

ANA LÚCIA LIMA

**A AUSÊNCIA FAMILIAR E SUAS REPERCUSSÕES
NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2017

ANA LÚCIA LIMA

**A AUSÊNCIA FAMILIAR E SUAS REPERCUSSÕES
NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 26 de Junho de 2017, com o Despacho Reitoral nº. 225/2017, com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Professora Doutora Margarida Carvalho

Orientada: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2017

As crianças não são lousas das quais o passado pode ser apagado com uma esponja, e sim seres humanos, que carregam consigo suas experiências anteriores e cujo comportamento presente é profundamente influenciado por tudo o que se passou antes. (John Bowlby, 1951/1995)

Dedico este trabalho a Deus.

À minha família

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me dado forças para nunca desistir.

A minha mãe Rosa que muito admiro e sempre esteve me apoiando e incentivando incondicionalmente, sem ela nada disso seria possível.

A meu pai Tibério (*in memorian*) por tudo que sou hoje e por sempre nos ter incentivado a acreditar na importância do saber.

A meus irmãos Rosa, Vera, Tania, Tibério, Cecília e Ana Amélia, sobrinhos e cunhada pelo incentivo e por suportar o meu estresse durante a elaboração da dissertação. Essa vitória é nossa.

A Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias por ter viabilizado o curso de mestrado e estimulado o desejo de se fazer pesquisa.

A minha orientadora, a Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, por toda a disponibilidade ao me acolher como orientanda, pelos ensinamentos, carinho, dedicação, cobranças e incentivos para superar as dificuldades enfrentadas e acreditar que este sonho era possível. Foi uma honra ter sido sua aluna. Sou-lhe eternamente grata por este presente!

Aos amigos pela amizade e incentivo de sempre.

A Direção, equipe técnica do serviço de acolhimento e todos os professores que colaboraram e se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

Aos assistidos do serviço de acolhimento, meu carinho e gratidão.

E a todos que não nomeio, mas que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada e me ajudaram a realizar esse grande sonho. O meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como finalidade averiguar o impacto do desligamento familiar na aprendizagem escolar, em crianças institucionalizadas, no contexto de um Serviço de Acolhimento Institucional de uma instituição pública, localizada no município de Laranjeiras/SE. A presença da família na vida de uma criança é imprescindível para a sua formação, desenvolvimento afetivo e segurança emocional. Por isso, quando as crianças e jovens, devido a situações sócio familiares, precisam de ser afastadas temporariamente do seu núcleo familiar, são colocadas em instituições sociais, de forma temporária. Porém, embora estas instituições se preocupem com o bem estar da criança e do jovem, muitas vezes, estes, por vários fatores, chegam à escola completamente desmotivados, propiciando a indisciplina, o absentismo escolar e, podendo originar a estigmatização, por parte da comunidade escolar. No desenvolvimento desta pesquisa, seguiu-se a abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, onde, como instrumentos de pesquisa, recorreremos à entrevista estruturada que abrangeu a equipe técnica do abrigo (a diretora, 01 Psicólogo e 02 Assistentes Sociais), e 12 professores da escola freqüentada pelas crianças e jovens da casa Abrigo. Os dados recolhidos foram agrupados em categorias e subcategorias possibilitando uma análise pormenorizada dos fatos descritos. O estudo concluiu que a quebra dos vínculos familiares constitui-se como fator decisivo no processo da não aprendizagem de crianças e adolescentes institucionalizadas.

Palavras-chave: Família; Acolhimento Institucional; Vínculos afetivos; Aprendizagem escolar.

ABSTRACT

This research aims to investigate the impact of family shutdown in school learning in institutionalized children, in the context of an Institutional Home Service of the public institution located in the city of Laranjeiras / SE. The family's presence in a child's life is essential for the formation, emotional development and emotional security. So when children and young people due to socio family situations need to be removed temporarily from their immediate families, they are placed in social institutions, temporarily. However, although these institutions are concerned about children and teenagers' welfare often these by several factors come to school completely unmotivated, providing indiscipline, truancy and may lead to stigmatization by the community school.

In developing this research followed the qualitative approach, characterized as a case study, where like research tools, we used the structured interview that included the technical staff of the shelter (the director, 01 Psychologist and 02 Social Workers) and 12 school teachers attended by the children of the house shelter. The collected data were grouped into categories and subcategories enabling a detailed analysis of the facts described. The study concluded that the breaking of family ties constitutes a decisive factor in the process of not learning of institutionalized children and teenagers.

Keywords: Family; Home Institutional; affective bonds; school learning.

SIGLAS E ABREVIATURAS

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS – Centro de Referência e Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LA – Liberdade Assistida

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

NOB – Norma Operacional Básica

PAEFI – Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos

PIA – Plano Individual de Acolhimento

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNCFC – Plano Nacional de Proteção Familiar e Comunitária

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

PSE – Proteção Social Especial

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição da Identificação pessoal e profissional dos entrevistados do Abrigo

TABELA 2 – Distribuição da identificação pessoal e profissional dos Professores

TABELA 3 – Motivação para um percurso profissional

TABELA 4 – Relação entre separação familiar e insucesso escolar

TABELA 5 – Contribuição do abrigo e da escola para a inclusão e o sucesso escolar

TABELA 6 – Participação do abrigo no processo de aprendizagem

TABELA 7 – Interesse pelo processo de aprendizagem

TABELA 8 – Diferença entre o desempenho escolar de crianças institucionalizadas e a não institucionalizada

TABELA 9 – Dificuldades de aprendizagem de crianças institucionalizadas

TABELA 10 – Pseudo dificuldade de aprendizagem de crianças institucionalizadas

TABELA 11 – Padrões de comportamento em sala de aula

TABELA 12 – Vivência de regras e normas educacionais

TABELA 13 – Atividades escolares prazerosas

TABELA 14 – Produção escolar

TABELA 15 – Estigmas educacionais

TABELA 16 – Reações diante de penalidades

TABELA 17 – Relações Interpessoais

TABELA 18 – Eventos festivos e reuniões de pais

TABELA 19 – Estratégias de Aprendizagem

TABELA 20 – Avaliação de Aprendizagem

ÍNDICE GERAL

RESUMO	6
ABSTRACT	7
CAPÍTULO 1 - A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	15
1.1. Definição do conceito de Família	15
1.2. Estilos de Família	19
1.3. A Família e a Legislação Brasileira	23
1.4. As Políticas Públicas e a Família	24
1.5. Funções da Família	29
CAPÍTULO 2 –MAU – TRATO INFANTIL	32
2.1. Definição do Conceito	32
2.2. Causas e consequências dos maus-tratos	33
2.3. Tipos de Maus-tratos	35
2.3.1. Negligência e Abandono	35
2.3.2. Maus-tratos Físicos	38
2.3.3. Mau trato Emocional	39
2.3.4. Abuso Sexual	40
CAPÍTULO 3 – ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO MEDIDA PROTETIVA	41
3.1. Conceito de Institucionalização	41
3.2. Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes	43
3.3. Representações de vinculação e problemas de comportamento associado em crianças institucionalizadas	50
3.4. Aprendizagem e suas implicações no processo educativo de crianças institucionalizadas	54
CAPÍTULO 4 –METODOLOGIA DO ESTUDO	60
4.1. Problemática	60
4.2. Pergunta de partida	61
4.3. Objetivos	61
4.3.1. Objetivo Geral	61
4.3.2. Objetivos Específicos	61
4.4. Opções e estratégias metodológicas	61
4.5. O Estudo de Caso	62
4.6. Instrumentos da recolha de dados	62
4.7. Contextualização do estudo	63
4.8. Sujeitos da Pesquisa	65
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
5.1. Procedimentos e análise de dados	66
5.2. Análise e discussão dos resultados do inquérito por entrevista	66

5.2.1. Análise Qualitativa: Análise categorial	66
5.2.2. Perfil e identificação dos profissionais	66
5.2.3. Inquérito por entrevista ao diretor da instituição	67
5.2.4. Inquérito por entrevista à equipe técnica da instituição	71
5.2.5. Inquérito por entrevista aos professores	76
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
BIBLIOGRAFIA	94
APÊNDICES	I
Apêndice 1 – Guião da entrevista estruturada ao Diretor	II
Apêndice 2 – Guião da entrevista estruturada à Equipe Técnica	IV
Apêndice 3 – Guião da entrevista estruturada aos Professores	VI
Apêndice 4 – Caracterização do Diretor	VIII
Apêndice 4.1 – Categorias identificadoras	VIII
Apêndice 4.2 – Unidades de Registro	IX
Apêndice 5 – Caracterização da Equipe Técnica	XIII
Apêndice 5. 1– Categorias Identificadoras	XIII
Apêndice 5. 2– Unidades de Registro	XIV
Apêndice 6 – Caracterização dos Professores	XX
Apêndice 6. 1– Categorias Identificadoras	XXI
Apêndice 6. 2– Unidades de Registro	XXIII

INTRODUÇÃO

O conceito de família pode ser definido segundo diversos aspectos: como agência socializadora, cujas funções concentram-se na formação e personalidade do indivíduo; como agência de reprodução ideológica, responsável por formar as bases normativas e de valores; como instituição natural, com funções biológicas e reprodutivas; como unidade doméstica, responsável por assegurar as condições materiais necessárias para a sobrevivência do indivíduo; e como instituição responsável pelo processo de criação e fortalecimento dos vínculos afetivos e emocionais dos seus integrantes.

Sendo assim, a família constitui-se como a primeira instituição responsável pela mediação entre o homem e sua cultura pois, ela dinamiza as relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão diretamente imbuídas nas esferas materiais, históricas e culturais de um grupo social. Ela é vista como a base de toda aprendizagem humana, com conteúdos e práticas culturais distintas que originam métodos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

No entanto, mesmo diante de todas estas funções, asseguradas pela Constituição da República Federativa do Brasil e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos 227 e 4º respectivamente, que dispõe ser “dever da família, da sociedade e do estado assegurar a criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, o direito a vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade, e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, nem sempre as famílias brasileiras cumprem de forma satisfatória o seu papel social. Em contraste, ao mesmo tempo, a família pode ser caracterizada como a base da sociedade, e promover uma vida social equilibrada, porém pode constituir-se também como uma instituição nociva, que possibilita a formação de sequelas que dificultam o desenvolvimento físico, mental e intelectual de crianças e adolescentes.

Estas relações nocivas podem ser observadas, principalmente, em famílias com vulnerabilidade social, onde crianças e adolescentes ficam expostos a situações de violência, negligência, vícios, falta de zelo, falta de afetividade, conflitos frequentes entre os pares, que podem causar traumas que irão refletir na socialização, no comportamento e no desempenho escolar desses indivíduos.

Esses fatores que, como fatores de risco, interferem no desenvolvimento humano e violam os direitos das crianças e adolescentes assegurados por lei, são propulsores de uma medida protetiva, onde os infantes são conduzidos, temporariamente, pelo poder judiciário, a um serviço de acolhimento, abrigo para ter todos os seus direitos constitucionais garantidos.

Essa quebra de vínculos familiares, associada a institucionalização, pode despertar mudanças comportamentais que geram sofrimentos de ordem pessoal, social, emocional e intelectual. No conceito intelectual, essas crianças, geralmente, apresentam desinteresse, agressividade, dificuldade de aprendizagem, desmotivação, dificuldade de socialização, dentre outros fatores que contribuem para um baixo desempenho escolar.

Tal situação nos motivou a refletir sobre as reais possibilidades de se desenvolver um estudo sobre a ausência familiar e suas repercussões, na construção da aprendizagem de crianças institucionalizadas. Para esse fim, formulamos a seguinte questão de partida:

De que forma o processo de desligamento de crianças institucionalizadas do seu vínculo familiar se manifesta nas dificuldades de aprendizagem escolar?

Dessa maneira, em consonância, elaboramos o seguinte objetivo geral:

Averiguar o impacto do desligamento familiar na aprendizagem escolar, em crianças institucionalizadas, no contexto de um Serviço de Acolhimento Institucional de uma instituição pública, no município de Laranjeiras/SE

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, optamos pelo estudo de caso e utilizamos como metodologia investigativa a abordagem qualitativa, que tem em conta a essência dos fenômenos sociais e uma pluralidade de percepções, abrangendo os sujeitos da pesquisa e incluindo o posicionamento do próprio pesquisador (Stake, 2009). Já para a efetivação da coleta de dados, fizemos uso da entrevista estruturada, que possibilita obter informações mais completas e contribui para a triangulação metodológica, validando, assim, as informações colhidas (Flick, 2005).

Em relação à estrutura organizacional da nossa pesquisa, a mesma está distribuída em cinco capítulos e as considerações finais.

O capítulo I retrata o tema: A Família como contexto de desenvolvimento humano e está subdividido em cinco partes. A primeira apresenta definição do conceito de família; a segunda procura ressaltar os estilos de família; a terceira faz alusão à família, fundamentado na legislação brasileira; a quarta destaca as políticas públicas como sistema de promoção e garantia da cidadania das famílias brasileiras; a quinta e última destaca as principais funções da família.

O **capítulo II** versa sobre o tema: Mau trato infantil, e está disposto em três pontos. O primeiro fala sobre a definição do conceito de mau trato infantil; o segundo destaca as causas e conseqüências dos maus tratos; o terceiro discorre sobre os tipos de maus tratos – negligência, abandono, violência física, violência emocional e abuso sexual e as possíveis conseqüências no desenvolvimento infantil.

O **capítulo III** remete-se ao tema: Acolhimento Institucional como medida protetiva, e está ordenado em quatro tópicos. O primeiro tópico destaca o conceito de institucionalização; o segundo ressalta o serviço de acolhimento institucional como garantia de direitos de crianças e adolescentes; o terceiro discorre sobre problemas comportamentais de crianças institucionalizadas decorrentes da quebra dos vínculos familiares e o quarto alude sobre a aprendizagem e suas implicações no processo educativo de crianças institucionalizadas.

No **capítulo IV** retratamos questões referentes á pesquisa, tais como: a metodologia do estudo de caso, a pergunta de partida, o objetivo geral, os objetivos específicos, as opções e estratégias metodologicas, os instrumentos da recolha de dados, o contexto onde aconteceu a pratica, tal como a população alvo e a sua amostragem.

O **capítulo V** elabora e apresenta uma discussão dos resultados do estudo, abordando o impacto da quebra dos vínculos familiares no processo de aprendizagem de crianças institucionalizadas, segundo os pontos de vista do diretor, da psicóloga, das assistentes sociais do abrigo e dos professores da rede de ensino que atendem as crianças e adolescentes do abrigo.

Na **Conclusão**, evidenciam-se os resultados e as considerações finais, a respeito da finalidade do estudo, suas principais colaborações e as sugestões para estudos futuros.

Por fim, conclui-se esta produção com as referencias bibliográficas, que proporcionaram base a este estudo e os apêndices que propiciaram a instrumentalização, no âmbito, a coleta de informação.

CAPÍTULO 1 - A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

1.1. Definição do conceito de Família

Partindo de uma perspectiva histórica, verificamos que o termo família tem origem na palavra *famulus* (escravo doméstico). Esta expressão romana define um novo organismo social que surge entre as tribos latinas, ao serem inseridas a agricultura e a escravidão legal. Esse novo organismo tinha como estrutura funcional um chefe, que mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o domínio de vida e morte sobre todos eles, o “paterpotestas” (Engels, 1979, cit. por Osório, 1996). A partir deste momento, o termo família passou a caracterizar instituições e agrupamentos sociais bastante diferentes entre si, do ponto de vista de sua estrutura e funções. Com o passar do tempo, a família foi transformando-se em unidade grupal composta de três relações pessoais, aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consanguinidade (irmãos), que tem como função básica propiciar o desenvolvimento psíquico dos descendentes e a aprendizagem da interação social (Osório, 1996).

O conceito de família não é unívoco para todas as épocas e culturas, o que torna difícil encontrar valores absolutos. Na verdade, dificuldades ligadas às múltiplas dimensões familiares levam a pensar numa certa relatividade na definição do conceito de família (Silva, 2001).

A família, no sentido a que o nosso senso comum se refere, é uma construção social, pois representa um modo de agir e de pensar de forma coletiva, que evoluiu ao longo do tempo (Idem).

Como é do conhecimento geral, existem sociedades onde este conceito não se aplica, uma vez que a estrutura da organização das relações entre as pessoas é diferente. Embora sendo detentoras de laços e regras familiares, têm normas diferentes de organização das relações homem/ mulher/criança/ adultos (Amaro, 2006). Até aos anos sessenta do século XX, a idéia de família na cultura ocidental baseava-se no conceito de Parson, onde a transmissão dos valores culturais e sociais da sociedade em que nasceram era fundamental. Os papéis sociais estavam bem definidos: os homens trabalhavam fora de casa e tratavam do sustento das famílias. Por sua vez as mulheres tomavam conta das lides da casa e promoviam a

socialização dos novos membros. Todos os elementos estavam subordinados ao chefe de família, que era como sabemos, o pai (Idem).

Chegados à década de sessenta, deu-se uma viragem na história da família. As mulheres agora trabalhavam fora de casa e, como tal, passaram a reivindicar o reconhecimento de direitos iguais, obrigando o marido a reconhecer a necessidade da partilha das tarefas familiares, uma vez que ambos exerciam profissões no exterior (Amaro, 2006).

Atualmente, a família conheceu inúmeras e marcantes transformações, tais como, a plena inserção da mulher no mercado de trabalho, o controle da natalidade, a redução do número de filhos, as novas tecnologias reprodutivas, a multiplicação das famílias monoparentais, o crescimento do número de mulheres chefes de famílias, o aumento dos divórcios/separações e recasamentos, que imprimem novas configurações e reescrevem os contornos e as fronteiras familiares. As recentes representações construídas sobre os papéis feminino e masculino redimensionaram significativamente os acordos, as estruturas de poder, as formas de expressão da sexualidade, dos afetos na família (Giddens, 1993, 2000; Roudinesco, 2003) e, portanto, as relações familiares e de gênero.

Podemos observar que o significado da palavra família, como uma instituição provedora das necessidades físicas, psíquicas e sociais dos seus integrantes, está longe de incluir as diferentes representações ou configurações que assume ao longo de toda a sua trajetória histórica e psicossocial. A família pode se caracterizar como a base da sociedade, e através dela, promover uma vida social equilibrada. Por outro lado a família pode constituir-se também como uma instituição nociva, que possibilita a formação de patologias e a dominação de crianças e mulheres. No entanto, estando à família entre o indivíduo e a sociedade, nos oferece uma visão de sociedade e do mundo, influenciando-nos neste sentido, de forma positiva ou negativa. Portanto, a família não é algo biológico, mas uma instituição criada pelos homens para atender as necessidades sociais (Géa, 1998, p.38).

