreendemos a importância desse espaço no desenvolvimento infantil, em especial no desenvolvimento das crianças em situação de acolhimento. Contudo, antes dessa pesquisa não tínhamos certeza se a escola e sua equipe profissional tinham conhecimento da importância na história dessas crianças. Ao passo que, apaixonados pela escola e pela educação, conhecemos em partes sua realidade, seja como alunos, como profissionais que se relacionam com os profissionais da educação, seja como filhos de professora. A escola é sobrecarregada diariamente com demandas burocráticas, a formação insuficiente ou descontextualizada, as demandas reais e as exigências e expectativas que são postas sobre esse espaço pelo Estado e pelas famílias. Toda essa realidade se expressa nas expressões infantis na escola: as queixas escolares, questões comportamentais ou relacionadas a falha do processo de ensino-aprendizagem.

Embasados nessas crenças, nessas vivências e em nossa formação, formulamos o seguinte problema para este estudo: como a percepção dos professores sobre a condição da criança em acolhimento pode afetar a produção de queixas escolares? Esse questionamento nos instigou a investigar como educadoras/es compreendem a relação entre as queixas escolares e o histórico da criança institucionalizada por meio das representações sociais, e esse questionamento tomamos como objetivo geral desta pesquisa.

A construção deste estudo tomou como enfoque a pesquisa qualitativa, tendo em vista que se constituiu em um programa de mestrado interdisciplinar e que nosso objeto de estudo, em toda sua complexidade, lida com sujeitos históricos, localizados em um espaço, em momento e que apresentam relações dinâmicas e subjetivas que influenciam e são influenciadas pelo mundo a sua volta. Para fundamentar a escrita dessa dissertação, usamos o referencial teórico da Psicanálise, da Teoria das Representações Sociais e da Educação.

A coleta de dados empíricos foi realizada em uma escola municipal do Município de Cianorte-PR, entre abril e dezembro de 2022, por meio de entrevistas com 13 professoras dessa escola que ocupavam a coordenação pedagógica ou eram professoras regentes, e a observação da vivência da sala de aula em quatro momentos diferentes no período matutino. Os dados levantados geraram informações consistentes que, para melhor organização e análise dos resultados, foram organizados em cinco categorias de análise: “o quem”, “o quê”, “o como”, “para que” e “o por quê”, as quais evidenciaram a influência das perspectivas das professoras sobre as vivências escolares dos alunos.

A primeira categoria de análise, “o quem”, nos mostrou 13 mulheres que exercem a função da docência e que cada qual com suas características pessoais, sentem e percebem a profissão carregada de responsabilidade e poder. Poder, uma vez que tem a convicção de que pode construir e destruir a vontade de aprender, bem como de fazer a diferença na vida das crianças e até de salvá-las. Essa categoria também demonstrou o quanto sofrem com falta de condições de trabalho adequadas e afirmam que o trabalho docente desgasta e não oferece reconhecimento concreto (remuneração) e subjetivo (valorização).

A segunda categoria de análise, “o que”, tratou sobre a representação que as professoras têm sobre as crianças em situação de acolhimento. As crianças são demonstradas como carentes, com necessidade de atenção e carência, com comportamentos que se localizam entre uma passividade preocupante e uma agitação que gera desconforto sucessivos, pois não obedecem a regras, não cumprem tarefas e não conhecem limites.

Na terceira categoria de análise, “o como”, as professoras nos demonstraram como as crianças são representadas no espaço escolar e acreditam que toda essa realidade das crianças em situação de acolhimento é resultado das vivências de violência que experienciaram e, mais especificamente, do afastamento da estrutura familiar. As participantes da pesquisa atribuem à ausência da família as dificuldades de aprendizagem e comportamentos mais específicos como mentir e furtar.

Na quarta categoria, o “para que”, compreendemos a finalidade dessas representações sociais. Em um primeiro momento, existe a compreensão de que essas representações sociais são uma forma de lidar com as emoções que o relacionamento com a criança em situação de acolhimento desperta na categoria profissional. Há também um movimento que trata da manutenção do lugar de poder do professor, que é ameaçado com as mudanças sociais, políticas e tecnológicas das últimas décadas. E, por fim, resultado de um sentimento de culpa ao perceber a fragilidade e impotência sobre a realidade das crianças em situação de acolhimento.

O “por que” é a quinta categoria, e respondeu o porquê as professoras pensam e agem desse modo e não de outro. Percebemos, aqui, os resultados de uma formação elaborada por muitos profissionais, gestores, administradores, políticos etc., mas que desconhecem a realidade da sala de aula ou da escola, ou ainda a ausência de qualquer preparação. Também percebemos a sobrecarga de trabalho burocrático que é posta sobre esses profissionais. Movimentos que retiram a capacidade de interpretação das professoras, afastam a subjetividade da prática profissional e colabora com um modo de formação baseado na repetição de “experiências de sucesso”.

No último ponto, quando abordamos a ancoragem e a objetivação, notamos que o movimento da produção de queixas escolares e de sua compreensão se ancora em um movimento de homogeneização da diversidade e que se trata de um processo político muito maior que envolve a precarização do trabalho e da educação, e que visa a produção de mão de obra barata e acrítica.

Constatamos que o trabalho da Psicanálise associada à educação oferece espaços de fala as professoras, pais e alunos para que possam surgir novas perspectivas de interpretação da situação real, desfaz representações que geram a sensação de impotência, por exemplo. A ideia da construção de espaços coletivos de troca, mediados pela fundamentação da Psicanálise, favorece o acolhimento de conflitos encontrados no percurso do processo de

ensino-aprendizagem, de modo a ampliar as possibilidades da solução das dificuldades da relação professor-aluno.

A oferta de escuta pode proporcionar às professoras um reencontro com o desejo de ensinar, submerso pelas normas e condutas burocráticas. Poder falar sobre o aluno, sobre a realidade de trabalho, nos remonta à Psicanálise que orienta seu paciente que fale sobre suas questões por meio do dispositivo da associação livre, o qual quando começa a falar livremente coloca em cena um saber em jogo.

A ideia de um aluno modelo, pensado a partir da construção teórica ou da imaginação, não é encontrada na realidade, assim como é necessário compreender que a família do aluno e o desempenho do aluno não necessariamente estão atrelados. O desejo de ensinar pode reelaborar soluções criativas para lidar com a realidade que retorna, desperta a criatividade e a capacidade de interpretação que faz a sala de aula funcionar ao som da música da urgência e do improvisado.

A análise dos dados evidenciou a necessidade de as profissionais da educação irem além das próprias vivências e de suas crenças. Mesmo as profissionais que trabalham há muitos anos devem estar atentas as necessidades das crianças em situação de acolhimento, pois o cuidado pode-se revelar por meio de um olhar, de uma fala de incentivo ou de reconhecimento, traz consequências terapêuticas também.

A formação do professor é estruturada em torno de um saber faltante, aquele que precisa ser conquistado, pois tem caráter decisivo na prática profissional. A ideia de saber faltante coloca o profissional em um lugar em que sugere que o saber pode ser completo. Devemos deslocar essa ideia para um conceito diferente, a ideia de um conhecimento que seja faltoso, ou seja, aquele que pode ser construído no espaço da relação lógica do sujeito, não completo.

Foi possível percebermos que a criança de acolhimento dentro de uma escola não é só alguém que precisa da formação formal. Ela precisa de atendimento psicológico, suporte emocional e, ampliar suas necessidades, inclusão nas suas demandas de bem-estar e qualidade de vida, suporte jurídico, cuidados médicos e de saúde, assistência social. Os cuidados oferecidos a essa criança extrapolam uma dimensão disciplinar, resultam em uma prática na qual os valores humanos e sociais sejam considerados como fundamento de qualquer intervenção.

Para a proteção integral da criança é necessário que haja a participação de outros setores, como descrito exaustivamente ao longo deste trabalho, superar sua forma de

relacionamento praticamente sem nenhuma conexão, quando se dá por vias burocráticas, administrativas e ideológicas. Esta integração pode acontecer entre os diversos equipamentos e equipes multiprofissionais se estiverem dispostas a quebrar as barreiras artificiais criadas e estabelecer condições de trabalho interdisciplinar.

É preciso conhecermos de que as vivências de cada criança institucionalizada não são comuns, mas acompanham necessidades singulares. Os profissionais que compõem a rede de proteção e os cuidados dessas crianças devem estar mais atentos as narrativas de cada uma, para que possam (na medida do possível) atendê-las adequadamente, de modo a garantir a segurança do mundo interno e a proteção de sua jornada, o que envolve lidar com sentimentos de angústia, ansiedade e expectativas em relação a vida futura. O trabalho das professoras e da rede de proteção, de modo geral, pode ser efetivado por meio de uma postura concernentes as necessidades das crianças em situação de acolhimento, e como consequência menos adultocêntrica.

Certamente algumas objeções surgirão em possíveis debates sobre a formação de professores, políticas públicas sobre a infância e sobre o acolhimento institucional. Dentre elas, a ideia de sua impossibilidade por incorporar a presença da Psicanálise como uma abordagem elitista. No entanto, devemos considerar o que foi demonstrado nos resultados, de modo que evidenciamos que essa objeção pode ser refutada pela identificação das possibilidades dessa abordagem para além da estrutura ou da condição clínica. Entendemos que a Psicanálise como uma percepção de mundo e uma fundamentação teórico técnica oferece subsídios aos mais diversos campos.

Outros questionamentos se relacionam aos limites da pesquisa, como o número de profissionais e o fato de estar centrado em apenas uma escola. Para além das justificativas apresentadas no desenvolvimento do estudo, é necessário compreendermos que elaboramos os dados a partir de uma amostra da população. Trabalhamos com a teoria das Representações Sociais, portanto, falamos do percebido nesse coletivo. Todavia, acreditamos que esses dados refletem uma realidade mais ampla, ou seja, que este estudo pode contribuir com a sociedade de modos diversos e plurais, tal qual necessita, bem como com pesquisas na área da Educação, das Políticas Públicas, da Psicologia e da Psicanálise.

Compreendemos também que nossa pesquisa apresenta limites no que se refere à extensão da pesquisa e, portanto, sugerimos pesquisas que abordem as políticas públicas de atendimento a infância, as representações sociais da rede de proteção sobre a criança em

situação de acolhimento e, por fim, as representações sociais da criança em situação de acolhimento sobre a escola.

Por fim, entendemos que existem impactos resultantes do comportamento e posicionamento do contexto escolar que interferem no processo de ensino-aprendizagem da criança em situação de acolhimento, muitas vezes por serem atribuídos ao estudante a responsabilidade pela produção das queixas escolares que permeiam a vida escolar.

Finalmente, ressaltamos que o desenvolvimento deste estudo proporcionou um significativo desenvolvimento pessoal e profissional, ao passo que analisamos uma demanda real de nossa estima, que envolve múltiplos fatores. Pudemos ir além da aparência inicial que a realidade ofereceu e alcançamos um grau de reflexão sobre a realidade na elaboração deste material.