Neste início de século XXI estamos a viver um período de alteração de valores e de organização social, que vem já dos finais do século XX, e que são resultantes de uma sucessão de fatores, como o aumento da longevidade, a inversão da pirâmide demográfica, a urgência de novos valores e condutas, a separação entre casamento e iniciação sexual e a imposição do reconhecimento dos casamentos homossexuais. Desta forma, podemos dizer que a família dos nossos dias já não representa a construção mental que fazia parte de cada um de nós, pai, mãe e filhos. Cada vez mais deparamo-nos com famílias ditas “normais”, em

que os membros “nem sempre compartilham a mesma morada, nem sempre os descendentes são filhos dos adultos da família e nem sempre os adultos são de sexos diferentes” (Alarcão & Relvas, 2002, p. 35). Não obstante estas significativas alterações continua a ser na mulher que recaem a maior parte das funções da vida familiar (Dias, 2011).

De acordo com a literatura sociológica, a família, ao longo do tempo recebeu diversas conceituações. Inicialmente, baseado na corrente funcionalista, a família foi considerada uma agência socializadora, cujas funções concentravam-se na formação da personalidade dos indivíduos.

Posteriormente, a vertente sociológica de Frankfurt surge compactuando do pensamento da corrente funcionalista que define a família como uma agência socializadora e formadora de personalidade dos indivíduos, porém, ao contrário da corrente funcionalista, criticava o papel conservador e a dominação presentes neste grupo social. A família passou a ser considerada ao mesmo tempo como matriz dos mecanismos de internalização da submissão e local de oposição à tirania, pois está submetida a uma dupla dinâmica social. Por outro lado, o desequilíbrio entre o indivíduo e as potências totalitárias leva-o frequentemente a buscar uma espécie de repouso, retratando-se no seio familiar. No mesmo momento, a família é atingida no seu próprio interior. “A progressiva socialização significa registro e controle cada vez mais integrais dos instintos: mas as renúncias que disso derivam não se dão sem atritos, motivo pelo qual os impulsos reprimidos podem reagir por sua vez, de modo destrutivo, contra a família” (Canevacci, 1981, p. 123).

A partir de Heller (1971, 1972 e 1982), a família passa a ser considerada agência de reprodução ideológica, e, conseqüentemente, a vida cotidiana torna-se referência para o estudo do âmbito ideológico. É no fazer de todos os dias que surgem e se modificam ou desaparecem idéias, atos e relações. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, criando por sua vez, a possibilidade de reprodução social.

Na visão da Antropologia, a família não pode ser considerada como uma instituição natural que assume configurações diversificadas em torno de uma atividade de base biológica e reprodutiva. A família vem sendo definida como um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, adoção ou aliança socialmente reconhecidos e organizados em núcleos de reprodução social. Trata-se de um grupo de procriação e de consumo, lugar privilegiado onde incide a divisão sexual do trabalho, em função da qual se determina o grau de autonomia ou subordinação das mulheres. A partir desta ciência adquirimos provas de que todas as

sociedades se organizam em torno de uma divisão sexual do trabalho. A tendência de apartar-se a vida social ou esfera pública, atribuindo-a aos elementos masculinos do grupo, de uma esfera privada ou doméstica, mundo feminino por excelência, parece ser universal (Durhan, 1983).

Ainda de acordo com a Antropologia, o conceito de família refere-se de um lado a um grupo social concreto e empiricamente delimitável, por outro lado a um modelo cultural e a sua representação. Portanto, a análise da família deve basear-se no plano das construções ideológicas, assim como, no papel que desempenha dentro da organização da vida social.

Na perspectiva psicológica a família é definida como instituição responsável pelo processo de formação da personalidade e dos vínculos afetivos e emocionais dos seus integrantes.

Segundo Poster (1979, pp.22-24), para Freud “a família é o segredo do indivíduo, o que leva a compreendê-lo a partir de suas relações familiares essenciais, mais inconscientes”. Portanto, de acordo com a teoria freudiana é possível afirmar que, a mente não é algo previamente dado, mas uma estrutura construída na infância através de um longo processo de formação da personalidade e de estabelecimento de vínculos afetivos e emocionais, que ocorre dentro da estrutura familiar. A partir de Freud pode-se compreender que a família é uma complexa teia de vínculos e de emoções, que se expressa simultaneamente através do ódio e do amor.

Bruschini (1989), ao definir família, procura fundir o plano socioeconômico ao cultural e ao psicológico, afirmando que a família é um conjunto de pessoas unidas por laços consanguíneos, parentescos ou dependência, que elaboram entre si relações de solidariedade e tensão, conflito e afeto. Não se trata de um grupo “harmonioso e sereno direcionado para a satisfação de necessidades econômicas, mas de uma unidade formada por indivíduos de idades, sexos e posições diversas, que experimentam um constante jogo de poder que se consolida na distribuição de direitos e deveres”.

É através da estrutura familiar que a criança se posiciona no mundo do adulto e aprende a canalizar seus afetos, avaliar e selecionar suas relações. A família constitui-se, portanto, como mediadora entre seus integrantes e a sociedade, não só incorporando aspectos ideológicos, como projetando modelos de inter-relações, criados e recriados na mesma, servindo como futuros modeladores do Eu dos filhos.

Por tudo isso, conclui-se que a família não pode ser vista como instituição que tem como finalidade a reposição de formas de condutas ou de modelos estabelecidos e a

continuidade inalterada do processo de reprodução social. Ao contrário, a ação da família, como grupo de convivência, é marcada por uma dinâmica intensa, que demanda de seus integrantes um constante exercício de repensar o presente e o futuro, o que os leva a reorganizarem continuamente suas estratégias. Tanto mais que a família é a principal responsável por agrupar as modificações sociais e Inter geracionais ocorridas ao longo do tempo, com os pais a desempenhar um papel preponderante na construção da pessoa, da sua personalidade e da sua inserção no mundo social e do trabalho (Távora, 2003).

1.2. Estilos de Família

Indiscutivelmente, constatamos que a família é uma instituição cuja origem está fundamentada nos ancestrais da espécie humana e na própria trajetória filogenética. Partindo deste princípio, várias teorias foram criadas para explicar o estilo e/ou modelo da família desde a Idade Média até a contemporaneidade. Algumas se fundamentaram nas funções biológicas da família, outras, em suas funções psicossociais. Inúmeras hipóteses foram criadas tendo como ponto de partida questões concernente a parentalidade, ou seja, aos papéis paternos e maternos como formadores do grupo familiar.

Poster (1979) identificou três estilos de família: a família aristocrática (patriarcal), a camponesa, da Idade Média, e a família burguesa (nuclear) da Idade Moderna.

A família aristocrática, hoje conhecida como extensa/aristocrática, caracterizava-se por uma mistura de parentes, dependentes e clientes com relações pautadas em excessivas hierarquias, e os papéis eram fixados por rígidas tradições. Percebe-se que na dinâmica da família extensa a esposa não tinha como função a administração da casa nem a criação dos filhos, mas a de procriar e organizar a vida social. Segundo Poster (Idem, p.198), os cuidados com os filhos eram considerados abaixo da dignidade de uma dama da aristocracia. Os bebês nobres eram amamentados por amas-de-leite, desta forma a criança formava seus primeiros vínculos com alguém que não pertencia à família, já que eram considerados pequenos animais, e não objetos de amor e afeição.

Contrastando com o estilo aristocrático surge a família camponesa, onde quem detinha a autoridade social não era o pai, e sim a aldeia. A mulher neste estilo familiar, apesar de subserviente, possuía considerável poder, o seu trabalho era imprescindível para a manutenção e sobrevivência da família e da comunidade, e a jornada de trabalho era longa. À medida que surgiam problemas de ordem de sobrevivência que obrigavam as mulheres deixar

seus lares e se deslocarem para os campos, as crianças eram abandonadas o dia inteiro, ainda em tenra idade. A amamentação “era realizada pela mãe com escasso envolvimento emocional, como uma tarefa incomodativa e consumidora de tempo” (Idem, p.205).

Na opinião de Carrobles (2003), na família camponesa todos trabalhavam inclusive a mulher, que tinha um papel importante enquanto protagonista na comunidade. Com o advento da Revolução Industrial e a sua repercussão no desenvolvimento social e urbano, a mulher é levada a assumir a responsabilidade de fornecer o suporte afetivo a família e consequentemente limitar-se as funções de casa. Ainda de acordo com o autor (Ibidem), com o desenvolvimento urbano, indivíduos solteiros migraram do campo para as cidades em busca de trabalho. Nasce assim o estilo de família nuclear/burguesa, onde o indivíduo deixa de depender dos seus familiares para a escolha de seu cônjuge, e, solitário nos grandes centros urbanos em formação, constitui sua família – não mais extensa e sim nuclear.

Este contexto familiar é identificado como uma unidade conjugal composta de poucos filhos, não se fundamentando na permanência das tradições e na perpetuação da linhagem, mas sim, na conglobação de renda, no valor da escolha individual e no romantismo. Com a chegada do Estado liberal no século XVIII, a autoridade passa a ser exclusivamente dos pais.

Poster (1979, p.187) afirmou que as relações na família burguesa eram regidas por rigorosas divisões dos papéis sexuais, de forma que o marido era a autoridade e providenciava o sustento familiar através do trabalho na fábrica ou no mercado, enquanto a esposa, considerada menos racional e menos capaz, preocupava-se exclusivamente com o lar. Na família nuclear/burguesa era a mãe quem amamentava os filhos, a regra básica era atenção constante, a alimentação regular e a limpeza minuciosa. Qualquer coisa que alterasse a integridade física e social era considerada como sendo culpa da mãe, por isso a relação mãe e bebê ficavam impregnados de ansiedade.

No século XIX, devido à Revolução Industrial que consolida o sistema capitalista, a sociedade passa por diversas transformações e, consequentemente, a instituição família assume um novo perfil, o de Família Proletária.

Segundo Poster (1979, p. 211), os filhos do proletariado eram criados da maneira informal, mais antiga, sem a constante atenção e fiscalização da mãe. As crianças eram amamentadas ao peito forçosamente, por mães subalimentadas, exaustas e preocupadas. O treinamento de hábitos higiênicos e o controle genital eram indubitavelmente negligentes. Estas crianças defrontavam-se muito mais com uma sociedade indiferente, que os tratava com

brutalidade, e pouco ou nada lhes prometia em troca. Não se podia esperar o desenvolvimento de um superego forte.

Com a anulação da lógica própria da família proletariada pela família nuclear, Freud (1996) pauta sua teoria, e passa a caracterizar a dinâmica estrutural deste estilo familiar a partir do temor dos indivíduos frente à ameaça ou risco da perda do amor parental, a título de punição, no lugar do castigo físico. O açoite e a rígida lógica patriarcal são substituídos por uma autoridade parental, aparentemente, absolutamente contrária a da aldeia, Igreja e do Estado. A consequência desta transformação foi que o amor dos pais e os laços familiares constituíram-se de modo sedimentado, por meio de cuidados higiênicos, da vigilância em relação aos hábitos sexuais (imanados do pudor e das instruções de privacidade) e da preocupação com os filhos (responsabilidade parental). Baseando-se nesta nova realidade, Freud, durante a construção de sua teoria (especificamente as obras de 1905, 1923 e 1930), impetrava a idéia que a criança acabava conduzida a uma renúncia, a satisfação imediata de sua sexualidade a favor da afeição parental e da garantia de integridade corporal.

Em meio ao avanço tecnológico da siderurgia e dos meios de transporte surge nos meados do século XIX a Segunda Revolução Industrial, e junto a ela o nascimento de um novo estilo de Família, a Contemporânea.

Para Kehl (2001), com o advento da contemporaneidade, o surgimento do sistema neoliberal com um dos seus suportes – a cultura da felicidade –, a sociedade passa por uma extrema mobilidade nas configurações familiares e novas formas de convívio são improvisadas em torno de criar os filhos. Wagner (2002) ressalta que estas novas formas de convívio estão expressas nas famílias monoparentais, recompostas, adotivas, homossexuais e outras.

A cultura da família contemporânea passa a desvalorizar as preservações moralistas em benefício da realização pessoal e do direito do sujeito livre: direito a concubinação, a separação dos cônjuges, a maternidade fora do casamento, a ser fecundado por um genitor anônimo ou por um falecido. A família deixa de ser uma instituição transmissora dos deveres para se transformar em uma instituição emocional e flexível a serviço da realização pessoal (Salazar, 2002).

A concentração do indivíduo em si mesmo transforma-se em uma das virtudes do sistema neoliberal, porém, ocasiona mudanças nos vínculos afetivos das novas reconfigurações familiares, seja nas famílias de classe baixa, média ou alta. Segundo Severiano (2007), na atual conjuntura histórica, os modelos de identificação estruturam-se no

âmbito extra familiar, especialmente na publicidade, com ícones e produtos de consumo. Pode-se dizer que, sob a lógica do novo sistema de funcionamento familiar, os valores e normas diminuem e o distanciamento entre pais e filhos aumentam.

De acordo com Corrêa (2000, p.130),

“Pai e mãe sentem-se esmaecidos, confusos, ambivalentes quanto aos seus papéis e quanto aos valores a serem transmitidos [aos filhos]. A exposição a que estamos submetidos pela avalanche das transformações sociais, culturais e econômicas acaba por alterar os códigos e valores que são usados na formulação que possamos fazer de nós mesmos e da família”.

Em meio a esta realidade constata-se que, se por um lado às estruturas familiares da Idade Média decorriam de uma exigência do sistema econômico vigente, no momento atual corresponde às exigências de flexibilidade, pluralidade e diversidade, que pouco ou nada são associados ao desestruturante mundo do trabalho atual. Portanto, podemos concluir que, mesmo quando mudamos as formas, os valores, as crenças e desejos, a família continua presente e solidificada. Transforma-se o arranjo da casa e do cotidiano, alteram-se as relações entre os sexos e as gerações, mas as pessoas continuam a procura da vida familiar, seja porque, simplesmente, é difícil libertar-se de todas as formas de vida cotidiana, sem perder a segurança (Heller, 1982), seja porque, como disse Hartmann (1981), a força e a persistência da família encontram-se precisamente em sua natureza dual e contraditória: ao mesmo tempo em que nela existe o conflito, há também interdependência e unidade entre seus membros, que querem manter preservado este espaço de relativa autonomia e decisão.

As famílias contemporâneas têm-se deparado e adaptado às novas formas de coexistência oriundas das mudanças sociais, isto é, do conflito entre os valores antigos e o estabelecimento de novas relações (Chaves, Cabral, Ramos, Lordelo & Mascarenhas, 2002). Como parte de um sistema social, englobando vários subsistemas, os papéis dos seus membros são estabelecidos em função dos estágios de desenvolvimento do indivíduo e da família vista enquanto grupo (Kreppner, 2000). Por exemplo, o adolescente que cresce numa família “nuclear tradicional”, com irmãos biológicos, é diferente daquele que coabita com padrasto e irmãos não biológicos.

O próprio conceito de família, como referimos no ponto anterior, e a sua configuração têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual. Não existe uma configuração familiar modelar, sendo infinitas as combinações e formas de interação entre os sujeitos que constituem os distintos tipos de famílias contemporâneas: nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, entre outras (Stratton, 2003). Os modelos

familiares, à medida que o tempo passa, vão reabsorvendo as mudanças psicológicas, sociais, políticas, económicas e culturais (Wagner, Halpern & Bornholdt, 1999). Por sua vez, os “arranjos familiares” distintos que vão emergindo fomentam alterações nas ligações familiares, nos papéis exercidos pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de crescimento. Assim sendo, o que acontece na família e na sociedade é resumido, elaborado e modificado, proporcionando a evolução e a sua história dentro da sociedade (Kreppner, 1992).

De acordo com Kreppner (2000), a família, para além de se adaptar às mudanças resultantes do aumento dos seus membros, tem ainda a função de garantir o bem-estar psicológico de cada um, procurando sempre nova segurança nas ligações familiares. Estas interações entre os seus membros levam a que convivências negativas, conflitos e roturas podem criar dificuldades futuras, nomeadamente nas crianças (Dessen & Braz, 2000). Por outro lado, a existência de relações felizes entre o casal torna-se uma fonte de apoio para os cônjuges, principalmente para a mulher (Dessen & Braz, 2005).

1.3. A Família e a Legislação Brasileira

Para Sarti (1999, p.100), a família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas, com as quais se constrói a auto-imagem e a imagem do mundo exterior. É onde se aprende a falar e, por meio da linguagem, a ordenar e dar sentido as experiências vividas. A família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Este processo que se inicia ao nascer prolonga-se ao longo de toda a vida, a partir de diferentes lugares que se ocupa na família.

Podemos observar que no Brasil, a entidade família, nos primórdios da sua formação, sofreu grande influência da igreja, tendo no casamento religioso a base para a formação da família legítima. Todas as normas e regulamentações familiares da época estavam fundamentadas no Código de Direito Canônico.

Com o surgimento das diversas Constituições, a família brasileira transitou do estado patriarcal-patrimonial para o estado sócio afetivo. A Constituição de 1824 não fez nenhuma alusão às relações familiares. A Constituição de 1891 em seu art. 72, §4º, reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita. Outro marco significativo da época foi o Código Civil de 1916 que versa a família no estilo patriarcal, baseada no casamento, no patrimônio, hierarquizada e heterossexual, demarcando as funções do homem e da mulher e

determinando formas de conduta para cada um. Nesta época, a família era caracterizada como unidade de produção, ou seja, quanto mais filhos maiores a mão de obra de trabalho e consequentemente melhores as chances de sobrevivência.

A Constituição Brasileira de 1934 dispunha no seu artigo 175 que “A família é constituída pelo casamento indissolúvel, sob proteção especial do Estado”. As constituições de 1946, 1967 e 1969, ao serem elaboradas, mantiveram este mesmo artigo. Nesta época, o Código Civil brasileiro desconheceu a família natural, a união de fato, reconhecida, apenas, pela jurisprudência dos tribunais. O Código Civil brasileiro dispunha em seu artigo 380 que “o pátrio poder é exercido pelo marido, com a colaboração da mulher”, cabendo ao marido:

- a) A chefia da sociedade conjugal;
- b) O direito de fixar o domicílio da família;
- c) O direito de administrar os bens do casal;
- d) O direito de decidir, em caso de divergência.