Estamos orgulhosos de tratar as crianças, as professoras e eventuais colaboradores dessa pesquisa como sujeitos de direito, que possuem histórias singulares, ao longo das quais construíram suas identidades e a quem devemos respeito. Indivíduos dotados de uma dignidade que não deve, nem pode, ser desrespeitada. O ser humano é a razão da existência não só da educação ou das políticas públicas, mas do próprio Estado e, por isso, é necessário que haja investimento e melhoria nas instituições e serviços públicos. Assim, estabelecemos novas relações entre a rede de proteção, o acolhimento institucional, a escola, as professoras e a criança.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **História da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- AKTINSON, P; HAMMERSLEY, M. Etnografia e Observação participante. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Estratégias de investigação qualitativa**. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- ALBARNOZ, A. C. **Psicoterapia com Crianças e Adolescentes Institucionalizados**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, G. H. F.; FURTADO, Q. V. F. A escolarização de adolescentes residentes em casas de acolhimento: do campo de vivência ao campo da investigação. In: CABRAL, D. (Org). **Ciência e experiência no centro de educação: a extensão universitária em sua relação com a sociedade**. João Pessoa: Assessoria de Extensão do Centro de Educação/UFPB, 2020, p.133-147.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ANDRADE, L. S.; TRUGILLO, E. A. A afetividade no processo educacional, o olhar do professor. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 4, n. 1, p. 109-117, mar-jul. 2013.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela educação**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2021.html>>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- ARIZA, M. B. A. **Roda dos Expostos**. Disponível em: <[https://www.santacasasp.org.br/portal/museu-curiosidades/#:~:text=RODA%20DOS%20EXPOSTOS%20\(1825%20%E2%80%93%201961\)&text=Com%20a%20janela%20aberta%20para,criada%20at%C3%A9%20se%20fazer%20independente](https://www.santacasasp.org.br/portal/museu-curiosidades/#:~:text=RODA%20DOS%20EXPOSTOS%20(1825%20%E2%80%93%201961)&text=Com%20a%20janela%20aberta%20para,criada%20at%C3%A9%20se%20fazer%20independente)>. Acesso em: 11 set. 2022.
- ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.
- ARRUDA, A. (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 1, mar. 2003.

ARPINI D. M.; QUINTANA, A. M. Identidade, família e relações sociais em adolescente de grupos populares. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 27-36, jan./abr. 2003.

BARBOSA R. D.; SOUSA, D. H. A. V. Privação afetiva e suas consequências na primeira infância: um estudo de caso. **Interscientia**, João Pessoa, v. 6, n. 2, 2018.

BASTIANI, S. C.; TREVISOL, M. T. A escola como ambiente acolhedor no processo de reconstrução social-afetiva de crianças e adolescentes em situação de desvinculo familiar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 22, n. 36, jan. 2017.

BERNARDI, D. C. F. **Levantamento nacional sobre os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes em tempos de covid-19**: apresentação dos resultados. São Paulo: NECA/Movimento Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária/Fice Brasil, 2020.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia**: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BORGES, M. D. F. **Dos Ecos do ECA à Psicanálise: Entre a Lógica do Bem-Estar e a Ética do Bem Dizer**. (Dissertação de Mestrado - Programa de Estudos Pós Graduação em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica - São Paulo, 2021.

BOESMANS, E. F.; MARTINS, K. P. Acolhimento Institucional: realidade, causalidade e singularidade na psicanálise e direito. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 9, jan. 2016.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. 2023. Disponível em <<https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=cursel&select=clearall>>. Acesso em: 14 maio. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coord. de Edições Técnicas, 1990.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 289 de 14 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a implantação e funcionamento do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – SNA e dá outras providências. Brasília, ago. 2019a. Disponível em: <[https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao\\_289\\_14082019\\_15082019141539.pdf](https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_289_14082019_15082019141539.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinais**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CARAMORI, P. M. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2014. 310 f.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CARNEIRO, H. S. et al. Acolhimento institucional: um breve histórico da assistência à criança em São Luís - MA. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58949>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CARNEIRO, C., COUTINHO, L. G. Infância e Adolescência: como chegam as queixas escolares na saúde mental? **Educar em Revista**, v. 56, 181-192, 2015.

CARNEIRO, C. Por que esta criança não para quieta? In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes**. Unesco, 2004.

CASTRO, M. D. K.; STURMER, A. **Crianças e Adolescentes em Psicoterapia: a abordagem psicanalítica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAVALCANTE, M. Como criar uma escola acolhedora. **Nova Escola**, São Paulo, n. 180, p. 51-57, mar. 2005.

CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente); CNAS (Conselho Nacional da Assistência Social). **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimentos para Crianças e Adolescentes**. Brasília, 2009.

CORRER, R.; SENEM, C.; BARROS, L.M. Crianças Acolhidas Institucionalmente e Educação Escolar: o que pensam os professores? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 327-346, maio-ago. 2017.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 93-118.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 17 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

DAZZANI, M. V. M. et. al. Queixa escolar: revisão crítica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, setembro/dezembro de 2014, p. 421-428.

DOMINICO, E. **Crianças que vivem em casas de acolhimento: um olhar sobre as infâncias (in) visíveis**. 202f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUNKER, C. **Paixão da Ignorância**: a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

Em 2022, 85% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet. **Agência Brasil**, 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/em-2021-82-dos-domicilios-brasileiros-tinham-acesso-internet#:~:text=Praticamente%2099%25%20dos%20usu%C3%A1rios%20acessam,D%2FE%20disp%C3%B5em%20do%20servi%C3%A7o>>. Acesso em: 04 out. 2022.

ENCARNAÇÃO JÚNIOR, A. C. D. **Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico**: um estudo sobre o serviço de psicologia de uma universidade pública Baiana. Dissertação (Mestrado), UFBA, Salvador, BA, Brasil, 2015.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, J. A. M. Acolhimento Institucional e as Dificuldades na Aprendizagem. **Incubadora** - Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2017.

FERREIRA, A. C.; SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. Representação Social da Indisciplina Escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 199-208, 2016.

FERREIRA, T. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 107-149.

FOCHESATTO, W. P. F. A cura pela fala. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 36, p. 165-172, dez. 2011.

FONSECA, P. N. O impacto do acolhimento institucional na vida de adolescentes. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 285-296, 2017.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 3, n. 102, p.365-384, 2016.