A partir da elaboração da constituição de 1988 o conceito de família foi ampliado e concomitantemente foi reconhecida a união estável entre homem e mulher como entidade familiar independente do casamento formal. Portanto, a Constituição Federal Brasileira de 1988 tornou-se um marco na evolução do conceito de família.

Segundo Matos (2000, pp. 18-19) cinco grandes fatores macrosociais contribuíram para a transformação da família. O primeiro refere-se às transformações no próprio sistema capitalista e a expansão do mercado que acaba inserindo a todos na dinâmica do trabalho e principalmente incorporando as mulheres ao trabalho remunerado. O segundo fator é a luta pelos direitos civis e pelas minorias, que traduzem, em síntese, o direito à vida, igualdade, liberdade, segurança, etc., acima, e independentemente da cor, sexo e religião. O terceiro advém do crescente e contínuo movimento de individualização das mulheres, que se traduz no maior acesso ao mercado de trabalho e a escolarização. O quarto é a consequência do feminismo associada ao controle tecnológico da reprodução humana, separando reprodução do exercício da sexualidade. O quinto é uma maior visibilidade das alternativas identitárias de gênero, especialmente homossexuais e bissexuais.

1.4. As Políticas Públicas e a Família

A Constituição Brasileira de 1988 instituiu no Brasil um relevante marco no processo histórico de construção de um sistema de proteção social, afiançando direitos humanos e

sociais como responsabilidade pública e estatal. Dessa forma, o conjunto das necessidades dos cidadãos brasileiros, de âmbito pessoal e individual, inscreveu-se definitivamente nos compromissos e responsabilidades dos entes públicos, inaugurando no país um novo paradigma (Sposati, 2009).

No seu artigo 226, a Constituição refere que “a família, base da sociedade, tem proteção especial do Estado” e, no artigo 227, que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, o direito à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade, e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Partindo deste contexto, o governo brasileiro, vem procurando ao longo do tempo, estabelecer, através de Políticas Públicas Sociais, estratégias que possam minimizar e/ou solucionar as carências e diferenças sociais da população brasileira.

Inicialmente, o padrão brasileiro de políticas sociais baseou-se na cidadania regulada: isto é, tinha acesso à proteção social somente aqueles que detivessem a carteira de trabalho, com profissão e sindicato reconhecidos pelo Estado. Os que não apresentavam a carteira de trabalho e/ou questionassem a ordem vigente eram tratados com violenta repressão estatal. Este padrão de política social, contida pela política econômica, permaneceu durante o governo de Vargas (1930/1945), o período populista (1946/1963), ditadura militar (1964/1984) e só sofreu modificações com a promulgação da Constituição de 1988 (Santos, 1987). Ainda de acordo com o autor, no contexto brasileiro, a Assistência Social sempre foi controlada pelas instituições religiosas e utilizada como moeda de troca política, seja na zona urbana, seja na zona rural, com o poder dos coronéis. A política social de assistência sempre foi, portanto, cunhada pela ótica do favor, a serviço da manutenção da miséria e dos interesses das elites brasileiras.

A partir do advento da democracia popular dos anos 80 e da promulgação da Constituição Federal de 1988 iniciou-se um novo padrão de proteção social afirmativo de direitos sociais enquanto direitos de cidadania. Porém, surge, na década de 1990, um avanço significativo do projeto neoliberal, que se espalhou pelo mundo e realizou, com o seu programa de ajuste fiscal, um verdadeiro desajuste social (Soares, 2001).

Com a Constituição Federal de 1988, a Assistência Social foi definida como política de direitos e não contributiva, passando a compor o Sistema de Seguridade Social, ao lado das políticas da Saúde e da Previdência Social, constituindo-se em Política de Proteção Social

articulada a outras políticas sociais destinadas a promoção e garantia da cidadania, configurando assim, um sistema de proteção social:

“Por meio do qual a sociedade proporcionaria a seus membros uma série de medidas públicas contra as privações econômicas e sociais. Sejam decorrentes de riscos sociais – enfermidades, maternidade, acidente de trabalho, invalidez, velhice morte, sejam decorrentes das situações socioeconômicas como desemprego, pobreza ou vulnerabilidade, as privações econômicas e sociais devem ser enfrentadas, pela via da política da seguridade social, pela oferta pública de serviços e benefícios que permitam em um conjunto de circunstâncias a manutenção de renda, assim como o acesso universal a atenção médica e socioassistencial” (Jaccoud, 2009,p. 62).

O governo brasileiro ao reconhecer a Assistência Social como política pública estatal que atende o direito de todos os cidadãos que dela precisar, desmistificou velhos paradigmas e concepções conservadoras que atrelavam a ela o caráter benevolente e assistencialista. Em 1993, com a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social – a LOAS, a assistência social foi ordenada política pública garantidora de direitos da cidadania. Em dezembro de 2003, durante a IV Conferência Nacional de Assistência Social, foi aprovada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que prevê a construção e implantação do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), cujo modelo de gestão é descentralizado e participativo. A PNAS/2004 reorganiza projetos, programas, serviços e benefícios de assistência social, consolidando no país, o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, com estrutura descentralizada, participativa e articulada com as Políticas Públicas Setoriais. Nesse sentido, demarca as particularidades e especificidades, campo de ação, objetivos, usuários e formas de operacionalização da Assistência Social como Política de Proteção Social.

Em julho de 2005, o SUAS é aprovado pelo Conselho Nacional de Assistência Social, através da Norma Operacional Básica/SUAS, como sistema descentralizado, participativo e não contributivo, que organiza e regula as responsabilidades das esferas de governo e da sociedade civil em relação à política de assistência social e afirma que a assistência social é uma política pública e compõe o sistema de seguridade social (MDS/SNAS 2005).

Finalmente, em 2011, através da lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011 (Lei do SUAS), assegurou-se, definitivamente no país, a institucionalização do SUAS, garantindo avanços significativos, como cofinanciamento federal operacionalizado por meio de transferência automática e o aprimoramento da gestão, serviços, programas e projetos de assistência social.

Para a efetivação da política social, o SUAS dispõe de proteções sociais que, segundo Sposati (2004, p. 43), se fundamenta na expansão de um padrão societário de civilidade que

afiança um padrão básico de vida e respostas dignas a determinadas necessidades sociais. Partindo desta perspectiva, podemos ressaltar que as ações de proteção social no âmbito da política de Assistência Social, dentre outros aspectos, visam a:

“aquisições materiais, socioeducativas ao cidadão e cidadã e suas famílias para suprir suas necessidades de reprodução social e individual e familiar; desenvolver capacidades e talentos para a convivência social, protagonismo e autonomia” (NOB/SUAS 2005, p.89).

Obedecendo este contexto, o SUAS organiza-se considerando dois níveis de proteção: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial. **A Proteção Social Básica**, prevista na Política Nacional de Assistência Social de 2004 (PNAS/2004), tem como objetivo prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Seus programas, projetos, serviços e benefícios destinam-se à população em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, de gênero ou por deficiência, dentre outros), tem por referência ao serviço de acompanhamento de grupos territoriais, até 5.000 famílias sob situação de vulnerabilidade em núcleos com até 20.000 habitantes, sendo operacionalizada pelo CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), por redes de serviços socioeducativos; BPC (Benefício de Prestação Continuada); benefícios eventuais; serviços e projetos de inserção produtiva (MDS/SNAS, 2005).

Já a **Proteção Social Especial** é considerada como modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. Os serviços de proteção especial estão diretamente relacionados com o sistema de garantia de direitos, e apresenta uma gestão vinculada e compartilhada com o Poder Judiciário, Ministério Público e outros órgãos e ações do Executivo. A estrutura de funcionamento da Proteção Social Especial subdivide-se em Média Complexidade e Alta Complexidade. O Serviço de Média Complexidade atende as famílias e indivíduos com direitos violados, mas cujos vínculos familiares não foram rompidos. De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, a PSE de Média Complexidade inclui os seguintes serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade

Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosos e suas Famílias; Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. No âmbito de atuação da PSE de Média Complexidade, constitui-se como unidade de referência para oferta de serviços o CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social unidade pública e estatal de abrangência municipal ou regional, que tem como finalidade ofertar orientação e apoio especializado e continuado de assistência Social a indivíduos e famílias com seus direitos violados, mas sem rompimento de vínculos. O Serviço de Alta Complexidade garante a proteção integral – moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou comunitário. Segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, a PSE de Alta Complexidade deve atender os seguintes serviços: Serviço de Acolhimento Institucional (Abrigo Institucional; Casa – lar; Casa de passagem; Residência Inclusiva); Serviço de Acolhimento em República; Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências (MDS/SNAS, 2005).

Conclui-se assim que, tanto a proteção básica como a especial fundamentam-se no princípio de proteção social proativa, que considera os usuários dos serviços de assistência social não como objetos de intervenção, mas sim como sujeitos de direitos.

A relevância da família, apontada no plano sócio jurídico e na agenda das políticas públicas, e a sua centralidade na vida das pessoas, enquanto lugar de afeto e rede de proteção, não garante, todavia, que elas possam cumprir seu papel junto às crianças e aos adolescentes.

De acordo com Fávero (2001), pesquisas realizadas em autos processuais do judiciário apontam que famílias destituídas do poder familiar, que tiveram filhos retirados por ordem judicial ou os entregaram a outras famílias, alegaram, ou constatou-se como motivo central, a privação econômico-material, o não acesso a políticas sociais, e a fragilidade dos laços familiares.

Gueiros (2007) aponta que se por um lado, as famílias têm centralidade na vida das pessoas, por outro, as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira acabam por excluir parte das crianças e dos adolescentes da convivência com suas famílias. Usufruir o potencial afetivo e de proteção que a rede familiar tende a oferecer vincula-se, de modo estreito, aos contextos socioculturais em que as famílias vivem as redes de pertencimento e ao desenvolvimento de políticas públicas consistentes para esses mesmos contextos.

Diante desta realidade, o Plano Nacional de Proteção Familiar e Comunitária (PNCFC), aponta, entre seus objetivos, a necessidade de “ampliar, articular e integrar as diversas políticas, programas, projetos, serviços e ações de apoio sócio familiar para a promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 2006).

1.5. Funções da Família

É notório que, em nossa cultura, a família é considerada o lugar no qual o ser humano se transforma em um membro da sociedade. Para isso, enfrenta um longo percurso, de início marcado por vivências de fragilidade emocional, dependência e indiferenciação entre o real e o imaginário, entre mundo interno e mundo externo.

No entanto, para compreendermos como se processa a estrutura funcional da família, é necessário entender que ela não pode ser considerada apenas como uma instituição de caráter social, desempenhando três funções sociais (procriação, criação e socialização), mas sim, uma entidade com características culturais e sociais para o desenvolvimento do companheirismo, do amor e da personalidade humana.

Numa perspectiva jurídica, Fachin (2003) é de opinião que o lugar da família no direito está patente em três dimensões: o valor jurídico do afeto, os novos conceitos de família e a vigência do Código Civil Brasileiro. De acordo com Lôbo (2010, p.55), a família, após a Constituição Federal de 1988, passou a ter como função o desenvolvimento da dignidade de seus integrantes, ou seja, é o instrumento de realização existencial de seus membros. Portanto, é função da família promover o crescimento e o desenvolvimento pessoal de seus integrantes mediante valores dignos, para que seja possível sua convivência em sociedade.

Não obstante, convém chamar a atenção para o fato de que, embora a Constituição Federal de 1988, mais conhecida como constituição cidadã, tenha trazido um conceito de família distinto, acabou por não considerar as unidades familiares nas quais não existam laços de aliança e/ou parentesco e as famílias compostas por homossexuais (Fachin, 2003).

Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 nos seus artigos 4º e 22º dispõe que:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização,

à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; e aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais”.

Partindo deste pressuposto, podemos considerar que a família apresenta na sua conjuntura funcional três funções básicas: a biológica, a social e a psicológica. Essas funções é que legitimam e identificam o grupo social na sociedade vigente.

A função reprodutiva é um fenômeno natural no ser humano, uma vez que, proporciona a construção de vínculos familiares que podem manter-se por todo ciclo vital de seus componentes.

Partindo para a função social da família, percebemos que, a partir dela, o sujeito adquire aptidões e características que possibilita uma convivência eficiente com outros membros da sociedade.

Neste sentido, é necessário destacar que uma das funções principais da família é estimular o processo de socialização humana. A socialização pode ser entendida como um processo interativo, imprescindível para o desenvolvimento, através do qual o indivíduo atende a sua necessidade, assimila a cultura e desenvolve e perpetua a sociedade.

Segundo Berger e Luckmann (2002, p.175), a socialização é subdividida em primária, que é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro de uma sociedade e a socialização secundária, que se caracteriza como sendo qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade.

Conforme Coll e Palacios (1999; 1995), um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste em que as crianças aprendam o que é considerado correto em seu meio e o que julga incorreto, ou seja, que possam conseguir um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem sua sociedade e se comportem de acordo com eles. Isto é, conseguido através de um processo de construção e interiorização destes valores, processo que tende ademais a favorecer, o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança. Toda a conduta social é reguladora socialmente, no sentido de que, o grupo social considera adequadas determinadas formas de agir e outras, impróprias. A criança, por isto, tem que aprender numerosas habilidades sociais que lhes são exigidas desde os primeiros anos de vida.

Decerto, que a formação e estruturação do desenvolvimento da socialização dependem muito dos primeiros vínculos estabelecidos nos primeiros anos de vida entre mãe e filho. No

entanto, à medida que o indivíduo interage com o meio constrói representações acerca de si mesmo e do mundo a sua volta, firmando sua individualidade e reconhecendo seus próprios sentimentos. Consolida-se, desta forma, sua integração no universo da comunicação social e a definição de sua identidade.

A função psicológica da família baseia-se na formação e efetivação do equilíbrio mental, desenvolvimento afetivo e a segurança emocional dos seus membros.

Partindo deste contexto, podemos afirmar que a primeira função psíquica da família é garantir o alimento afetivo, indispensável à sobrevivência emocional dos recém-nascidos, e igualmente necessário para a manutenção da homeostase psíquica dos demais membros da família.

É evidente que a afetividade é um elemento fundamental para a sobrevivência humana. Spitz (1958) comprovou este fato ao trabalhar em um orfanato próximo dos Estados Unidos. Observou que os bebês eram alimentados e vestidos, mas quase não recebiam afeto, nem eram segurados, apresentavam uma síndrome que ele denominou Hospitalismo. As crianças apresentavam dificuldades no desenvolvimento físico, não tinham expressão facial, apresentavam insônia, faltava-lhes apetite, baixo peso e, com o passar do tempo, perdiam o interesse por se relacionar, chegando ao óbito.

Podemos destacar também, como função psicológica da família, proporcionar aos membros suportes que possam minimizar e/ou solucionar as ansiedades existenciais que surgirem durante seu processo evolutivo, assim como, transmitir experiências acumuladas pelas vivências individuais e coletivas.

Por fim, destacamos como função psicológica da família, oferecer um ambiente adequado para a aprendizagem empírica, que delimita o processo cognitivo do ser humano, bem como facilitar o intercâmbio com o universo circunjacente.

Podemos concluir que, o exercício das funções familiares não é uma via de mão única, mas sim, um constante processo de trocas, mutualidades e interações afetivas. Desta forma, é nesse caráter interativo que se fundamenta a matriz psicodinâmica que caracteriza a natureza intrínseca do núcleo familiar.

CAPÍTULO 2 –MAU – TRATO INFANTIL

2.1. Definição do Conceito

Considerando que o mau - trato infantil é o principal motivo do acolhimento institucional, torna-se necessário clarificar este conceito. Barudy (1998, cit. por Azevedo & Maia, 2006, p.52), refere que uma definição de maus-tratos infantis é a base não só da percepção do problema bem como do seu tratamento e prevenção.

Embora este conceito não seja consensual, comporta alterações que se prendem com aspetos culturais, variando de cultura para cultura e mesmo de grupo para grupo. Porque está em constante mudança, não apresenta uma definição estanque nem mesmo no que diz respeito aos indicadores individuais, familiares e sociais presentes (Vilaverde, 2000).

Gil (1979, cit. por Canha, 2002, p. 16) menciona que “qualquer ato deliberado, por omissão ou negligência, originado por pessoas, instituições ou sociedades, que prive a criança dos seus direitos e liberdades ou que interfira com o seu desenvolvimento” é considerado mau-trato.

Por sua vez, Azevedo e Maia (2006), procurando de alguma forma uniformizar a definição do conceito, chamam a atenção para o fato de que “baseada no princípio de que uma criança será sempre uma criança com as suas necessidades e interesses próprios, independentemente do lugar e cultura em que se insere e, deste modo, os acontecimentos que coloquem em causa ou violem as suas necessidades e interesses, constituem maus-tratos” (Idem, p.40).

Magalhães (2004, p.33) refere que os maus-tratos infantis podem surgir através de “comportamentos ativos (físicos, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência) nos cuidados ou afetos”. Para Groisman (2001, p.85) os maus-tratos infantis podem ser definidos como “uma expressão que inclui a agressão física, a violência sexual, a negligência quanto à alimentação, saúde e proteção, a violência psicológica, o abandono físico e emocional, analisados sob o ponto de vista social, coletivo e institucional”.

De acordo com Jesus (2005, p. 149) a “síndrome dos maus-tratos agrupa todas as formas de abuso e negligência na infância, havendo um nexo casual em todas elas, pois significam a ausência de cuidados e de proteção adequados proporcionados por seus pais, com um fator comum: o abuso de poder do mais forte (adulto) sobre o mais fraco (criança)”.

Também Guerra (2001, p.32), na mesma linha de pensamento, define maus-tratos como “todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico á vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”.

Nesta discussão, importa destacar que ,embora a problemática dos maus-tratos coexista em todas as classes socioeconômicas, no entanto, se manifestam de formas diferentes. Nas classes consideradas baixas, em função da pobreza, da falta de emprego, dos baixos salários e das condições precárias de habitação, saúde e educação, as crianças são submetidas em maior frequência a maus tratos físicos. Já as famílias que fazem parte das classes sócioeconômicas média e alta, as crianças vivenciam mais maus-tratos de ordem emocional/psicológica (Gallardo, 1994).