- FRANÇA, F. F. **Representações Sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras.** 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, 2014.
- FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FRELLER, C. C. **Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque "winnicottiano".** Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP, 1993.
- FREUD, S. A Interpretação dos Sonhos. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.04. São Paulo: Companhia das Letras, 1921/2019.
- FREUD, S. Além do Princípio do Prazer. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.14. São Paulo: Companhia das Letras, 1920/2010.
- FREUD, S. Análise Terminável e Interminável. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.19. São Paulo: Companhia das Letras, 1937/2018.
- FREUD, S. Artigos sobre a técnica. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.10. São Paulo: Companhia das Letras, 1912/2010.
- FREUD, S. Estudos sobre Histeria. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.02. São Paulo: Companhia das Letras, 1895/2016.
- FREUD, S. Inibição, sintoma e angústia. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.17. São Paulo: Companhia das Letras, 1925/2014.
- FREUD, S. "O caso Schreber" e outros textos. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.10. São Paulo: Companhia das Letras, 1911/2010.
- FREUD, S. O Futuro de Uma Ilusão. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.17. São Paulo: Companhia das Letras, 1927/2014.
- FREUD, S. O Mal Estar na Civilização. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.18. São Paulo: Companhia das Letras, 1930/2010.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.06. São Paulo: Companhia das Letras, 1905/2016.
- FREUD, S. Totem e Tabu. In: FREUD, S. **Obras Completas.** v.11. São Paulo: Companhia das Letras, 1913/2012.

FREUD, S. Novas conferências introdutórias à psicanálise. In: FREUD, S. **Obras Completas**. v.18. São Paulo: Companhia das Letras, 1933/2010.

GAULEJAC, V. **As origens da vergonha**. São Paulo: Via Lettera, 2006.

GAULTHER, C.; BISSONETTE, S.; RICHARD, M. Ensino Explícito. In: DUPRIEZ, V.; CHAPPELLE, G. **Ensinar**. Paris: PUF, 2007.

GAY, P. **Freud, uma vida para nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLENN, J. **Psicanálise e psicoterapia com crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONÇALVES, D. S. O sentimento de culpa em Freud: entre a angústia e o desejo. **Psicol. rev.** v. 25, n. 1, jan./abr, 2019.

GONSALVES, H. S.; GARCIA, J. Juventude e sistema de direitos no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 3, set, 2007.

GRAÑA, R. B. A atualidade da psicanálise de crianças. **Revista Psicanálise**, v. 2, n. 1, p. 139-153, 2000.

GULASSA, M. L. C. R. **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: Neca, 2010.

HERZLICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 57-70, 2005.

IMBERT, F. **O Inconsciente da sala de aula: transferência e contratransferência**. Montrouge: ESF, 2005.

JACINTO, P. M. S. Acolhimento institucional e educação: uma revisão integrativa de literatura em psicologia. **Rev. Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, v. 9, n. 14, 2021.

JODELET, D. Reresentation Sociale: Phenomene, Concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (org). **Psychologie Sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

KANCYPER, L. O campo analítico com crianças e adolescentes. **Revista do Instituto de Ensino e Pesquisa em Psicoterapia**, v. 4, n. 4, p. 9-16, 2002.

KASSAR, M. C. M. Escola como Espaço para a Diversidade e o Desenvolvimento Humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out.-dez., 2016.

- KITZINGER, J. Grupos Focais com Usuários e prestadores de cuidados de saúde. In: POPE, C.; MAYS, N. (orgs.). **Investigação qualitativa em cuidados de saúde**. 2. ed. Londres: BMJ, 2000.
- KLEIN, M. Análise Infantil. In: KLEIN, M. **Contribuições à psicanálise**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- KLEIN, M. Notas sobre os mecanismos esquizóides. In: KLEIN, M. **Inveja e Gratidão**. Rio de Janeiro: Imago, 1946.
- KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos Da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.
- LACAN, J. **O eu e o outro**. In: O SEMINÁRIO — Livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979. Cap. IV, p.50-65.
- LACAN, J. **Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LAGE, N. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. Santos: Martins Fontes, 1970.
- LEAL, H. Z. et al. O processo de constituição vincular em crianças institucionalizadas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 95, 2016.
- LEONADO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G; ROSSATO, S. P. M. **Pesquisas em Queixa Escolar**. Desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: EDUEM, 2012.
- LIMA, F. R. **A família na esfera pública política: análise de dados parlamentares e judiciais**. 2019. 291 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- LIMA, N. L. et al. Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n .4, out. 2015.
- LINS, M. Y. A. **O jogo como interpretação**. Apresentada na Jornada Winnicott, Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, nov. 1991.
- LIRA, A. M.; DOMINCO, E.; NUNES, M. A. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? **HISTEDBR** [Online], n. 19, p.1-17, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653568>>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

MACIEL, R. F. M. et al. Crianças à espera de adoção ou em medida protetiva: a inclusão escolar. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 63-79, 2017.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, F. J. **O ser e o viver**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

MEYER, D. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 69-83.

MILLOT, C. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

MONTEIRO, E. A. **A transferência e a ação educativa**. *Estilos Da Clínica*, 7(13), 12-17. 2002.

MORGADO, M. A. Emoção e ação pedagógica: contribuições da psicanálise. **Temas Psicol.** [online]. 1993, vol.1, n.3, pp.77-84.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem**. Fortaleza: EDUECE, 2015.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, L. V. de. et al. A Teoria das Representações Sociais e a aprendizagem da leitura e escrita. **Educere et Educare**, v. 17, n. 41, p. 62–83, 2022.

OSTERMANN, F; CAVALCANTI, C. J. H. **Teoria de Aprendizagem**. Porto Alegre: EVANGRAF, 2011.

PARENTE, S. M. B. A. **Pelos Caminhos da Ignorância e do Conhecimento**. São Paulo: Via Lettera, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, P. **A formação de professores: entre a teoria e a prática**. Paris: ESF, 1994.

PIAGET, J. A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. **Bull Menninger**, v. 26, n. 3, 1962.

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PREUSS, A. **Representações Sociais sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e Práticas Profissionais no Atendimento à Queixa Escolar**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Pato Branco, 2023.

PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (eds.) **Psicologia Escolar em Busca de Novos Rumos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

QUEM SOMOS? **Aldeias Infantis SOS Brasil**, 2022. Disponível em: <<https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/quem-somos>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, I. S. A vida (In)Dizível: A escuta ativa de crianças em acolhimento institucional. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 13, n. 1, jan. 2020.