Pode-se constatar que, independente de classe social, as vítimas de maus tratos na infância, possivelmente tornar-se-ão agressores de seus filhos quando adultos, uma vez que, quando crianças aprenderam a considerar normais os padrões familiares desorganizados e violentos, o que os torna incapazes de reconhecer claramente as suas competências relativas à função (pai/mãe) e do desenvolvimento da criança (Bolander, 1998).

2.2. Causas e consequências dos maus-tratos

É dever da família e da sociedade civil responsabilizar-se pela integridade de crianças e adolescentes, colocando-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizador, vexatório ou constrangedor (Brasil, 2012, art. 18, p.17). No entanto, é possível constatar que, apesar do dispositivo da lei, e da família ser considerada como a instituição que deve efetuar trocas de afeto, compartilhar atividades, desempenhar função de proteção e preservação do desenvolvimento global de crianças e adolescentes que fazem parte deste núcleo familiar, o que percebemos, em alguns estilos familiares, é a desestruturação, que resulta em violência, maus-tratos, negligência e violação de direitos constitucionais. Partindo deste pressuposto, alguns autores procuraram delimitar as causas e as possíveis consequências provenientes da violência intrafamiliar.

Inicialmente destacamos Jesus (2005), que, servindo-se do pensamento de alguns pesquisadores, procurou delimitar as prováveis causas dos maus-tratos. Na proposta de

Kempe, a causa dos maus-tratos esta diretamente ligada a problemas psicológicos dos pais e/ou responsáveis; por sua vez, Newgerber atribui como origem dos maus-tratos os fatores sociais, e por fim, Bittner aponta os aspectos multifatoriais como causa dos maus-tratos contra crianças e adolescentes. Partindo dessas concepções, Jesus (Ibidem) conclui que, as causas dos maus-tratos são complexas e variáveis, mas indica, com segurança, uma disfunção na família, principalmente por esta ser uma instituição em que se espera estar apta para oferecer proteção, segurança, amor, etc.

Bowlby (1995, p.112) ao se reportar a origem dos maus-tratos adverte que “a pobreza, excesso de filhos, más condições habitacionais são fatores de risco, mas a maior causa desta família-problema (negligência persistente das crianças e que não reagem às medidas usuais da assistência social) são problemas emocionais dos pais, não significando aqui, deficiência mental propriamente dita. A privação e a infelicidade sofrida pelos pais, em sua própria infância, seriam as causas dos seus problemas atuais”.

Almeida (1998, cit. por Lobo, 2006) ressalta ainda que, a paternidade precoce, os padrões educativos rígidos ou ausência de regras e o isolamento da família no contexto social em que vivem também são fatores que estão diretamente relacionados à negligência e a falta de cuidados das crianças.

Em meio a esta realidade Guerra (1995, p. 43) nos leva a refletir que

“outro aspecto interessante que surge na dinâmica entre pais e filhos reside no fato de que as vítimas de violência física devem aprender que são **responsáveis** por esses quadros de violência, ou seja, as causas do problema são individuais, devem ser tidas como culpa e jamais remetidas a questões mais amplas, que interliguem a problemas familiares, sociais, etc. O resultado desse tipo de prática: seres humanos que de antemão buscam o erro em si mesmos”.

Vecina (2005) concluiu que, a criança que é vítima de maus-tratos desenvolve concomitantemente sentimento de ódio, repulsa nojo, desejo de resistência, medo, culpa, e impotência que a impossibilita de reagir favorecendo a revitimização. Por sua vez, Kipper (1999, pp. 18-19) ressalta que, “a mais grave consequência do abuso físico é o êxito letal, não muito raro. Há riscos de repetição e de inúmeras sequelas nos plano individual, emocional e social. Também são muito importantes as inaptações definitivas, impedindo os adultos ex-maltratados de exercerem adequadamente sua função parental, perpetuando o ciclo intergeracional do abuso”. Partindo destes pressupostos considera-se que, as crianças e adolescentes vítimas de maus tratos apresentam como consequência, em longo prazo, atraso

no desenvolvimento, problemas cognitivos e de linguagem, dificuldade no relacionamento social, comportamentos sociais de risco, entre outros (Canha, 2002). Por outro lado, essas crianças e adolescentes têm uma tendência a apresentar baixa autoestima e valores elevados de depressão, ansiedade e isolamento (Olweus, 1993). Este aspecto, coligado aos problemas de ajustamento escolar, pode colaborar para a formação de uma baixa aceitação social destas crianças, particularmente no período da pré-adolescência (Kochenderfer & Ladd, 1996).

2.3. Tipos de Maus-tratos

Se de início os pesquisadores quando falavam de maus-tratos, mencionavam somente o de raiz físico, aos poucos, o conceito veio a ser alargado aos de foro psíquico (Azevedo & Maia, 2006).

A distinção de maus-tratos físicos e maus-tratos psicológicos é bastante flexível, dado que não existe um limite entre os dois padrões de agressões. Os maus-tratos físicos levam a que a médio ou a longo prazo surjam sequelas ao nível emotivo. Por sua vez, os maus-tratos psíquicos podem causar sequelas físicas para toda a vida (Idem).

O reconhecimento de maus-tratos ou negligência obriga a um conhecimento dos sinais físicos, psíquicos e comportamentais, que não devem ser rejeitados como indicadores de que algo de raro está a acontecer no desenvolvimento da criança.

2.3.1. Negligência e Abandono

A negligência e o abandono são apontadas por pesquisas como uma das formas mais frequentes de maus-tratos infanto-juvenis cometidos por pais e/ou responsáveis.

Segundo Faleiros (2006, p.70):

“A negligência é a negação e a falta de compromisso com as responsabilidades familiar, comunitária, social e governamental. É a falta de proteção e de cuidado da criança e do adolescente, a não existência de uma relação amorosa, a falta de reconhecimento e de valorização da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. É o desrespeito as suas necessidades e a sua etapa particular de desenvolvimento. Crianças e adolescentes negligenciados vivem, pois, situações de abandono, de provação e de exposição a riscos”.

Ainda de acordo com o autor (*idem*), os transtornos físicos, psicológicos e sociais apresentados por crianças e adolescentes negligenciados são provenientes da incapacidade dos pais proporcionarem a seus filhos afeto, reconhecimento, valorização, socialização, direitos e um pleno desenvolvimento.

Para Benetti (2002, p.135) a negligência é considerada como a forma mais comum de maus tratos. Constitui-se de atos ou omissões que provocam danos psicológicos, cognitivos e físicos a criança, proveniente da incapacidade dos pais em proporcionar as condições mínimas de sobrevivência e atenção às necessidades básicas da mesma, de afeto, alimentação, educação, supervisão e cuidado. Caracteriza ainda, como conduta negligente, toda forma de exposição de crianças a situações de violência familiar, uso de drogas, prostituição e abandono por período de tempo significativo sem supervisão adequada, seja em casa ou na rua.

Azevedo e Maia (2006) chamam a atenção para o fato que a negligência pode acontecer de forma conscienciosa/proposital por parte dos agressores ou simplesmente ser produzida em função da ignorância, falta de conhecimento ou gênese, pobreza ou inabilidade parental para resguardar e cuidar das crianças. Contudo a negligência pode também desenvolver-se de forma dissimulada, ou seja, os responsáveis procuram atender todas as necessidades de âmbito físico da criança sem preocuparem-se em satisfazer as suas possíveis carências sócias afetivas (Alberto, 2004).

Rocha (2002) entende a negligência como ato de negar a crianças e adolescentes o cumprimento das suas necessidades básicas de alimentação, moradia, educação, saúde e lazer. Porém, ressalta que, a negligência não deve ser atrelada a condição de miserabilidade, uma vez que, crianças e adolescentes para atingir um bom desenvolvimento, precisam além de recursos materiais, de apoio emocional, de afetividade, amor e carinho. No entanto, Riva (2006, cit. por Milani & Loureiro, 2008) afirma que, não se pode avaliar o fenômeno da negligência familiar em situação de vulnerabilidade social sem levar em consideração a influência dos fatores distais, sociais, políticos e econômico. Partindo deste princípio, os autores Santos e Ferriani (2007); bem como Cruz (2007) admitem que os problemas de ordem social desestrutura a dinâmica familiar e podem gerar a negligência. No entanto, na proporção que as dificuldades sociais são sanadas e/ou minimizadas, o fenômeno da negligência tende a desaparecer. Por outro lado, Ferrar (2003) defende a idéia que a situação econômica colabora, mas não pode ser considerada como fator determinante da negligência familiar. Este pensamento foi reforçado com o resultado do estudo de Gomide (2009), que conseguiu

comprovar que, nas famílias de camada socioeconômica média com escolaridade superior, a negligência familiar também existe. Sanchez e Mynayo (2005) por sua vez ressaltam que nas classes socioeconômica média e alta a negligência e/ou violação de direitos é manifestada através da indiferença, da falta de diálogo, de atenção e afetividade por parte dos pais e/ou responsáveis para com seus filhos, e as atitudes de negligência acabam influenciando diretamente na formação comportamental das vítimas.

Há de se considerar também que, a família negligente, geralmente, apresenta um número crescente de filhos, que na sua grande maioria não são planejados, limitações financeiras que a obrigam depender de benefícios e programas sociais, estrutura psicológica desorganizada com baixa autoestima acrescida de impulsividade, proveniente do uso abusivo de drogas ilícitas, alto índice de estresse, decorrente das dificuldades sociais, e pouca afetividade para com suas crianças e adolescentes, o que acaba favorecendo a formação de problemas comportamentais (Shumacher et. al 2001).

Por fim, Santos e Ferriani (2007) constataam que, quando a família torna-se negligente, as crianças e adolescentes ficam vulneráveis a diversos tipos de violência, e consequentemente, desenvolvem sequelas em nível de saúde física e mental.

Concomitantemente a este pensamento, Prado e Pereira (2008), a partir de estudos, constataam que as prováveis consequências da negligência familiar são isolamento, medo, falta de confiança, baixa autoestima, dificuldades de relacionamento, prejuízos mentais e emocionais de diversas ordens, ansiedade, transtornos alimentares e tentativas de suicídio.

Martinez Roig e Paúl (1993) definiram que, o abandono infantil é considerado o tipo extremo da negligência infantil, e através dela os pais e/ou responsáveis se eximem da responsabilidade de seus filhos, deixando-os vulneráveis a todo tipo de risco.

Machado e Gonçalves (2002) consideram que, todas as crianças que são deixadas por seus pais e/ou responsáveis em hospitais, maternidades, instituições ou mesmo em seus lares sem o devido cuidado e/ou vigilância vivenciam o fenômeno do abandono.

“Abandonar uma criança é deixá-la à própria sorte ou entregá-la a pessoas inidôneas ou mesmo a quem não tem condições de sustentá-la, amá-la, educá-la. Pais que ficam longo tempo sem se interessar pelos filhos, sem os visitar, sem os sustentar, sem os matricular na escola ou tratar de sua saúde, cometem abandono. O abandono é considerado um crime contra a criança” (Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 2005, p.7).

Assim, Viterbo (2005) conclui que, o abandono praticado por pais e/ou responsáveis a crianças, constitui-se “como uma privação de amor” que gera o sentimento de “angústia e de incerteza”.

2.3.2- Maus-tratos Físicos

De acordo com Martins (2002), dentre as várias formas de violência cometida contra crianças e adolescentes, os maus-tratos físicos é o que mais preocupa o contexto social, uma vez que, podem causar sequelas físicas irreversíveis a vítima.

Por sua vez, Machado e Gonçalves (2002) destacam que, normalmente os maus-tratos cometidos contra crianças e adolescentes são realizados isoladamente, porém, vem sempre coligado a outros tipos de maus-tratos.

Diante desta constatação, Duarte e Arboleta (1997, cit. por Azevedo & Maia, 2006) definem o fenômeno dos maus-tratos como toda agressão física cometida contra criança pelos seus genitores, responsáveis ou qualquer outra pessoa que conviva com o progenitor responsável pela criança, que venha colocar em risco a sua vida, a sua integridade social, física e psíquica. Continua pontuando que, as lesões físicas podem ser provocadas por instrumentos de punição ou não.

Simultaneamente a este pensamento, Magalhães (2004, p.34) passa a definir os maus-tratos físicos como “qualquer ação, não acidental, por parte dos pais ou pessoa com responsabilidade, poder ou confiança, que provoque ou possa provocar danos físico ao menor”. Prossegue afirmando que, as sequelas ocasionadas pelos maus-tratos físicos podem ser classificadas em lesões mínimas e de grande proporção onde à vítima pode ser levada a óbito. Por fim, destaca que as vítimas de maus-tratos físicos, podem apresentar desde hematomas, feridas, fraturas, sufocações, equimoses, que são facilmente identificados por qualquer pessoa, até lesões internas como fraturas de crânio, lesões cerebrais ou de natureza traumática que só pode ser identificada com laudo médico ou pericial.

2.3.3 – Mau trato Emocional

De acordo com Magalhães (2004, p.35) o mau trato emocional constitui-se como “a ausência ou inadequação, persistente ou significativa, ativa ou passiva” de todas as carências emocionais e físicas da criança e do adolescente. Assim, atitudes como rejeição, isolamento, exploração, depreciação ou ridicularização praticados por pais ou responsáveis contra crianças e adolescentes é considerado mau trato emocional (Papalaia et. al. 2001).

Da mesma forma, Machado e Gonçalves (2002) acreditam que, o mau trato emocional deriva da inabilidade dos pais ou responsáveis em estabelecer com seus filhos uma relação harmônica, prazerosa, vincular que beneficia o desenvolvimento integral e inviabiliza a formação da insegurança, do medo e do terror. Por sua vez, Azevedo e Maia (2006, pp. 34-35), destaca que, ao se estabelecer um estudo dos maus-tratos emocionais é necessário analisar cinco aspectos, a saber: o primeiro está diretamente relacionado com o fator **rejeição** “implica comportamentos para com a criança que a impedem de estabelecer uma relação de vinculação”; o segundo ponto diz respeito ao processo de **apavoramento da criança**, ou seja, “consiste na dominância de relações com a criança com base no terror causando-lhe um medo intenso através das ameaças constantes, chantagem psicológica”. O terceiro aspecto trata do **isolamento infantil** “os comportamentos que tendem a privar a criança de oportunidades para estabelecer relações sociais”. Ao estabelecer o isolamento da criança, a família impede que a mesma, possa interagir com outras crianças através da comunicação e das brincadeiras infantis. O quarto aspecto está relacionado com o **ato de ignorar a criança**, “diz respeito às situações em que há uma total ausência de disponibilidade por parte do pai ou da mãe da criança”. Finalizando os aspectos que compõe os maus-tratos emocionais o autor aponta a **corrupção**. “Esta forma de maus tratos inclui, na relação e educação da criança, atitudes de desonestidade, perversão e depravação”. Os pais ou responsáveis para atingir seus objetivos com relação às crianças fazem uso de suborno e ou chantagens emocionais provocando com isso, a formação de graves implicações a nível emocional e psicológico.

Por fim, Azevedo e Maia (2006) concluíram que, a superproteção de crianças é considerada como um mau trato emocional camuflado, ou seja, à medida que, os pais exageram na proteção dos filhos impedem que os mesmos, fortaleçam a sua independência e conseqüentemente tornem-se seres confiantes, seguros e capazes de estabelecer escolhas. Ainda segundo os autores, esta superproteção é resultado da carência afetiva vivenciada pelos

pais quando criança que, procuram na atual relação compensá-la inviabilizando o equilíbrio emocional dos filhos.

2.3.4 – Abuso Sexual

O abuso sexual constitui-se como um ato sexual onde estão envolvidos primordialmente dois atores sociais um adulto e uma criança. Este agressor adulto, tem por finalidade “a excitação e/gratificação sexual” que é atingida via exibição pornográfica ou consumação do ato contra a criança. (Alarcão, 2002).

De acordo com Abrapia (1992, pp. 16-17) os estudos relativos ao abuso sexual apontam como possíveis causas os “fatores culturais” que recaem efetivamente sobre o incesto e os “fatores relacionais” que estão atrelados a “dependência social e afetiva entre os membros da família, o que dificulta a notificação e perpetua o muro de silêncio”. Logo, crianças que são submetidas a este tipo de violência normalmente estabelecem a conduta do silêncio, ou seja, omitem ou negam qualquer informação por medo, culpa ou vergonha (Azevedo & Maia, 2006).

Em meio a esta realidade, Machado e Gonçalves (2002) concluem afirmando que, o abusador geralmente é um sujeito do sexo masculino, integrante do cerne familiar, ou simplesmente um sujeito que convive normalmente com a família e que não demonstra nenhum tipo de alteração comportamental que inspire desconfiança.

CAPÍTULO 3 – ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO MEDIDA PROTETIVA

3.1 – Conceito de Institucionalização

Embora nos tempos atuais, a institucionalização de crianças/adolescentes apresente uma raiz diferente do passado, continua a ser uma problemática que não promove o consenso. Isto porque envolve diferentes agentes, tanto a nível individual, familiar, e social que, no seu conjunto, têm que fazer um esforço de ligação para que as políticas a si dirigidas produzam efeito, o que como sabemos, nem sempre ocorre.

De acordo com o levantamento Nacional de Abrigos Brasileiros para crianças e adolescentes, cerca de 20.000 jovens encontram-se em situação de institucionalização no país (Silva, 2004).

Lobo (2008, p.345) afirma que:

“a institucionalização refere-se, pois á produção histórica de formas gerais que são as instituições, que uma vez constituídas produzem e reproduzem relações de força (dominação, luta e resistência) que as engendram em determinada época e que se instrumentam nos estabelecimentos e nos dispositivos de poder que as mantém. (...) o processo da institucionalização sustenta-se nas práticas mais ou menos discursivas das separações”.

Siqueira, Betts e Dell’Aglío (2006); Yunes, Miranda e Cuello (2004) definem a instituição como um ambiente que procura estimular o desenvolvimento global de crianças e adolescentes, à medida que, procura disponibilizar um ambiente físico e humano saudável, seguro e afetivo. As instituições podem também ser definidas pela sua grandeza, como macroestruturas, normalmente organizadas por diferentes valências e como micro-estruturas que são de tipo familiar (Hellinckx & Colton, 1993, cit. por Martins, 2004).

Kendrick e Fraser (1992, cit. por Quintães, 2009) dizem-nos que o conceito de institucionalização abrange formas diversas de prestação de cuidados. Para os autores, a expressão usada de "cuidados" refere-se, única e exclusivamente, à prestação de assistência (de cuidados). Por sua vez, o termo “serviços residenciais” (“*residentialsocialcare*”) subentende a intervenção terapêutica. Contudo, esta distinção do termo traz consigo um novo problema, uma vez que faz a distinção entre termos que, na sua origem, deveriam ser vistos como complementares.

Se nos reportarmos ao Relatório Utting (1991, p. 27) este descreve a institucionalização como “Residência contínua para mais de três crianças, com equipamento adequado, em regime de permanência, com uma equipe que provê ou permite o acesso aos cuidados e serviços normalmente disponíveis para as crianças e outras medidas adicionais de cuidado, controle e tratamento, de acordo com os requisitos das crianças residentes”. Nesta apresentação, estão incluídas as instituições públicas e privadas; escolas e colégios (com regime de internato); hospitais ou unidades psiquiátricas; instituições penais e centros educativos.

Sandomingo (1998, p. 71) define os chamados centros de menores como instituições sociais que foram desenvolvidas pela iniciativa pública ou privada com a finalidade de oferecer uma atenção diferenciada a crianças ou jovens que, por situações sócio familiares precisam ser afastadas temporariamente do seu núcleo familiar, e para os que o internamento é a opção preferencial, diante a possibilidade de lhes oferecer outro tipo de recursos, como podem ser as ajudas econômicas a família, o atendimento de dia, a adaptação ou o acolhimento.

No Relatório para a UNESCO sobre os *Quatro Pilares da Educação*, Delors, (1996) referiu à importância de as medidas de acolhimento institucional ter como base o referido Relatório, onde o *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, serviria como bandeira na sua educação e nos seus valores.

Segundo Goffman (1990), a institucionalização caracteriza-se como um espaço (lócus) institucional em si onde suas características são materializadas e suas estratégias operacionalizadas. O autor definia instituição como:

“um local de residência ou trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada (Idem, p.11)”.

Partindo deste pensamento, o autor passou a caracterizar a instituição a partir de algumas características: A primeira seria o **fechamento**, onde o interno vive o seu cotidiano dentro de um determinado espaço, sob uma mesma autoridade; enquanto que fora de uma instituição, a vida diária é desenvolvida em diferentes locais, enquadrados em padrões normativos distintos.

A segunda característica apresentada pelo autor refere-se ao **princípio de segregação**, ou seja, a instituição ao privar o interno do contato com o exterior estabelece,

concomitantemente, no seu interior, uma separação básica entre o grupo dos controlados (os internos) e o grupo dos controladores (os técnicos e os dirigentes).

A terceira característica destacada por Goffman (1990) é a **normalização**, desenvolvida a partir da existência de um plano racional único para atender aos objetivos oficiais da instituição. Efetivamente com a normatização tenta-se rotinizar a vida diária, visando proporcionar um cotidiano estável dentro da ordem institucional e submetendo os internos a lógica totalitária da instituição.

Finalizando, Goffman (1990) aponta como última característica a **Homogeneização**, onde os assistidos são submetidos a um mesmo regime que, na maior parte do tempo, revela-se totalmente alheio a qualquer privacidade.

Foucault (1986), a partir de uma concepção histórico-genealógica, define a institucionalização como um instrumento de materialização e exercício de relações de poder, porém rejeita a ideia de uma origem única para um determinado fenômeno. Portanto, o fenômeno da institucionalização, poderia ser definido como um processo constituído de práticas e ideologias, frutos de um determinado contexto histórico, para atender uma necessidade da época.

É assim possível verificar que, embora as várias definições do conceito estejam dispersas, estas apresentam aspetos comuns, embora cada instituição não deixa de ser única, com peculiaridades e identidade própria. Isto porque, “cada Instituição é um organismo vivo, que se caracteriza e compõe de outros seres vivos, com vivências, afetos, projetos, passados e presentes e futuros próprios” (Alberto, 2003, p.242).

3.2-Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes

Historicamente, podemos constatar que, a institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil tem seu marco inicial no período colonial. Nesta época, a assistência à infância tinha como referência as determinações de Portugal, o Estado e Igreja andavam juntos. As crianças e adolescentes da época eram depositados nas partes das igrejas ou de casas, em monturos de lixo ou estradas, e acabavam morrendo de frio, fome ou comidas por animais. Mediante este contexto, foram sendo criados no Brasil colégios internos, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais. As instituições procuravam atender as tendências educacionais e assistenciais da época a partir de uma prática educacional jesuíta, voltada para a catequização das crianças

indígenas, objetivando retirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos. A referida ação apresentava um duplo objetivo estratégico, visando submeter à infância a uma intervenção, adaptando-a de acordo com o padrão da época (Pilotti, 2009).

Assim, “convertiam crianças e adolescentes ameríndias em futuros súditos dóceis do Estado português, e através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos as estruturas sociais e culturais recém-importadas” (Pilotti, 2009 p. 17).

A atividade dos jesuítas no Brasil perdurou até meados do século XVIII, quando foram expulsos do território brasileiro. Na segunda metade do século XVIII, surgem novas ordens religiosas beneficentes com o propósito de atender e acolher órfãos a partir de colégios com normas educacionais e sociais rigorosas.

Paralelamente, surge nesta altura no Brasil, um novo sistema assistencial vinculado à Igreja Católica e desenvolvido pela Santa Casa de Misericórdia, a Roda dos Expostos, que tinha como objetivo recolher crianças abandonadas anonimamente (Marcilio, 1997). As crianças ali acolhidas eram frutos de relacionamento extraconjugal, e, conseqüentemente, estavam fadadas ao abandono. Constata-se que, durante mais de um século, a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo Brasil. As famílias que acolhiam as crianças o faziam pelo espírito da caridade, ou mesmo com a intenção de transformá-los em mão-de-obra familiar fiel, reconhecida e gratuita, na juventude e na adultez. Embora a roda dos expostos tivesse impedido que centenas de crianças fossem abandonadas nas ruas, a sua dinâmica funcional acabava incentivando o abandono, em virtude da facilidade em deixar a criança, para que esta fosse cuidada pela instituição. O modelo de atendimento da Roda dos Expostos perdurou no Brasil até o período da República, quando houve a organização da assistência à infância no país, e também com a interferência da ação normativa do Estado (Rizzini, 1993).

Com o surgimento do século XIX nasce no Brasil um novo modelo de assistência à infância, que foram os asilos para crianças pobres órfãs, abandonadas ou desvalidas. Estes asilos apresentaram um novo contexto funcional, ou seja, a predominância do ensino religioso passa a ser questionada e a educação direciona-se ao progresso e civilização da sociedade, visando oferecer ensinamentos úteis para a criança e para a pátria (Rizzini, 2004).

Na segunda metade do século XIX, a prática do recolhimento de crianças pobres e potencialmente perigosas passa a sofrer intervenção formadora/reformadora por parte do Estado através de instituições religiosas e filantrópicas. Assim sendo, as ações de assistência

social voltadas à infância foram transformando-se em objeto de controle das classes populares.

Com a República, a problemática sobre a assistência à infância no Brasil ganha um novo olhar. Rizzini (Idem, p. 28), afirma que “se a grande questão do Império brasileiro repousou na ilustração do povo, sob a perspectiva da formação da força do trabalho, da colonização do país e da contenção das massas desvalidas, no período republicano a tônica centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando ao melhor aparelhamento institucional capaz de “salvar” a infância brasileira no século XX”.

Com a chegada do século XX verifica-se que, a prática da institucionalização continua existindo, porém, agora com uma nova vertente, destinada a crianças e adolescentes oriundos de camada socioeconômica baixa. Ainda neste período, é criado na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro Juízo de Menores do país e a aprovação do Código de Menores de 1927 destinado a crianças e adolescentes pobres. De acordo com o código, o Estado, passava a sobrepor-se a família, intervindo junto à criança estabelecendo uma vigilância de autoridade pública com o objetivo de garantir proteção. Silva (2004) considerou que, o código de menores caracterizava-se como um modelo de atendimento destinado a crianças, trabalhando especificamente os “efeitos da ausência”, onde o Estado assumia a responsabilidade sobre o assistido e os pais considerados omissos tinham os seus direitos legal suspenso.

Continuando a trajetória histórica da institucionalização, na década de 30 foi criado o SAM – Serviço de Assistência ao Menor, que tinha como proposta oferecer atendimento ao menor e sua família, no entanto, o objetivo inicial de prestar assistência aos desvalidos não foi atingido e sua ação transformou-se em atendimento aos ditos transviados passando a ser considerado pela sociedade como uma “escola para o crime” (Rizzini, 2004).

Em 1964 nasce a FUNABEM – Fundação Nacional de Bem – Estar do Menor, que se fundamenta nas normas operacionais da Política Nacional de Bem- Estar do Menor, que defende o término da doutrina do internamento, objetivando a valorização da família e a integração do menor a comunidade.

Em 1979, a partir da reformulação do Código de Menores, surge à nova categoria de menor em situação irregular, e as famílias pobres passam a sofrer intervenção do Estado por sua situação de pobreza. Enquadravam-se na categoria de menores em situação irregular os infratores e os menores abandonados. Diante desta realidade, esses menores eram obrigados a

passar grande parte de suas vidas internados em institutos para menores, tendo seus direitos fundamentais, tais como a liberdade, violados (Rizzini, 2004).

Com a década de 80, é criado um novo paradigma a respeito da problemática das crianças e adolescentes institucionalizados no país. Esta nova concepção defende a ideia que, os problemas das crianças e dos adolescentes pobres são provenientes da má distribuição de renda e da desigualdade social, que tem suas raízes estruturais herdadas no processo de desenvolvimento político-econômico do país, e que a falta de políticas públicas e até mesmo de novas alternativas acabava levando a institucionalização deste grupo. Partindo deste pressuposto, o governo passa a ser pressionado pela sociedade a criar novas leis e estratégias para solucionar o problema da infância e da juventude carente do país.

A partir da Constituição de 1988, crianças e adolescentes são elevados à condição de sujeitos sociais preconizando a sua proteção integral nos artigos 227 e 228, base para um plano processo de sensibilização, conscientização e mobilização, e finalmente a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – ECA).

O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi criado como uma legislação infraconstitucional, que tem como objetivo fazer valer o cumprimento dos direitos constitucionais de crianças e adolescentes brasileiros. Tem como base legal a Doutrina da Proteção Integral, considerada como a primeira legislação infanto-juvenil da América Latina adaptada aos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. A nova Lei rompe com a doutrina da menoridade, que fundamentava o atendimento ao segmento infanto-juvenil e invoca a doutrina da proteção integral, visando à garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes (Torres 2004, p. 241). A partir do ECA, o sistema de abrigamento transforma-se em medida protetiva, de caráter provisório e excepcional, dirigido a crianças e adolescentes que tiveram seus direitos ameaçados violados ou desrespeitados (Cury, 2005).

De acordo com Simões (2009), com a nova política de atendimento estabelecida pelo ECA, deixa-se de utilizar o assistencialismo filantrópico instaurado durante o funcionamento do Código de Menores, passando a desenvolver estratégias de cunho socioeducativo, objetivando a consolidação da cidadania. Continua afirmando que, os princípios da respectiva Lei estão fundamentados na cidadania, no bem comum e no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes “Esse novo padrão implicou a mudança do modelo de gestão das políticas públicas, reordenando a relação entre os entes federativos, inclusive com a expressa participação da sociedade civil organizada”(Idem, p. 218).

Na perspectiva de consolidar os princípios que norteiam a Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente é que, no ano de 2006, entra em vigor no Brasil, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC). O respectivo plano teve como proposta, a preservação do direito de crianças e adolescentes de serem criados e educados dentro do âmbito familiar, na perspectiva de que os vínculos familiares sejam mantidos e consolidados, o reordenamento dos serviços de acolhimentos destinados à criança e ao adolescente e o empenho em proporcionar ao assistido o retorno ao convívio familiar, seja na família de origem ou substituta. Ainda segundo o plano, o termo Acolhimento Institucional passou a ser utilizado para caracterizar os programas, anteriormente conhecidos como Abrigo pelo ECA (Brasil, 2006). Assim, o serviço de acolhimento institucional passa a ser representado por três modalidades de atendimento: Abrigo Institucional, Casa-Lar e Casa de Passagem.

Em função da necessidade de consolidar o PNCFC e aprimorar o sistema de garantias de direitos de crianças e adolescentes é que, em agosto de 2009, foi sancionada a Lei 12.010 – Lei Nacional da Adoção que estabeleceu alteração na redação do artigo 101, item VII da Lei 8069 de 13 de julho de 1990 (ECA). Com a respectiva alteração, o texto original da Lei passou a constar o termo **Acolhimento Institucional**, em substituição a **Abrigamento em Entidade**. Partindo dessa nova nomenclatura, o abrigo passa a ser considerado como serviço de acolhimento institucional e/ou comunidade de acolhimento sócio educacional, que tem por finalidade oferecer aos seus assistidos cuidados, aceitação, apoio, segurança e vinculação afetiva, na perspectiva que os mesmos consigam construir uma nova leitura de mundo, e, consequentemente, uma nova história de vida. Conforme Arpini e Quintana (2003), é preciso ter um novo olhar da entidade institucional, ou seja, é preciso desfazer o antigo estigma de lugar de fracasso e vê-lo como local de acolhimento, afeto e proteção. Por sua vez, Mello (2004) complementa afirmando que, para as entidades de acolhimento atingir esta nova concepção de funcionamento é necessário que procurem assemelhar-se a um ambiente familiar comum.

Partindo desse pressuposto é que, em 18 de junho de 2009, o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com o objetivo de reordenar o Serviço de atendimento a crianças e adolescentes, aprovam o documento intitulado, Orientações Técnicas, para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes no âmbito da política de Assistência Social (Brasil, 2009).

Com a aprovação do documento, a nova política de acolhimento institucional passa a ser fundamentada nos princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária e nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.

Assim, com o reordenamento da política de Acolhimento Institucional, os equipamentos prestadores de serviços a crianças e adolescentes, passam a estabelecer como preceitos de atendimentos as seguintes normas operacionais:

- **Excepcionalidade do Afastamento do Convívio Familiar:** proporcionar a crianças e adolescentes o direito de conviver no seu contexto familiar e comunitário e que, a medida excepcional de afastamento de crianças e adolescentes do âmbito familiar seja aplicada somente quando a situação inspire risco grave à sua integridade física e psíquica.
- **Provisoriedade do Afastamento do Convívio Familiar:** Implementação de mecanismos que possibilite, no menor espaço de tempo, o retorno de crianças e adolescentes acolhidos ao convívio familiar, prioritariamente na família de origem e, excepcionalmente em família substituta(adoção, guarda,tutela). É importante destacar que, a reintegração familiar deve acontecer em período inferior a dois anos, os casos onde a permanência nos serviços de acolhimento ultrapassar o tempo estabelecido devem ser tratados como excepcionalidade, ou seja, destinado apenas a situações específicas.
- **Preservação e Fortalecimento dos Vínculos Familiares e Comunitários:** Ênfase na importância dos vínculos para a formação e desenvolvimento da identidade e cidadania de crianças e adolescentes de serviços de acolhimento.
- **Garantia de Acesso e Respeito à Diversidade e Não Discriminação:** Estabelecimento de mecanismos que garantam os direitos legais e sociais de todas as crianças e adolescentes assistidos nos serviços de acolhimento e aprimoramento de estratégias que impossibilite a formação e proliferação de quaisquer tipo de discriminação, seja contra assistidos ou familiares. Torna-se imprescindível também, a preservação da diversidade cultural de crianças e adolescentes atendidos e grupos familiares.
- **Oferta de Atendimento Personalizado e Individualizado:** Atendimento especializado, respeitando a individualidade, história de vida e estruturação física, psicológica e social de todas as crianças e adolescentes assistidos nas entidades de acolhimento.
- **Garantia de Liberdade de Crença e Religião:** Preservação de crença e manifestação religiosa seguida pelas crianças e adolescentes assistidos e inviabilização de qualquer ação que possa incentivá-los ou persuadi-los a mudar sua orientação religiosa.

- **Respeito à autonomia da Criança, do Adolescente e do Jovem:** Qualquer decisão a ser tomada com relação a situação de vida de crianças e adolescentes acolhidas em entidades institucionais devem ser tomadas à partir da opinião e desejo dos respectivos assistidos.

Ainda sobre as Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, é importante destacar, a necessidade do equipamento formular e efetivar seu projeto político-pedagógico para oferecer a comunidade assistida um atendimento de qualidade. Segundo a normatização apresentada nas orientações técnicas, cada entidade, ao organizar seu projeto político-pedagógico, deverá atender aos seguintes critérios: Infra-estrutura física que garanta espaços privados e adequados ao desenvolvimento da criança e dos adolescentes; Atitude receptiva e acolhedora no momento de chegada da criança/adolescente e durante o período de acolhimento; Não desmembramento de grupos de crianças/adolescentes com vínculos de parentesco e fortalecimento de sua vinculação afetiva; definição do papel e valorização dos educadores/cuidadores e da família acolhedora; Relação afetiva e individualizada com cuidadores; Organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente; Preservação e fortalecimento da convivência comunitária; Desligamento gradativo; Trabalho social com as famílias.

Por fim, as normas operacionais apontam que os serviços de acolhimento podem ser desenvolvidos através das seguintes modalidades:

- **Abrigo Institucional**, que se caracteriza como serviço de acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em decorrência de abandono, negligência ou incapacidade familiar de prover cuidados e proteção necessários ao desenvolvimento físico e psíquico dos seus dependentes. Essa modalidade de acolhimento atende 20 crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, de ambos os sexos, fica localizado em áreas residenciais, com uma estrutura física semelhante a uma casa comum, composta de quartos, sala de estar e de jantar, espaço físico para estudos, banheiro, cozinha, área de serviço, área externa, sala da equipe técnica, sala da coordenação e espaço para realização de reuniões. Em termos de recursos humanos deve apresentar uma equipe profissional mínima, composta de um Coordenador, um Assistente Social, um Psicólogo, um Educador/cuidador (um profissional para até 10 assistidos, por turno), um Auxiliar de educador/cuidador (um profissional para até 10 assistidos, por turno).