RODRIGUES, G. M. M. M.; Blaszkó, C. E.; UJIIE, N. T. A Afetividade da Relação Professor - Aluno e o Processo Ensino-Aprendizagem: discussão de dados mediatizada pelo portal CAPES. **Coloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, p. 61-76, jan-dez. 2021.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 13.ª edição. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise**. :Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, E. P. S. (Des)construindo a minoridade: uma análise crítica sobre o papel da Psicologia na produção categoria menor. In: GONSALVES, H. S.; BRANDÃO, E. (Orgs.). **Psicologia Jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2004.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, ago. 2005.

SCHERER, L. C. B.; CARNEIRO, C. Mal estar na escola e a aposta docente: Encontros e Desencontros. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

SCORTEGAGNA, P; LEVANDOWSKI, D. C. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Interações**, v. 9, n. 18, p. 127-152, 2004.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SERIKAWA, F. M. **A inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional**. 2015. 97 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Brasília, 2015.

SHIRAHIGE, E. E.; HIGA, M. M. A contribuição da psicanálise à educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SILVA, M. M. Freud e a atualidade de O mal-estar na cultura. **Analytica**, São João del Rei, v. 1, n. 1, p. 45-72, 2012.

SILVA, L. A. da .; FRANÇA, F. F. ., YAEGASHI, S. F. R. A formação do/a educador/a social que atua em instituições de acolhimento: um estado da arte (2009-2019). **Ensino Em Re-Vista**, v.28(Continua), p. 1-23, 2021.

SINGER, H. **A República das crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1997.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 71-80, 2006.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINKY, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84.

SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SOUZA, M. L. **As representações sociais de crianças em acolhimento institucional: proteção ou revitimização?** 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2015.

SOUZA, M. V.; MONTEIRO; I. P. Psicossomática e Pediatria. In: **Caderno Científico**. Fagoc de Graduação e Pós-Graduação - Volume IV - 2019

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livros, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

VERONESE, J. R. P. **Os Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: LTr, 1999.

VIEGAS, S. S.. **A Política de Atendimento a Crianças e Adolescentes em Abrigos de Belo Horizonte: história, organização e atores envolvidos**. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2007.

VOLTOLINI, R. A Psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

VOLTOLINI, R. **Crianças Fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva**. São Paulo: Benjamim Editorial, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Mente na Sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WESTIN, R. **Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>>. Acesso em: 11 set. 2022.

WINNICOTT, D. **O Ambiente e os Processos de Maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1958.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução José Otavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro do Questionário Semiestruturado

#### Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento

#### ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

##### IDENTIFICAÇÃO:

1. Cargo na escola: ( ) Direção ( ) Equipe Pedagógica ( ) Docente ( ) Outro
2. Qual o seu vínculo de trabalho com a Prefeitura? ( ) Concursado ( ) PSS
3. Em quantas instituições de ensino você trabalha atualmente?
4. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
5. Tempo de atuação no Magistério?
6. Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro
7. Orientação sexual: ( ) homossexual ( ) heterossexual ( ) bissexual ( ) Outro/a
8. Idade: \_\_\_\_\_
9. Religião:  
( ) Católica ( ) Espírita ( ) Evangélica ( ) Matriz Africana ( ) Outra ( ) Sem religião
10. Cor:  
( ) Branca/caucasiana ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela/oriental ( ) Vermelha/ Indígena
11. Formação (maior titulação):  
( ) Magistério (formação nível médio) ( ) Graduação ( ) Especialização (lato sensu)  
( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado

##### ENTREVISTA:

12. Você já trabalhou com crianças acolhidas institucionalmente?
13. É o seu primeiro contato com crianças que recebem esse tipo de cuidado? Se não, quais/quantas vezes já atuou em experiências semelhantes a essa?
14. Você conhece elementos da história dessa(s) criança(s)? Se sim, quais?

15. O trabalho com crianças nos provoca diversas emoções. Trabalhar com uma criança que está separada de seus pais gerou algum sentimento em você? Qual?
16. De acordo com sua experiência, existe um perfil semelhante entre crianças acolhidas? Se sua resposta foi afirmativa, quais são essas características?
17. Você percebe algum tipo de alteração comportamental ou cognitiva em crianças acolhidas quando eles desenvolvem atividades na instituição escolar? Caso sim, quais?
18. Caso você já tenha presenciado alguma alteração comportamental desses estudantes, como você lidou com essa situação?
19. Em relação as produções escolares, você percebe alguma diferença naquelas desenvolvidas pelas crianças acolhida institucionalmente de outras crianças que recebem cuidados de uma família? Quais?
20. Qual a maior dificuldade em trabalhar com o aluno que está sob cuidado de uma instituição?
21. O que você entende por queixa escolar?
22. Você acredita que a história do aluno e de sua família contribui na produção de queixas escolares? Por que?
23. E a escola, na sua opinião tem contribuído para a produção ou a solução de queixas escolares? Por que?
24. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

**Obrigada pela sua contribuição!**

## APÊNDICE B - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a Colaborador/a,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa O IMPACTO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA PRODUÇÃO DE QUEIXAS ESCOLARES DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: Representações Sociais de educadoras/es, que faz parte do curso PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO (PPGSeD) da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR, sob a responsabilidade de SÉRGIO BEZERRA PINTO JÚNIOR, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> FABIANE FREIRE FRANÇA, ambos da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR, que se propõe identificar como docentes compreendem a relação entre as queixas escolares e a história de crianças institucionalizadas. Para tanto, planejamos estabelecer parceria com uma escola Municipal localizada em Cianorte-PR, com intuito de obter material e estreitar vínculos com os/as professores/as que atendem crianças do primeiro ao quinto ano, acolhidas institucionalmente devido a determinação judicial em consequência a violação de seus direitos.

#### **DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO**

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR

Número do parecer: (5.263.979)

Data da relatoria: 25/02/2022

**1.PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** A sua participação é muito importante e justifica-se pela necessidade de temáticas de pesquisa e trabalho docente que envolvam as mais diversas realidades de nossos estudantes na Educação Pública Municipal (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). É importante que o/a professor/a se prepare para receber todos os alunos, entre eles crianças em situação de acolhimento, de modo a acompanhar as demandas individuais de cada criança e na medida do possível atende-las de maneira continente, preservando seu mundo interno, de modo a possibilitar em cada criança o surgimento do desejo de viver um futuro.