- **Casa-Lar** : Serviço de Acolhimento provisório que funciona em unidades residenciais, onde uma pessoa ou um casal específico passa a desenvolver a função de educador/cuidador em uma casa criada especificamente para este fim, a um grupo de 10 crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, de ambos os sexos. A estrutura física do equipamento assemelha-se a uma residência comum da comunidade; a equipe profissional é composta de um Coordenador, um Assistente social, um Psicólogo, um Educador/cuidador residente e um Auxiliar de educador/cuidador residente.

- **Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora** – Trata-se de uma modalidade de acolhimento diferenciada, onde crianças e adolescentes, que foram afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva, são acolhidos, temporariamente, em residências de famílias acolhedoras cadastradas, até que possam ser reintegradas ao seu contexto familiar ou ser encaminhada a família substituta. É importante ressaltar que, cada família acolhedora só tem permissão para responsabilizar-se por uma única criança/adolescente, porém quando existe grupo de irmãos, esse número poderá ser aumentado. As famílias acolhedoras são acompanhadas por equipe formada por Coordenador, Assistente Social e Psicólogo.

- **República** – Modalidade de atendimento destinada a um grupo de no máximo seis jovens do mesmo sexo, com idade variando de 18 a 21 anos, que estão prestes a serem desligados dos equipamentos mas, que pela fragilização ou quebra dos vínculos familiares, não retornará ao convívio familiar, nem tão pouco, será colocado em família substituta. Esses jovens são acompanhados por equipe composta de um Coordenador, um Psicólogo e uma Assistente Social.

Considerando a nova política de acolhimento institucional é possível concluir que os equipamentos que oferecem serviços especializados a crianças e adolescentes, ao cumprir sua função protetiva e de restabelecimento de direitos, proporciona o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, o desenvolvimento de potencialidades de crianças e adolescentes assistidos e o empoderamento das famílias.

3.3 - Representações de vinculação e problemas de comportamento associado em crianças institucionalizadas

Os estudos desenvolvidos sobre a evolução infantil indicam que a concepção de infância, vem sendo construída numa perspectiva histórica e sofre transformações no decorrer

do seu desenvolvimento. Tal situação impede-a de apresentar uma homogeneização no interior da mesma sociedade. Assim, a criança vem consolidando-se como um sujeito sócio histórico, de natureza singular, que faz parte de um organismo social conhecido como família, que é parte integrante de uma sociedade com cultura específica, em um determinado momento histórico. (Política Nacional de Educação Infantil - MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994).

Na sua origem etimológica o termo vínculo em latim é “vinculum”, que significa união com características duradouras. No entanto, em função de apresentar a mesma raiz da palavra “vinco”, pode ser caracterizado como alguma forma de adesão entre partes que se unem e que se torna inseparável, mantendo-se distintas entre si e como um estado mental que pode ser explicado a partir de vários padrões e abordagens (Zimerman, 2010).

Por sua vez, Pichon-Rivière (1998) destaca que para se interpretar a dinâmica do vínculo é necessário observar como se processa a formação das relações objetais. Para ele, a relação de objeto configura-se como a estrutura interna do vínculo. Logo, o vínculo é definido como um tipo peculiar de relação de objeto composto de dois campos psicológicos um interno e outro externo.

Constata-se, enfim, que a vinculação é um princípio inato do comportamento onde a criança busca, a partir da relação de proximidade estabelecida com o adulto cuidador, adquirir toda a proteção que necessita. É importante ressaltar, que cada estrutura familiar apresenta uma dinâmica própria de interação ao qual, prioriza o desenvolvimento emocional e social dos seus componentes. Assim, o processo de vinculação se dá inicialmente entre o bebê e a principal figura do seu ambiente de adaptabilidade evolutiva, a mãe, a qual, a criança se reporta e projeta todas as suas necessidades e desejos por considerar como uma base segura (Bowlby, 2002).

Com o nascimento, a criança vai aperfeicoando a sua capacidade de discriminar a figura materna e, concomitantemente, atinge a condição de ser ativo no processo de vinculação (Nóbrega, 2005). Portanto, o primeiro vínculo estabelecido entre a mãe e ou figura substituta com a criança é conhecido como primitivo haja vista, ter sua origem no processo gestacional (Zimerman, 2010).

À medida que, o bebê recebe o amor materno organiza suas pulsões libidinais e agressivas, estabelece o mundo simbólico e conseqüentemente torna-se um sujeito psíquico. Portanto, todo o apoio provido pela mãe permite ao bebê satisfazer suas carências, controlar sua angústia e internalizar padrões de comportamento que auxiliam no desenvolvimento da personalidade e da autonomia (Albornoz, 2006). Contudo, vale ressaltar, que na ausência da

figura materna, a criança, se remete à chamada mãe substituta que simbolicamente funciona como figura de apego ou figura de apoio. (Bowlby 2004). Logo, a figura materna e ou substituta transforma-se em objetos representativos na formação da personalidade e dos estados emocionais da criança influenciando diretamente nas novas relações a serem estabelecidas no ambiente social no qual esta inserida (Winnicott, 2006).

Para o bebê, a figura de vinculação, faz com que se sinta confiante e seguro na exploração do meio que o envolve (Pinhel et al., 2009), propiciando-lhe uma segurança que lhe possibilitará o crescimento de representações mentais que irão ajustar o seu padrão relacional futuro (Vaughn, et. al., 2007), influenciando a estrutura da afeição, dos conhecimentos e das condutas (Sroufe, 2005). Desta forma, a criança vai traçando um carácter sólido, contando com a assistência das figuras de referência sempre que precise (Cummings, 1990).

Assim, as crianças que cresceram num lar com uma família afetuosa e estruturada, terão mais probabilidades de se adaptarem a situações desfavoráveis, ao contrário das crianças com que viveram em lares destrutturados (Bowlby, 1984).

Na expressão original da Teoria da Vinculação, Bowlby (1984), chamou a atenção para o fato de que separações prolongadas da figura da mãe levavam as crianças a terem sensações de abandono e rejeição, que se refletiam em crises de conduta e em dificuldades de relacionamento. Neste contexto, fácil é de compreender que, crianças institucionalizadas prematuramente, com um percurso de vida quase sempre marcado por cuidados descontinuados, tornam-se um grupo de risco para o crescimento de padrões de vinculação. Padrões estes, recorrentemente apresentados por esta população acolhida que foram vítimas de maltrato, e que manifestam propensão para a depressão (Marques, 2006). Estas crianças, por norma, expressam comportamentos agressivos, pelo que a violência torna-se um dos principais meios de comunicação (Taylor, 2004).

Marin (1999), Mazorra e Tinoco (2001) chamam-nos a atenção para o fato de que, a criança ao ser institucionalizada, acaba perdendo o referencial de vida apreendido no contexto familiar, sendo levada a incorporar novos referenciais estabelecidos pela instituição acolhedora. Logo, a quebra dos vínculos familiares motivados pela institucionalização desperta o sentimento de perda e, conseqüentemente, a formação do processo de luto (Bowlby, 1993, Parkes, 1998; Worden, 1998).

As crianças institucionalizadas geralmente procuram resolver conflitos grupais através de atitudes agressivas, herdadas dos valores e normas sociais estabelecidos pela família de

origem (Montes, 2006), manifestam dificuldades para lidar com processo de separação e perdas (Rotondaro, 2002) e costumam manter relacionamentos superficiais, (Kerberg & Chazan, 1993).

De acordo com Jewett (1994), a criança que não consegue se adaptar ao serviço de acolhimento, família extensa ou família substituta, comumente desenvolve reações de luto como o choro, tristeza, depressão, raiva, culpa, relutância em aceitar coisas novas, apatia, isolamento, queda no rendimento escolar, hiperatividade, dificuldade de concentração, somatizações, problemas de sono e de alimentação com o propósito de retornar a família de origem. Tudo isto nos faz constatar que, de alguma forma, a institucionalização pode provocar desestruturação no âmbito afetivo dos assistidos (Guirado, 1986), o que poderá dar origem à dificuldade de formação de novas relações sociais. Ao vivenciar a quebra dos vínculos afetivos familiares, a criança abrigada poderá desenvolver, desde uma extrema dependência afetiva de pessoas que lhe ofereçam carinho, até uma total rejeição de vínculos sócio-afetivos, por temer um novo processo de abandono (Lavoratti, 2007).

Segundo Alexandre e Vieira (2004), na ausência de um adulto significativo, as crianças institucionalizadas normalmente, estabelecem relações de apego umas com as outras. No entanto, quando perdem estas novas figuras representativas tendem a reagir negativamente a essas novas separações (Bowlby, 1993). Vale ressaltar, segundo o autor que, se o processo de vinculação e desvinculação tornarem-se constante, a criança acaba sentindo dificuldade para estabelecer novas relações afetivas e, conseqüentemente, não mais reage a separações e reencontros (Idem).

Partindo deste pressuposto, Paisan e Jacquemin (1999) afirmam que, se por um lado a institucionalização provoca um choque emocional na criança, no entanto, a condição das situações experienciadas nos serviços de acolhimento institucional é fundamental para o decréscimo do número de sinais e dificuldades emocionais e de auto-desvalorização. Por sua vez, Marin (1999) acredita que, a institucionalização viabiliza a consolidação da identidade dos assistidos tornando-os sujeitos ativos o que fortalece o desenvolvimento integral da criança.

Conforme Siqueira e Dell' Aglio (2006, p 77) o apoio social e afetivo proveniente da institucionalização pode fomentar “o desenvolvimento da capacidade de enfrentamento de adversidades promovendo características de resiliência e desenvolvimento adaptativo”.

Crianças e adolescentes institucionalizados só terão uma boa impressão dos serviços de acolhimento se estes proporcionarem a consolidação de vínculos afetivos e a efetivação de

apoio social, capaz de servir a formação da identidade e o desenvolvimento global, criando oportunidades para o enfrentamento da vida social e pessoal dos assistidos (Santana & Koller, 2004)

3.4 - Aprendizagem e suas implicações no processo educativo de crianças institucionalizadas

A palavra educar, em seu sentido etimológico, significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais (Guzzo, 1990). Por sua vez, o vocabulo aprendizagem que emana da raiz latina aprender, significa aproximar-se para tomar posse ou apropriar-se de algo (Alexandre, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação ressaltam que, a educação constitui-se como o principal princípio para a formação da cidadania. No entanto, se o acesso à educação não for viabilizado pela sociedade, dificilmente o sujeito conseguirá exercer seu papel de cidadão e, conseqüentemente, não atingirá seus direitos constitucionais (Soares, 2002). Partindo desta perspectiva, considera-se que a família e a escola constituem-se como agências socializadoras distintas que partilham de papéis sociais, políticos e educacionais que influenciam diretamente na formação do cidadão (Rego, 2003). Enquanto o grupo familiar tem como função educar seus filhos, para que desenvolvam uma consciência moral e valores compatíveis com a cultura em que está inserida (Bock, Furtado & Teixeira, 1999), à escola cabe à socialização do saber sistematizado, ou seja, desenvolver estratégias que viabilizem o contato com o saber elaborado (ciência) e os elementos (bases) desse saber (Saviani, 2005). Compete ainda à escola desenvolver práticas de ensino que facilitem o processo de aprendizagem, estimulem a criatividade, a expressão dos potenciais e a interação social. Tudo isto pautado numa conduta ética de respeito e ajuda mútua (Dabas, 2005) estabelecida a partir de um regimento próprio, constituído de normas, regulamentos e proibições (Lévy, 2001) que consolidam a evolução geral do indivíduo, da sociedade e da humanidade (Davies et al. 1997; Rego, 2003).

É importante compreender que a aprendizagem constitui-se como um processo de transformação de comportamento formado por fatores emocionais, neurológicos e ambientais decorrentes da ação recíproca das estruturas mentais e do meio ambiente em que o indivíduo está inserido (Alexandre, 2010). É através da aprendizagem que o sujeito contextualiza o mundo e desenvolve estratégias de comportamento que o auxiliam a viver dentro do seu meio

social. Logo, todas as ações e reações apresentadas pelo sujeito definem o resultado da sua aprendizagem (Campos, 2003).

Segundo Pain (1985), a aprendizagem constitui-se como um processo que resulta da interligação dos aspectos intrapsíquicos do indivíduo e da estrutura do meio. Através da apropriação da aprendizagem, permite-se o fortalecimento do ego do sujeito. Assim, a aprendizagem envolve paralelamente a inteligência, os desejos e as necessidades e, através da cognição, procura-se generalizar, classificar, ordenar, identificar semelhanças, enquanto que, a partir dos desejos e necessidades, buscam-se o individual, o subjetivo e o diferente.

Corroborando com este pensamento, Fernandez (2001), defende a ideia que a aprendizagem se inicia no nascimento e organiza-se a partir de modelo ou esquema originados do inconsciente simbólico. Sendo assim, todo ser humano tem a sua forma peculiar de aprender e os próprios meios de consolidar esse conhecimento.

Por sua vez, Fonseca (2008), pontua que o esquema cognitivo da criança desenvolve-se de forma gradativa, onde as estruturas são formadas por etapas, saberes que serão agregados um a um, obedecendo á ordem em que foram adquiridas, experiências que juntas propiciaram um equilíbrio final.

Já Deslandes (2006), tomando como referência o marco teórico de Piaget, caracteriza a inteligência humana como uma estrutura biológica que tem como finalidade adaptar o organismo as exigências do meio. Ressalta ainda, que o processo cognitivo do ser humano é representado por dois conceitos básicos, a aprendizagem que se constitui como uma resposta particular adquirida a partir de experiências sistematizadas ou não, e o desenvolvimento, que é considerado uma aprendizagem de fato. Neste sentido, percebe-se que, a inteligência é uma adaptação, que acontece a partir dos processos de assimilação onde o sujeito cognitivo procura incorporar as informações advindas do ambiente na perspectiva de aumentar o seu autoconhecimento, e do processo de acomodação que funciona como sistema de retenção de informações que constitui o repertório cognitivo do ser humano.

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento cognitivo do ser humano, inicialmente, tem como base os aspectos biológicos, posteriormente, quando a criança começa a estabelecer relações sociais com adultos, elas internalizam as operações e as informações oferecidas por eles, o que auxilia na condução do seu próprio pensamento. Logo, o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado são estabelecidos a partir de dois níveis de desenvolvimento: o real, que representa a capacidade da criança de produzir conceitos sem depender do auxílio de terceiros, e o nível de desenvolvimento potencial, que corresponde à

capacidade de resolver problemas a partir da orientação e auxílio de um adulto ou de companheiros mais experientes.

No entanto, torna-se claro que muitos sujeitos aprendentes, devido a algumas questões inerentes a vulnerabilidades socioeconômicas e psicosociais de suas famílias, acabam por não desenvolverem uma aprendizagem significativa, o que colabora com o baixo desempenho escolar. Dentre estes podemos destacar as crianças institucionalizadas que, ao serem removidas de sua estrutura por conta de alguma violação de direitos acabam vivenciando mudanças que geram sofrimentos de ordem pessoal, social, emocional e intelectual (Bee, 1997). Essas crianças, geralmente, estão mais propícias a problemas de ordem escolar e comportamental em função dos pais apresentarem baixa escolaridade, não os incentivarem ao processo educacional e não perceberem que a escola funciona como suporte para a ascensão social (Pereira; Santos & Williams 2009). Vale dizer, que algumas dessas famílias costumam estabelecer um contrato secreto a respeito da dinâmica familiar e, conseqüentemente, o sujeito que deve manter este sigilo pode apresentar problema de aprendizagem. Esta criança passa a manifestar dificuldades em manejar os conhecimentos, uma vez que, a angústia e consternação de querer sepultar o segredo em geral faz com que todo potencial do desejo de aprender fique culpabilizado(Fernandez, 1991).

De acordo com o Levantamento Nacional de Abrigos para crianças e adolescentes, realizado pelo IPEA no ano de 2004, no Brasil, existe cerca de 80.000 crianças institucionalizadas e muitas destas sequer frequentavam escolas antes de serem acolhidas. Logo, existe nos serviços de acolhimento institucional um grande número de crianças que vivenciam a angústia de não conseguir aprender satisfatoriamente, engrossando os altos índices de fracasso escolar no país (Cassola 2011).

É possível afirmar, que os serviços de acolhimento institucional costumam imprimir um ritmo de cobrança muito forte para com seus assistidos no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Consideram que oferecem todo um suporte educacional para que aprendam e em contrapartida, os assistidos, devem apresentar bons resultados desconhecendo que o grande motivo da não aprendizagem é inconsciente (Idem).

Partindo do princípio que as dificuldades de aprendizagem comumente estão inseridas em uma cadeia de causas e conseqüências de problemas psicossociais da infância, é que se faz necessário contextualizarmos sobre os fatores que determinam a não aprendizagem. Inicialmente, nos reportaremos a perspectiva orgânica que defende a tese de que as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de desorganizações neurológicas que

interferem diretamente no processo de recepção, integração ou expressão de informação, e se manifestam a partir da aquisição e utilização da audição, fala, escrita, leitura, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais (Correia & Martins, 2005; Almeida & Alves, 2002). Segundo a perspectiva ambiental o processo da não aprendizagem está diretamente relacionado à situação socioeconômica da família, tipo de ocupação desenvolvida pelos genitores, número de filhos e escolaridade dos pais. Por sua vez, a perspectiva psicológica procura explicar o processo da não aprendizagem a partir da dinâmica familiar, da ordem de nascimento dos filhos e nível de expectativas estabelecidas pelos pais e ou responsáveis sobre o processo de aprendizagem dos filhos e, finalmente, a perspectiva educacional que considera que a dificuldade de aprendizagem esta atrelada ao contexto metodológico de ensino; a figura do professor e o processo avaliativo em seus vários significados e modalidades (Stevanato et al. 2003).

De acordo com Stella (2004) o fenômeno da não aprendizagem pode ser percebido como uma resposta insatisfatória do aprendiz a uma exigência ou demanda da escola. Ainda de acordo com a autora, o fenômeno da não aprendizagem ao ser analisado sob o prisma do aluno leva em consideração duas variáveis: o sintoma e a retração intelectual. O sintoma da não aprendizagem caracteriza-se como uma compulsão ao fracasso escolar, ou seja, o sujeito por não acreditar no seu potencial acaba inviabilizando o seu processo de aprendizagem e, concomitantemente, desenvolve uma comunicação codificada para sinalizar seus problemas intrapessoais. Por sua vez, no processo da não aprendizagem por retração intelectual, o ego do sujeito aprendente encontra-se comprometido com outra função psíquica e conseqüentemente inviabiliza o bom andamento da sua aprendizagem.

Segundo Roeser e Eccles (2000) as crianças, que apresentam baixo rendimento escolar e atribui a si a incapacidade de aprender costumam desenvolver sentimento de vergonha, dúvidas sobre sua capacidade intelectual, baixa auto-estima e afastamento das demandas de aprendizagem, configurando problemas emocionais e comportamentos internalizado.

Por sua vez Bossa (2000) acredita que o problema da não aprendizagem caracteriza-se como um tipo de código oculto, ignorado pelo próprio sujeito. Sendo originado da articulação das relações estabelecidas pelo mesmo, numa dada conjuntura acaba se constituindo em um sintoma. Já para Fernandez (1991), a dificuldade de aprendizagem é proveniente de causas externas a estrutura familiar que estão diretamente relacionadas à dinâmica escolar, funcionando como uma formação reativa do sujeito ao sistema metodológico, avaliativo e

relacional do sistema educacional e as causas internas a estrutura individual e familiar da criança explicada como um sintoma ou inibição apresentado pelo sujeito aprendiz.

Por fim, torna-se necessário ressaltar que o não acesso à escola, a desvalorização do processo educacional, a falta de compreensão dos pais e/ou responsáveis sobre a importância do processo ensino-aprendizagem, os problemas socioeconômicos e culturais transformam a família no principal fator de risco para o desenvolvimento e desempenho escolar de crianças e adolescentes (Ferreira & Marturano, 2002). Por outro lado, a escola também pode funcionar como agente de desmotivação do saber, à medida que, estigmatiza a criança como incapaz cognitivamente (Polity, 2001). Portanto, cabe a família e a escola a responsabilidade de preparar crianças e adolescentes para tornarem-se seres críticos, participativos e produtivos na sociedade (Reali & Tancredi, 2005).

As crianças institucionalizadas trazem consigo uma história de vida complexa, que acabam por influenciar a sua vivência escolar. Problemas ligados ao autoconceito, autoestima, à motivação, ao desinteresse, ao insucesso escolar, à indisciplina, ao absentismo/abandono escolar, à estigmatização e à rotulação impedem uma integração plena da criança na escola (Amado et al., 2003, p. 33).

No caso do estigma, este se define a partir de um modelo estabelecido pela sociedade. Desta forma, estar em sintonia com o padrão socialmente estabelecido é um requisito pedido aos membros da sociedade (Goffman, 1982).) Por isso, quem fugir às normativas impostas:

“ deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica, é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social” (Idem, p. 62).

Esta estigmatização passa também pela escola. Os alunos quando não se encaixam nos padrões de normalidade impostos pelos agentes do meio escolar acabam por ser estigmatizados e rotulados. Como muito bem refere Becker (1994) quando uma pessoa é conotada como desviante, por norma sofre penalizações que o tendem a excluir da sociedade. A criança ou adolescente institucionalizado, por norma, convive com este estigma na escola o que muitas vezes o leva a ser vítima de *bullying* (Gulassa, 2006).

Dell `Aglia e Hutz (2004) encontram um menor desempenho escolar entre as crianças institucionalizadas quando comparadas às que viviam com famílias, demonstrando a importância da família para o desempenho escolar na infância. Referem ainda que no contexto da institucionalização, são as meninas que apresentam pior desempenho escolar. Na verdade, a instabilidade emocional e psicológica destas crianças dificulta ainda mais o bom

desempenho na escola. Como tal, torna-se cada vez mais importante que os professores tenham em atenção estas crianças, ajudando-os na construção do autoconceito positivo, tornando o ambiente escolar como uma possível fonte de vínculos seguros na vida de pessoas em desenvolvimento (Cubero & Moreno, 1995).

Cada vez mais, as Instituições de Acolhimento em parceria com a Escola tornar-se-ão organismos fundamentais para a transmissão de valores culturais, morais e sociais necessários à integração e socialização destas crianças, uma vez que são as duas Instituições as grandes responsáveis pela garantia de promoção social e profissional e supressão da segregação social intrínsecas a estas crianças.

Acredita-se que o grande desafio de humanizar o humano, deve ser enfrentado através da elaboração de estratégias que respeitem as diferenças individuais e que reconheçam que nenhum ser humano apresenta todas as competências, capacidades e habilidades pertinentes em nossa espécie. Cada ser humano, com sua constituição própria, colabora para a construção da espécie humana. Portanto, conclui-se, que as habilidades e competências dos sujeitos aprendentes são inúmeras, e todos, sem exceção, desde que sejam trabalhados, podem desenvolver a capacidade de aprender e ensinar (Alexandre, 2010).

CAPÍTULO 4 –METODOLOGIA DO ESTUDO

4.1- Problemática

A presença da família na vida de uma criança é fundamental, para a sua formação e efetivação do equilíbrio mental, desenvolvimento afetivo e segurança emocional.

O Estado brasileiro, sobretudo a partir da Constituição de 1988, promove as crianças e adolescentes à condição de sujeitos sociais, preconizando a sua proteção integral nos artigos 227 e 228, que são a base para um processo de sensibilização, conscientização e mobilização. Mais tarde, em 1990, cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – ECA).

Nesta perspectiva, a criação dos atuais centros de menores, instituições sociais desenvolvida pela iniciativa pública ou privada, surgem com a finalidade de oferecer uma atenção diferenciada a crianças ou jovens que, por situações sócio familiares, precisam ser afastadas temporariamente do seu núcleo familiar, e onde lhes é dada a possibilidade de contactar com outro tipo de recursos (Sandomingo, 1998)

Em junho de 2009, o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com o objetivo de reordenar o Serviço de atendimento a crianças e adolescentes, aprovam as Orientações Técnicas, para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes no âmbito da política de Assistência Social (Brasil, 2009). A partir daqui, o acolhimento institucional passa a ser fundamentado nos princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária e nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.

Não obstante, embora as instituições de acolhimento tenham como preocupação o bem estar da criança e jovem, as crianças institucionalizadas e, no que respeita ao seu percurso escolar, são, geralmente, desmotivadas, o que dá origem, muitas vezes, à indisciplina, ao absentismo/abandono escolar e à estigmatização. Tais situações impedem uma integração plena da criança na escola (Amado et al., 2003).

De forma a combater este estigma, cada vez mais, as Instituições de Acolhimento, em parceria com a Escola, deverão transmitir a estas crianças os valores culturais, morais e sociais necessários à sua integração e socialização, de forma a garantirem a promoção social e profissional e a supressão da segregação social.

4.2 - Pergunta de partida

Partindo dessa constatação, relembremos então a nossa questão de partida:

- De que forma o processo de desligamento de crianças institucionalizadas do seu vínculo familiar se manifesta nas dificuldades de aprendizagem escolar?

4.3 - Objetivos

4.3.1 - Objetivo Geral

- Averiguar o impacto do desligamento familiar na aprendizagem escolar, em crianças institucionalizadas, no contexto de um Serviço de Acolhimento Institucional de uma instituição pública, no município de Laranjeiras/SE.

4.3.2 - Objetivos Específicos

- * Analisar a história da ausência de vínculos familiares de crianças institucionalizadas de Sergipe;
- * Relacionar as dificuldades de aprendizagem escolar com o histórico de separação familiar de crianças institucionalizadas de Sergipe.

4.4 - Opções e estratégias metodológicas

Ao selecionarmos o método de investigação, deveremos ter presente não apenas a problemática em estudo, como as características do próprio investigador. Desta forma, as opções metodológicas devem ser fundamentadas, tendo em conta diferentes paradigmas, de acordo com os respectivos referenciais teóricos (Flick, 2005).

Assim, a natureza do nosso trabalho compreende a utilização de uma metodologia de investigação qualitativa. Esta opção tem em conta o fato de se tratar de um estudo de uma

realidade plural, num determinado contexto (Idem). Como recorda Coutinho (2008 p. 440), a pesquisa da realidade social não é linear,

“Os defensores de uma avaliação qualitativa rejeitam que uma correta aplicação de métodos e técnicas de investigação (ferramentas metodológicas) seja uma garantia da objetividade da busca do conhecimento/informação; acreditam que há diferenças fundamentais entre os fenómenos naturais e os sociais e que os métodos preconizados pelo paradigma positivista se revelam inadequados para o estudo destes últimos”

A investigação de natureza qualitativa tem em conta a essência dos fenómenos sociais e uma pluralidade de percepções, abrangendo os sujeitos da pesquisa e incluindo o posicionamento do próprio pesquisador (Stake, 2009).

4.5 - O Estudo de Caso

O estudo de caso distingue-se pelo seu desenho de investigação, centrado no estudo metódico de uma entidade bem definida, o caso, simples ou múltiplo, abrangendo a análise de decisões, programas, a implementação de processos e a mudança organizacional (Morgado, 2012). A unidade de análise relaciona-se com as questões de pesquisa e o contexto de aplicação (Yin, 2005).

Assim sendo, a nossa opção pelo estudo de caso é apropriada à nossa pesquisa, dado que “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2004 p. 23).

4.6 – Instrumentos da recolha de dados

O inquérito por entrevista possibilita obter informações mais completas e contribui para a triangulação metodológica, validando, assim, as informações colhidas (Flick, 2005).

Considerando que existem vários tipos de entrevista, tendo em conta os objetivos, o tipo de questionamento e a respetiva estruturação (Idem), a entrevista que selecionamos é estruturada.

O guião do inquérito por entrevista (apêndices 1, 2, 3) foi elaborado a partir da revisão da literatura, no enquadramento da questão de pesquisa e dos objetivos específicos. As

entrevistas foram sujeitas à análise de conteúdo. Para tal, foram criadas, a partir da revisão da literatura, categorias e subcategorias.

Paralelamente recorreremos ainda à análise documental, onde foi realizada uma análise minuciosa de documentos nos arquivos do Abrigo Sagrado Coração de Jesus, que puderam ser consultados, tais como: prontuários, relatórios psicossociais das crianças e adolescentes acolhidos enviados ao representante do Poder Judiciário da Comarca de Laranjeiras, livros de ocorrências e o Plano Individual de Atendimento – PIA. Os documentos apresentaram informações significativas a respeito das crianças e adolescentes em estudo, sob várias perspectivas, dentre elas: o aspecto social, psicológico, educacional, saúde e religião.

4.7-Contextualização do estudo

A presente pesquisa foi realizada no Serviço de Acolhimento Institucional de uma instituição pública, no município de Laranjeiras/SE, que recebe crianças e adolescentes oriundos de famílias que tiveram o poder familiar suspenso, temporariamente ou em definitivo, por violação de direitos estabelecidos pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

A escolha desta instituição se deu em virtude da sua localização, disponibilidade e interesse dos profissionais em participar desta pesquisa e da necessidade constatada a partir de observações e conversas informais junto aos sujeitos da pesquisa.

O Serviço de Acolhimento Institucional desse Abrigo é um Serviço Socioassistencial da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, regularizado a partir do Artigo nº 05 da Lei Orgânica Municipal de Laranjeiras nº 896/2009 de 02 de abril de 2009, do Decreto nº 055 de 26 de março de 2010. O Abrigo funciona como medida protetiva, provisória e excepcional, destinada a crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, de ambos os sexos, que se encontram em situação de risco pessoal e sociais, cujas famílias ou responsáveis se encontram temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidar e proteger. Atende a uma faixa etária de 0 a 17 anos e 11 meses, encaminhados pelo Poder Judiciário, após averiguação de possibilidades para colocação na família extensa (irmãos, avós, tios, primos, padrinhos) através do Conselho Tutelar e outros equipamentos de defesa dos direitos

da criança e do adolescente. O equipamento, que tem capacidade para atender até 20 crianças e/ou adolescentes, no momento tem 02 crianças e 09 adolescentes, totalizando 11 acolhidos, sendo 02 do sexo masculino e 09 do sexo feminino. A maior parte das crianças e/ou adolescentes acolhidos é oriunda do próprio município de Laranjeiras/SE, havendo infantes dos bairros periféricos e centro, bem como dos povoados. Os acolhimentos apresentam como principais causas, negligência por parte dos genitores ou responsáveis legais, abuso sexual por parte de pessoas com parentesco ou do convívio comunitário, maus tratos advindos de família extensa e suspeita de exploração sexual ocasionada por genitores.

O período de funcionamento do Abrigo é ininterrupto, onde, após o acolhimento crianças e adolescentes, gradativamente, seguem a rotina e regras de convivência, participam de atividades sócioeducativas, desfrutam de lazer (passeios, brincadeiras, programação televisiva), participam de atividades religiosas, respeitando-se o credulo religioso de cada um, visitam familiares, salvo determinação judiciária em contrário, e recebem visitas semanais de familiares.

O Abrigo tem como objetivo proporcionar as crianças e adolescentes institucionalizados, os quais tiveram seus direitos violados, uma oportunidade de vivenciar com garantia de atendimento as suas necessidades básicas, a exemplo do acesso a escola regular, atendimento médico, odontológico, psicosocial, lazer, vestuário e alimentação.

Todas as crianças e adolescentes acolhidas no Abrigo tem o Plano Individual de Acolhimento – PIA, sendo este o norteador das ações voltadas para cada assistido. Além desse instrumental, há o encaminhamento sistemático ao Poder Judiciário de relatórios psicosociais sobre cada assistido.

A equipe é composta por uma diretora (guardiã do Abrigo), três técnicos, sendo duas Assistentes Sociais e uma Psicóloga. Comporta ainda 10 Educadores Sociais, 01 Motorista e 01 Cozinheira

4.8 - Sujeitos da Pesquisa

Para a nossa pesquisa, entrevistamos a equipe técnica (a diretora, 01 Psicólogo e 02 Assistentes Sociais), e 12 professores da escola freqüentada pelas crianças e jovens da casa Abrigo.

CAPITULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 - Procedimentos e análise de dados

A análise dos dados coletados nessa investigação obedecerá a estágios sistemáticos, buscando detectar os princípios achados que fundamentarão essa pesquisa. Laville e Dionne (1999) enfatizam que para analisar os dados necessita de tempo e atenção, porque inicialmente ainda estão em estado bruto. No entanto, só após devidamente preparados podem ser utilizados para a construção dos saberes e após essa construção, chegar às conclusões de forma precisa.

5.2 - Análise e discussão dos resultados do inquérito por entrevista

5.2.1 - Análise Qualitativa: Análise categorial

Os dados qualitativos foram obtidos a partir das entrevistas realizadas. As entrevistas foram instrumentos de grande importância para a obtenção de resultados em resposta à nossa Pergunta de Partida. Este tipo de análise, subdividida em categorias e subcategorias, como especificado no capítulo da metodologia (cf. capítulo 4), possibilita uma análise pormenorizada, tendo por base a transcrição das entrevistas (Apêndices 4.2; 5.2; 6.2)

5.2.2 - Perfil e identificação dos profissionais

Os profissionais aparecerão representados pela sua função, Diretor (D). A equipe técnica (Psicólogo e Assistentes Sociais) será representada pela letra “T” acompanhado de um número arábico. No caso dos professores aparecerá a letra “P”, seguido de um número arábico, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e assegurar o anonimato dos entrevistados.

Tabela 1 Distribuição da identificação pessoal e profissional dos entrevistados do Abrigo

D	Feminino	Entre os 40 e 50	Graduada em Letras
T1	Feminino	Entre 50 e 53	Graduada em Serviço Social
T2	Feminino	Entre 40e 51	Graduada em Psicologia. Tem especialidade
T3	Feminino	Entre 50 e 58	Graduada em Serviço Social. Tem especialidade

Conforme os dados expressos na tabela acima é possível constatar que, todos os profissionais entrevistados são do sexo feminino. A faixa etária varia entre 40 a 58 anos de idade e o grau de escolaridade na sua totalidade é de nível superior. Vale ressaltar que, duas das entrevistadas possuem o título de especialista.

5.2.3 -Inquérito por entrevista ao diretor da instituição

No que diz respeito ao inquérito, por entrevista, ao diretor da instituição em análise (01), segundo o guião previamente elaborado (apêndice1), segue-se a análise categorial, considerando quatro categorias, definidas *a priori*, mas ajustadas *a posteriori* (Stake, 2005), com contagem de ocorrências, por subcategoria.

O **diretor** é do sexo feminino; está na faixa etária de 40 (quarenta) e 50 (cinquenta) anos, é graduado em Letras, funcionário contratado de empresa prestadora de serviço ao município e trabalha há 02(dois) anos na instituição.

Quando a questionamos sobre a motivação para o desempenho da função verificamos que:

D- “*Como gosto de desafios e estava desempregada resolvi aceitar*”

Pelo discurso da diretora constatamos que não só não fez concurso público nem se especializou para a função do cargo. Aceitou o convite pelo desafio inerente ao cargo.

Questionada sobre as dificuldades encontradas no exercício das suas funções destacou o pouco empenho dos funcionários no envolvimento do trabalho em equipe.

Sobre a relação que mantêm com as crianças institucionalizadas, mencionou ter uma boa relação com os mesmos.

No que diz respeito a sua relação com a família dos acolhidos, considera uma relação adequada, pois se respeitam mutuamente (apêndice 4.2.4). A relação cordial pode se dar ao fato de que essas mesmas famílias muito raramente visitam os seus filhos e as “que visitam o

fazem por determinação judicial e não por saudade ou por afetividade. Demonstram alívio pelos filhos estarem abrigados” (D).

Não obstante a este desinteresse familiar para com as suas crianças, quando os vão visitar, estas ficam muito felizes com a visita (apêndice 4.2.6).

D *“Os que recebem visitas ficam alegres na chegada dos parentes e tristes na hora que vão embora. Já os que não recebem visitas ficam muito revoltados”.*

Por isso mesmo, quando estas crianças são impedidas de manter contato com os seus familiares por decisão judicial, ficam tristes e até podem apresentar ataques de agressividade, comprovando a força dos laços familiares, não obstante todos os condicionalismos.