A proposta para o levantamento de dados, tem como intuito identificar as representações sociais dos agentes escolares em relação a criança acolhida institucionalmente a produção de queixas escolares ligadas a ela, de acordo com a realidade da Escola Municipal Localizada em Cianorte-PR. Pretendemos aplicar um questionário semiestruturado para os agentes escolares que atuam com crianças acolhidas institucionalmente que concordarem, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As respostas serão utilizadas para atender a uma pesquisa em nível de mestrado com o consentimento dos sujeitos da pesquisa. Não estão previstos desconfortos ou risco à imagem do entrevistado, uma vez que os participantes não serão identificados pelos dados pessoais.

**2. RISCOS E DESCONFORTOS:** É fundamental ressaltar que, assim como toda pesquisa que envolve seres humanos, os procedimentos de coleta de dados podem oferecer risco às pessoas que participarem deste estudo, podendo provocar desconforto, angústia ou sentimento de culpa pelo teor das questões a serem respondidas e dos sentimentos a serem evocados, caso entenda como viável o/a participante pode deixar de colaborar com a pesquisa a qualquer

momento. Informamos também que o mestrando responsável pela pesquisa, que é psicólogo, se dispõe a oferecer um espaço de escuta para os/as participantes que vivenciarem as emoções descritas acima, a fim de acolhê-los/as em suas dúvidas e inquietações.

Destacamos que além dos riscos relacionados à participação na pesquisa, há os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Dessa forma, a fim de assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas, todos os dados coletados em ambiente virtual serão transferidos para um dispositivo local (HD Externo), evitando-se, dessa forma, o vazamento de dados.

Assinalamos, ainda, que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e serão armazenadas em um banco de dados onde os/as respondentes serão identificados apenas por um número e/ou letra, sendo analisadas em conjunto com os dados fornecidos por outros participantes da pesquisa. A apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos acadêmicos-científicos e/ou artigos científicos, empregará os dados obtidos coletivamente, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos/as participantes.

Caso surjam eventuais dúvidas sobre a pesquisa, ou em relação aos aspectos éticos e sobre seus direitos enquanto participante, há a possibilidade de entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, nos contatos disponibilizados, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UNESPAR.

**3. BENEFÍCIOS:** Proporcionar subsídios para que a escola possa ofertar um espaço de escuta às crianças em situação de acolhimento, como via necessária para que se abram novas perspectivas de interpretação capazes de contribuir para atuações mais sensíveis que atendam aos direitos humanos.

**4. CONFIDENCIALIDADE:** Informamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

As suas respostas, dados pessoais, imagem e quaisquer outros dados ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar algum dos questionários, gravações, fichas de avaliação ou na pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados ou após a publicação.

Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 05 (cinco) anos, contados a partir do ano de 2022. Após este período os dados serão descartados.

**5. SEGURANÇA:** Foi informado de que será assegurada, bem como sobre a garantia do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação.

**6. ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome: Fabiane Freire França

Endereço: Rua Carlos Gomes, 2425, Sarandi/PR

Telefone: (44)98842-1238

Nome: Sérgio Bezerra Pinto Júnior

Endereço: Rua Fernão Dias, 1984, Cianorte (PR)

Telefone: (44) 99954-1520

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR

CEP 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

**1. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o/a Sr./a aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

**2. CUSTOS:** Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, e, que não haverá qualquer despesa decorrente da minha participação na pesquisa.

**3. PREENCHIMENTO DO TERMO:** Este termo deverá ser preenchido em **duas vias** de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

### TERMO 1

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Freire França.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica

**TERMO 2**

Eu SÉRGIO BEZERRA PINTO JÚNIOR, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**SÉRGIO BEZERRA PINTO JÚNIOR**  
**MESTRANDO**

## APÊNDICE C - TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

### TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

**1. Título do Pesquisa:** O IMPACTO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA PRODUÇÃO DE QUEIXAS ESCOLARES DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: Representações Sociais de educadoras/es

#### SUMÁRIO

**Nome do pesquisador responsável (Orientador):** Fabiane Freire França

Endereço: Rua Carlos Gomes, 2425, Sarandi (PR)

Telefone: (44)98842-1238

**2.2 Nome do pesquisador (Acadêmico(a)):** Sérgio Bezerra Pinto Júnior

Endereço: Rua Fernão Dias, 1984, Cianorte (PR)

Telefone: (44) 99954-1520

**3. Local de pesquisa:** Escola Municipal Castro Alves – Cianorte-PR

Endereço: Rua Dom Pedro II, 598, Cianorte (PR)

Telefone: (44) 3629-2280

**4. Apresentação da Pesquisa e Objetivos:** A pesquisa se propõe identificar como docentes compreendem a relação entre as queixas escolares e a história de crianças institucionalizadas. Para tanto, planejamos estabelecer parceria com uma escola Municipal localizada em Cianorte-PR, com intuito de obter material e estreitar vínculos com os/as professores/as que atendem crianças do primeiro ao quinto ano, acolhidas institucionalmente devido a determinação judicial em consequência a violação de seus direitos.

A proposta para o levantamento de dados, tem como intuito identificar as representações sociais dos agentes escolares em relação a criança acolhida institucionalmente a produção de queixas escolares ligadas a ela, de acordo com a realidade da Escola Municipal Localizada em Cianorte-PR. Pretendemos aplicar um questionário semiestruturado para os agentes escolares que atuam com crianças acolhidas institucionalmente que concordarem, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As respostas serão utilizadas para atender a uma pesquisa em nível de mestrado com o consentimento dos sujeitos da pesquisa. Não estão previstos desconfortos ou risco à imagem do entrevistado, uma vez que os participantes não serão identificados pelos dados pessoais.

**5. Riscos e Desconfortos:** É fundamental ressaltar que, assim como toda pesquisa que envolve seres humanos, os procedimentos de coleta de dados podem oferecer risco às pessoas que participarem deste estudo, podendo provocar desconforto, angústia ou sentimento de culpa pelo teor das questões a serem respondidas e dos sentimentos a serem evocados, caso entenda como viável o/a participante pode deixar de colaborar com a pesquisa a qualquer momento. Informamos também que o mestrando responsável pela pesquisa, que é psicólogo, se dispõe a oferecer um espaço de escuta para os/as participantes que vivenciarem as emoções descritas acima, a fim de acolhê-los/as em suas dúvidas e inquietações.

Destacamos que além dos riscos relacionados à participação na pesquisa, há os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Dessa forma, a fim de assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas, todos os dados coletados em ambiente virtual serão transferidos para um dispositivo local (HD Externo), evitando-se, dessa forma, o vazamento de dados.

Assinalamos, ainda, que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e serão armazenadas em um banco de dados onde os/as respondentes serão identificados apenas por um número e/ou letra, sendo analisadas em conjunto com os dados fornecidos por outros participantes da pesquisa. A apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos acadêmicos-científicos e/ou artigos científicos, empregará os dados obtidos coletivamente, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos/as participantes.

**6. Benefícios:** Proporcionar subsídios para que a escola possa ofertar um espaço de escuta às crianças em situação de acolhimento, como via necessária para que se abram novas perspectivas de interpretação capazes de contribuir para atuações mais sensíveis que atendam aos direitos humanos.

**7. Confidencialidade, Sigilo e Privacidade:** Informamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As suas respostas, dados pessoais, imagem e quaisquer outros dados ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar algum dos questionários, gravações, fichas de avaliação ou na pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados ou após a publicação. Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 05 (cinco) anos, contados a partir do ano de 2022. Após este período os dados serão descartados.

**8. Direito de Desistir e Sair da Pesquisa e a Esclarecimentos Durante o processo:** Foi informado de que será assegurada, bem como sobre a garantia do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Ainda é importante ressaltar que é assegurado ao participante da pesquisa o Direito de Desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

**9. Formas de Divulgação da Imagem e Voz do Participante de Pesquisa:** As gravações de áudio ou vídeo só serão utilizadas com a finalidade de registro de dados, em nenhum momento serão expostas as gravações em qualquer formato ou meio de divulgação.

**10. Esclarecimentos:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento. Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

**CEP UNESPAR**

**Universidade Estadual do Paraná.**

**Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR**

**CEP 87.701-020**

**Telefone: (44) 3482-3212**

**E-mail: cep@unespar.edu.br**

**PREENCHIMENTO DO TERMO:** Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em ceder o uso

da minha imagem e voz somente nos termos descritos acima à pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Freire França e desenvolvida pelo Mestrando Sérgio Bezerra Pinto Júnior.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Mestrando

## APÊNDICE D - Descrição das Observações Participantes

### 1º ano A – Prof.<sup>a</sup> Katherine Johnson

Ao chegar na escola os alunos estavam reunidos no pátio. Ao encontrarmos a professora Debora Menezes, regente da turma, informou que estava em hora-atividade. Os alunos foram conduzidos pela professora Katherine Johnson. A professora questionou o porquê estava em observação, se seria na da sala, questionou se avisei a direção, pareceu nervosa, mas nos deixou sozinhos com as crianças e questionou a direção da escola, depois pediu que a seguisse.

Em fila, segui as crianças até a sala. Uma das crianças acolhidas (D.) perguntou se o pesquisador era pai de uma das meninas da fila. Pouco tempo depois, questionou o porquê falávamos com todas as crianças. Explicamos que assistiríamos aula, assim como ele. Também questionou se sentaríamos com ele. Na entrada da sala a professora solicita que entrem primeiro as meninas e depois os meninos.

Ao chegar em sala a professora nos questiona “se chegar um paciente na clínica sem hora marcada, o que você faria?”, e completou “professor tem que aguentar tudo”. Outra criança (J. L.) contou sobre quem são os alunos bagunceiros ou mal educados da sala, as duas crianças acolhidas (D. e E.) compõem o grupo. Também nos ensinou como deve ser realizada a oração antes do início da aula, inclusive o posicionamento das mãos.

A escola divide o prédio com uma universidade, que na data promovia um evento, o que deixava a turma muito mais agitada. D., ao ouvir o barulho lá fora, perguntou para a professora se “é a mãe de todo mundo que tá lá fora?”. E. é descrito pelos colegas como aquele que rouba coisas das pessoas.

A professora explicou os significados das palavras que escreveu no quadro, POLI e MONOCROMIA. Pediu que os alunos lessem as palavras. A maioria insistiu na palavra MORANGO, tendo em vista que naquela semana a equipe pedagógica levou os alunos em um passeio, para conhecerem uma plantação de morangos.

A professora explicou o conceito das palavras e exemplificou a partir de objetos que compunham a sala de aula. Em seguida fez a leitura do livro “Nova Amizade”, e mostrou suas páginas coloridas (policromáticas). Pediu que as crianças fizessem margens coloridas enquanto entregava os cadernos. Pediu às crianças que desenhassem e pintassem com lápis de

muitas cores, um desenho referente a história contada. Aos poucos, conforme as crianças desempenhavam a atividade, a professora pediu “façam com amor, com capricho”.

As duas crianças em situação de acolhimento estavam agitadas e incomodavam os colegas. A professora não interviu ou interveio pouco, enquanto outras crianças foram solicitadas a sentar com frequência. Ao fim da aula, a professora colocou os cadernos dos dois garotos na mesa do pesquisador e disse: “Veja se não tem diferença”.

## **2º ano A – Prof.<sup>a</sup> Anitta Canavarro**

O pesquisador chegou nessa turma após o intervalo, então as atividades já estavam em andamento. Sentou em uma cadeira no fundo, próximo a um aluno, e copiou o que estava no quadro: o cabeçalho com a data, o nome da professora e o espaço adequado para que os alunos preenchessem seu nome, o alfabeto, uma sequência numérica (50 a 59). Começou, então, um ditado de palavras: ROSA, CRAVO, MICROFONE, BANCO, BONECA, VASSOURA, LUA, LEITE, VIOLETA, DINOSSAURO, VELUDO, TRABALHO, SOL. A professora ditou as palavras devagar, com ênfase aos movimentos da boca na junção de letras que indicaram maiores dificuldades. Enquanto isso, percebemos que apenas um aluno tinha outra professora ao seu lado, sendo este uma criança acolhida (D.). A professora regente parecia dar aula para os demais alunos, enquanto a professora auxiliar acompanhava o aluno D.

D. derrubou repetidas vezes os materiais escolares no chão e, conseqüentemente, levantou bastante para pegar os objetos. Parecia atrasado nas atividades. Enquanto os colegas acompanhavam a professora regente, D. estava no início das atividades encerradas.

A professora solicitou que os alunos fizessem frases com as palavras ROSA, BONECA e DINOSSAURO. As frases eram elaboradas e escritas em conjunto e, assim, se formavam frases como “No jardim da minha casa tem rosa vermelha e amarela”, “Ganhei uma linda boneca” e “A Rafaela viu o dinossauro no filme”.

Em seguida, a professora entregou uma folhinha com o título “R intrometido”. A página continha seis desenhos (trator, frango, estrela, gravata e livro), e os alunos deveriam preencher os quadradinhos em branco com os nomes das figuras. Os alunos sentados perto do pesquisador encontraram dificuldade na atividade e pediram contribuição. Pedimos que dissessem como escreviam. Um deles, por exemplo, escreveu FANGO. Pronunciamos o R mais forte e então pedimos que repetissem conosco. Aos poucos, identificaram o que

chamamos de “tremidinha na língua” e sozinhos preencheram as demais palavras. Sempre consultaram o pesquisador para saber se está correto.

A aula terminou com uma atividade de Matemática. Os alunos tinham os números por extenso e precisavam preencher a tabela organizada em três colunas: numerais, D (dezena) e U (unidade). O primeiro número era vinte e quatro, a tabela deveria ser preenchida da seguinte forma: 24 - 2 - 4. Alguns alunos foram chamados a frente, para que resolvessem a atividade no quadro. Os alunos mais comportados eram chamados.

Chamou-nos atenção quando um aluno foi convidado a resolver o número setenta e três. Quando escreveu o número três, a professora disse em voz alta: “Que três horrível, vamos fazer de novo”. As outras crianças riram e repetiram a fala da professora. O menino refez e voltou a se sentar. Enquanto isso, D. parecia alheio a sala e não colaborou com nenhuma das atividades em conjunto, nem interagiu com os demais colegas.

### **1º ano A – Prof.<sup>a</sup> Debora Menezes**

Em outra data, voltamos à sala do primeiro ano, para assistirmos a aula da professora regente. A professora estava acompanhada da professora Katherine Johnson, a que nos recebeu na primeira observação. A professora Katherine Johnson fez um curso de Matemática, oferecido pela prefeitura. A professora solicitou que os alunos fizessem atividades para avaliação da construção do raciocínio matemático. A atividade dessa turma foi responder quantas patas têm seis cachorros.

Percebemos que a professora regente tenta não interferir no desenvolvimento da atividade, mas o fez assim mesmo, construindo um raciocínio com as crianças: “quantas patas tem um cachorro?”. “Um cachorro tem quatro patas” respondeu D. A professora continuou: “E seis cachorros? Quantas patas tem?”. D. respondeu: “oito”. A professora regente orientou as crianças a pensar recursos para que construíssem suas respostas. Algumas crianças desenharam cachorros e contaram as patinhas, algumas fizeram risquinhos equivalentes às patas, e uma usou lápis de cor para elaborar a ideia.

Conforme as crianças acabavam, a professora Katherine Johnson ia até eles, perguntava como eles chegaram àquela resposta, gravava a resposta em vídeo no seu celular e os elogiava. D. não conseguiu fazer a atividade, desenhou em sua folha um cachorro soltando pipa e não teve nenhum tipo de apoio. Quando avisou a professora que tinha terminado, disse a ela que dois cachorros tinham oito patas. D. não soube explicar à professora como chegou a

esse resultado e, quando questionado sobre seis cachorros, D. respondeu oito novamente. E. pediu muito para sair da sala, foi ao banheiro algumas vezes e demorou a retornar.

## **2º ano C – Prof.<sup>a</sup> Marie Curie**

Chegamos nessa aula após o intervalo. Então as atividades já estavam em andamento. Quando nos aproximamos da sala, os alunos entravam em fila, uma fila muito organizada. O quadro tinha o cabeçalho era composto pela data, nome da escola e um espaço para que a criança escreva seu nome. Em seguida está escrito “1. DITADO”, acompanhado das palavras GREVE, TRAVE e PRIMAVERA, escritas em caixa alta e letra cursiva.

O número 2 vem acompanhado de CALIGRAFIA. O 3 acompanha “LIVRO DE MATEMÁTICA, PÁGINA 1119”. E segue a) SUBTRAÇÃO:  $8-4=4$ ; b) SUBTRAÇÃO:  $7-5=2$  e c) SUBTRAÇÃO:  $5-4=1$ . A professora convidou alguns alunos, os mais quietos, a “armarem” as continhas no quadro, colocando-as e resolvendo-as na vertical.

Sobre essa sala, percebemos que existiam dois meninos, sentados na última carteira de cada fila da parede, longe dos demais colegas. A sala era grande e tinham poucos alunos. Quando um dos alunos fez bagunça, a professora os retirou de seus lugares e os colocou no fundo.

Outro garoto teve uma professora só para ele. Parecia que possuía algum tipo de dificuldade auditiva. A professora regente não lecionou para ele, ela tentou contemplar os demais, enquanto a professora auxiliar acompanhou as atividades e o ritmo desse aluno apenas.

A professora regente, quando um dos meninos começou a brincar, pediu que ele olhasse para o pesquisador e perguntou se gostávamos de crianças que faziam bagunça. Insistiu até que ele o fez. Sem reação, o pesquisador apenas demonstrou cara de tristeza para o aluno. A professora continuou a chamar sua atenção: “para de brincar criatura”.