D *“Ficam tristes, agressivos, decepcionados, com medo, adoecem, ficam isolados, e evitam manter diálogos com equipe técnica, pessoal de apoio e direção”.*

Outra questão levantada tinha a ver com a sua percepção sobre o insucesso escolar das crianças e adolescentes institucionalizados, o qual pode estar relacionado com o afastamento do ambiente familiar. Para a diretora, a família é determinante no processo de ensino e aprendizagem. Quanto mais novos as crianças e os adolescentes, mais determinante é o apoio dos encarregados de educação.

Neste sentido, a entrevistada enaltece a importância da família, mas, sobretudo de uma família presente e afetiva. Em concordância, Dias (2011) comenta a centralidade da família enquanto agente socializador, motor do desenvolvimento pessoal e social da criança e do jovem.

Questionada sobre as principais características comportamentais apresentadas por crianças e adolescentes institucionalizados, destacou a tristeza, baixa auto-estima, a rebeldia e a agressividade (ver apêndice 4.2.9)

Em contraste, são de realçar as boas relações interpessoais no Abrigo, tanto entre alguns acolhidos, como com a equipe técnica.

Contudo, o mesmo não sucede com os cuidadores. A relação conflituosa, com estes funcionários, deve-se, segundo a nossa entrevistada, à falta de preparação profissional dos mesmos.

D *“Com os acolhidos mantém um bom relacionamento até que os seus desejos sejam satisfeitos; com equipe técnica são bem receptivos, respeitam, gostam de*

estar próximo; já com alguns cuidadores a relação é bastante instável, pois, alguns funcionários são despreparados e acabam dificultando o relacionamento”

No que concerne à vivência de regras e normas institucionais, trata-se de um percurso longo, de adaptação. Inicialmente, não aceitam e questionam as tarefas propostas, sendo necessárias a insistência e a rotina diária, para a sua aceitação e concretização.

D *“Não aceitam, costumam tentar burlar as normas, questionam e na maior parte do tempo fazem uso de chantagens emocionais e ameaças”. “Costumam falar que se as cuidadoras os obrigarem a fazer tarefas domésticas como lavar pratos, banheiro, utensílios pessoais vão contar ao promotor e ao Juiz”*

Quanto às atitudes diante penalidades, muito poucos acolhidos aceitam pacificamente, com a maioria a revoltar-se, expressando-se através de xingamentos, brigas, choro e chantagem emocional (ver apêndice 4.2.12)

D *“Ficam rebeldes, xingam, usam de chantagens emocionais para chamar atenção, ameaçam”*

Entre as atividades que os acolhidos gostam de desenvolver na instituição, são enumeradas a recreação e o passeio, para além da dança e assistir à TV.

No que respeita à opinião sobre se os acolhidos demonstram interesse pelas atividades escolares, e dado o perfil de estudantes pouco dados a esforço e cumprimento de regras, com um passado problemático e afastamento entre a escola e a família, é naturalmente negativa (ver apêndice 4.2.14). Assim, os acolhidos continuam um percurso de desinteresse pelo estudo, e o que é mais grave, é a falta de expectativa face ao seu próprio futuro.

D *“Alguns sim, outros não porque no tempo que moravam com os pais, os mesmos, não tinham o hábito de acompanhar as atividades escolares e ficavam desestimulados”*

Estas percepções estão de acordo com a revisão da literatura, dado que

“as crianças institucionalizadas, devido a sofrimentos de ordem pessoal, social, emocional e intelectual estão mais propícias a problemas de ordem escolar e comportamental. Acresce ainda que a maioria dos pais apresentam baixa escolaridade, e não os motivam para o estudo. Em resultado, estas crianças não perspectivam a escola como possibilidade de aprendizagem de

uma profissão e suporte para a ascensão social (Pereira; Santos & Williams 2009).

Desta forma, não é de admirar o conjunto de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e adolescentes institucionalizados tais como mencionado pela entrevistada, que realça os problemas na língua materna (leitura e escrita) e na matemática (operações matemáticas; raciocínio lógico) (ver apêndice 4.2.15). Tratando-se de áreas estruturantes do currículo, comprova-se a percepção de falta de perspectiva de futuro, analisada anteriormente.

Em confronto com outros estudos, é de referir que existe um grande número de crianças nos Abrigos que não conseguem aprender satisfatoriamente, o que contribui para a sua desmotivação e os altos índices de fracasso escolar no Brasil (Cassola 2011).

A questão seguinte, do guião da entrevista (apêndice 4.2.16) sobre se as crianças e adolescentes institucionalizados sofrem algum tipo de discriminação no ambiente escolar, a entrevistada respondeu que sim, e atribui a história de vida complexa, que acaba por influenciar a sua vivência escolar. Problemas ligados à rotulação, marginalização e estigmatização impedem uma integração plena da criança na classe e na escola (Amado et al., 2003, p. 33). Muitas vezes, são os pais dos outros alunos que identificam essas crianças como excluídas do padrão socialmente estabelecido, aprofundando assim os problemas das crianças institucionalizadas.

D “*Sim, porque a escola e os pais dos alunos vêem os assistidos como crianças marginalizadas e não que estão sendo resguardada como medida protetiva*”

Na tentativa de alterar um quadro de exclusão e de desmotivação, a instituição dispõe de estratégias para melhorar o desempenho escolar das crianças e adolescentes institucionalizados. Como é afirmado pela entrevistada, existe reforço escolar semanal, para ajudar a diminuir as dificuldades diagnosticadas (apêndice 4.2.17).

Não obstante todos os esforços, o abrigo e a escola não estão contribuindo para a inclusão e o sucesso escolar dos acolhidos. Segundo a entrevistada, as causas do insucesso residem na falta de melhoria das escolas públicas, na falta de incentivo e de um trabalho conjunto e integrado entre a escola e o Abrigo.

D “*Não, porque tanto a escola como o abrigo não estão fazendo o seu real papel que é incentivar essas crianças a acreditarem que elas podem ter uma vida melhor, independente de hoje estarem no abrigo*”

Como conclusão, o trabalho desenvolvido na escola e no Abrigo, continua a caracterizar-se pela falta de um planejamento conjunto, bem como por falta de formação contínua profissional. Em resultado, a vivência escolar destas crianças e jovens continua a ser problemática marcada pelo insucesso, pelo abandono e pela estigmatização social. Neste sentido, há todo um percurso a desenvolver que coloque, em primeiro lugar, o bem estar, o desenvolvimento e a aprendizagem virada para um futuro mais promissor.

5.2.4 - Inquérito por entrevista à equipe técnica da instituição

Dando continuidade a análise das entrevistas, divulgaremos agora, os dados coletados com a Equipe Técnica do Abrigo. Com a finalidade de oferecer uma melhor compreensão das informações apresentadas pelos técnicos entrevistados nos remeteremos a eles através das siglas **T1**(técnico1); **T2**(técnico2); **T3**(técnico3).

O **técnico 1** - é do sexo feminino; está na faixa etária de 50 (cinquenta) e 53(cinquenta e três) anos; graduada em Serviço Social; funcionária efetiva da rede municipal e trabalha há 07(sete) anos na instituição.

O **técnico 2** - é do sexo feminino; está na faixa etária de 40 (quarenta) e 51 (cinquenta e um) anos; é graduada em Psicologia, tem titulação de especialista; é funcionária efetiva da rede municipal e trabalha há 05(cinco) anos na instituição.

O **técnico 3** - é do sexo feminino; está na faixa etária de 50 (cinquenta) e 58(cinquenta e oito) anos; é graduada em Serviço Social; tem titulação de especialista e funcionária contratada de empresa prestadora de serviço ao município e trabalhou durante 01(um) ano na instituição.

Perante estes dados, verificamos que os técnicos entrevistados têm mais formação especializada do que a diretora.

Questionadas sobre a convivência parental das crianças e jovens do Abrigo, as técnicas entrevistadas referem que os acolhidos antes do abrigamento moravam com as suas famílias (apêndice 5.2.1).

Quanto á visitas dos familiares, e à semelhança da Diretora, afirmam que as mesmas são esporádicas, comprovando a falta de envolvimento e responsabilidade dos pais. Há ainda casos de perda de poder parental.

T2 *“Às vezes, devido falta de compromisso e responsabilidade para com os filhos”.*

T3 *“Nem sempre, por alguns ter perdido o pátrio poder”*

No que se refere ao comportamento dos acolhidos quando recebem a visita dos seus familiares, e apesar de reações diversas, os três entrevistados, assumem que prevalece um sentimento de alegria e felicidade, seguido de agressividade e choro, depois da partida (apêndices 5.2.3; 5.2.4).

Quando se manifesta uma ausência prolongada dos familiares, por impedimento devido à ordem judicial, da mesma forma que a diretora, as técnicas referem mudança de comportamento, agressividade, rebeldia e protestos.

T2 *“Revoltados”. “Questionam o motivo da proibição e ficam durante um bom tempo desrespeitando normas e regras institucionais”*

T3 *“Com rebeldia. Alguns questionam, pois os vínculos ainda continuam fortes; outros rejeitam a presença dos familiares”*

Iniciando a análise relativa ao insucesso escolar destes alunos, em relação com o afastamento familiar, é de destacar o posicionamento de T1 e T2, que explicam a rejeição do processo de aprendizagem, e a recusa no cumprimento das tarefas, com a institucionalização e o afastamento da família.

T2 *“Apesar do ambiente familiar ser desestruturado, hostil e de pouca afetividade, é a história de vida deles, então, como forma de demonstrar sua insatisfação, rejeita o processo de aprendizagem não realizando as tarefas escolares”.*

No que se refere às reações comportamentais da família diante do acolhimento, as técnicas descrevem reações de revolta e de incompreensão, mas igualmente de aceitação e concordância, no entendimento de que será melhor para os seus filhos. Há ainda manifestações de indiferença, que revelam a distância entre membros da mesma família.

T2 *“Alguns ficam revoltados com a situação; outros indiferentes, e uma outra parte concorda com o acolhimento, pois os filhos terão profissionais para orientá-los, alimentação, escola, lazer e tudo que supostamente não podem oferecer”*

Em resposta à identificação das principais características comportamentais apresentadas por crianças e adolescentes institucionalizados, diretora e técnicas concordam na baixa estima, agressividade, revolta, e não aceitação de normas e regras.

É curiosa a emergência da individualidade, que constitui sintoma e fator explicativo de muitos comportamentos negativos explicitados pelos entrevistados (apêndice 5.2.8).

No que diz respeito às relações interpessoais, entre acolhidos, equipe técnica, diretiva e de apoio, confirmam-se as boas relações, à exceção de quando contrariados, como os próprios afirmam. *“Quando chegam com revolta, passado os dias começam a se adaptar e adquirir confiança” (T3)*

Tratando-se de crianças e jovens pouco habituados a regras e normas, a aprendizagem destas revela-se difícil, tal como afirmam diretora e técnicas.

T1 *“Sempre contestam e falam que o abrigo é bom, se não dissesse o que temos que fazer”.*

T2 *“Tentam a todo o momento quebrar e ou burlar normas e leis; considera o abrigo um lugar bom, mas tem algo de ruim, obriga ir à escola e tem horário para tudo”*

T3 *“Reagem negativamente, porque em sua convivência anterior ao acolhimento não existia regras e normas”*

Quanto à sua atitude, quando sofrem alguma penalidade por ter quebrado alguma regra ou norma institucional, predomina a não aceitação, expressa em revolta, agressividade, choro e negação.

T2 *“Choram para comover e não ser repreendido; negam a ação; denunciam o erro do outro para não ser penalizado sozinho, finge arrependimento”*

Igualmente, e à semelhança da diretora, as técnicas mencionam, como atividades que os acolhidos gostam de desenvolver na instituição, a recreação, passeios, dança e assistir à TV. De novo, as técnicas mencionam as datas comemorativas, pela aproximação entre estes acolhidos, a sua família e a comunidade. Veja-se o comentário de **T1** *“Passeios, datas comemorativas, por ser um momento de envolvimento com a comunidade e familiares”*

Na questão sobre as maiores dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e adolescentes institucionalizados, é evidente a formação e o conhecimento técnico-profissional da equipe, relativamente ao diagnóstico do percurso de alfabetização, muito deficitário quanto a estes alunos.

T1 *“As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com defasagem idade/série; falta de atenção; distância familiar”, provavelmente porque não foram alfabetizados e não frequentavam regularmente a escola”.*

T2 *“Leitura; escrita; conceitos matemáticos; organização de idéias; socialização de informações”, porque não foram devidamente alfabetizados, não freqüentava assiduamente a escola e provavelmente os professores não os motivaram com métodos educacionais que facilitam a aprendizagem”*

T3 *“Falta de atenção, não costumam se concentrar em aula”*

A questão seguinte, se antes de serem abrigados os acolhidos freqüentavam alguma escola, evidencia o desinteresse dos pais e dos seus filhos, que, apesar de estarem matriculados, não frequentam a escola ou fazem-no de forma irregular.

Em concordância, o índice de repetência e evasão escolar dos assistidos durante o período que conviviam com a família, é excessivamente alto, de 80%. A única motivação dos pais é a bolsa família, pelo que tentam minimamente respeitar o índice mínimo de 75%. Este desfaseamento revela que, muito provavelmente, alguns professores, no passado, desculpavam algumas ausências de forma a não ser retirada a bolsa família.

T1 *“80%, porque a preocupação era a matrícula para garantir o bolsa família”*

T2 *“Não existia uma preocupação dos pais com o processo de aprendizagem e sim, respeitar o percentual de 75% de frequência para não perder o benefício da bolsa família.*

Todas as entrevistadas, diretora e técnicas, são unânimes na rotulação, marginalização e estigmatização destas crianças e jovens, vistos pela comunidade à margem de uma identidade de pertença, que lhes é negada, e que constitui parte do problema de rejeição e de insucesso escolar. Veja-se o comentário de **T2** *“São tratados como os meninos do abrigo, sem identidade pessoal, problemáticos, que não fazem parte da comunidade”*

Para além da evidente relação escola - família, da situação socioeconômica e nível escolaridade dos pais, há ainda a considerar contextos de escola e do meio local, que determinam não apenas ambientes propícios, ou não, a um ensino diferenciado, essencial a crianças institucionalizadas, mas igualmente a integração ou rejeição de uma aprendizagem significativa, com reflexos no futuro (Stevanato et al. 2003).

Na questão sobre se o abrigo e a escola estão contribuindo para a inclusão e o sucesso escolar dos acolhidos, as técnicas, no seu conjunto, vão mais além do que as resposta da diretora, à mesma pergunta. Numa visão global, uma das técnicas, faz depender a inclusão socioeducativa de políticas públicas sociais e educacionais, focalizadas nos interesses e direitos das crianças e adolescentes, que possam minimizar e/ou solucionar as carências e diferenças sociais da população brasileira.

T3 *“Esta inclusão só se realizará quando as políticas públicas, sociais e educacionais caminharem juntas, fazendo valer os direitos das crianças e dos adolescentes”*

Apesar de todos os avanços, essa inclusão ainda não é efetiva, tal como o conteúdo geral das entrevistas o comprovam. A criação de uma proteção social especial, criada em 2011 através da lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011 (Lei do SUAS), possibilitou a criação de Abrigos, na tentativa de dar resposta a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outros.

Em contrapartida, esta política pública, originou igualmente a estigmatização das crianças e jovens recolhidas em casas de Abrigo, com consequências negativas na inserção plena, como alunos e cidadãos

T1 *“Não, porque a sociedade ainda vê o abrigo como uma entidade negativa”*

T2 *“Só vai para o abrigo crianças e adolescentes errados, que a sociedade rejeita, e a escola, por sua vez, incorpora esta visão”*

Face à impossibilidade da família cumprir o seu papel enquanto lugar de afeto e rede de proteção, junto às crianças e aos adolescentes, o Abrigo, terá de funcionar como um local de proteção social proativa, que considera os usuários dos serviços de assistência social não

como objetos de intervenção, mas sim como sujeitos de direitos. Esta mudança passa, não apenas pela construção de edifícios e pela criação de mais legislação, mas, sobretudo pela mudança de mentalidades e mais formação, que inviabilizem o estigma e a marginalização dos acolhidos.

5.2.5 - Inquérito por entrevista aos professores

Finalmente, entrevistados os professores da escola freqüentada pelas crianças e jovens da casa Abrigo, verificamos que, dos 12 docentes apenas 1 é do sexo masculino.

Tabela 2 Distribuição da identificação pessoal e profissional dos Professores

Função	Sexo	Idade	Formação Acadêmica
P1	Masculino	50 a 56 anos	Licenciatura plena em Matemática. Tem especialidade
P2	Feminino	30 a 40 anos	Letras – Português
P3	Feminino	50 a 58 anos	Letras – Português. Tem especialidade.
P4	Feminino	30 a 35 anos	Licenciatura plena em Educação Física. Tem especialidade
P5	Feminino	50 a 56 anos	Licenciatura plena em Pedagogia. Tem especialidade
P6	Feminino	30 a 35 anos	Licenciatura plena em Pedagogia
P7	Feminino	25 a 30 anos	Licenciatura plena em Pedagogia
P8	Feminino	40 a 50 anos	Licenciatura plena em Pedagogia
P9	Feminino	50 a 55 anos	Licenciatura plena em Pedagogia
P10	Feminino	50 a 55 anos	Licenciatura plena em Pedagogia
P11	Feminino	35 a 40 anos	Licenciatura plena em Pedagogia
P12	Feminino	40 a 50 anos	Licenciatura plena em Pedagogia. Tem especialidade

A faixa etária varia entre 25 a 58 anos de idade. Com relação à graduação verificou-se que todos são licenciados em suas áreas específicas e 05 (cinco) são especialistas. Quanto à experiência profissional observou-se que 02 professores são contratados e 10 são efetivos. Com base no tempo de serviço, verificou-se uma variação de 04 meses a 30 anos.

Questionados sobre motivação para área profissional, os docentes apresentaram diferentes justificativas, que se incluem na tabela seguinte, com contagem de ocorrências

Tabela 3- Motivação para um percurso profissional

Categoria	Subcategorias	OC
Motivação para um percurso profissional	Facilidade em arranjar emprego	6
	Motivação para a docência	7
	Influência da família	1

No que se refere à categoria Motivação para um percurso profissional, verificamos que a maioria dos docentes entrevistados, escolheu a sua área profissional pela motivação para a docência (7 Oc), seguindo-se a facilidade em arranjar emprego (6 Oc). Como caso pontual surge à influência da família, indicada apenas por um docente. Contudo, há a referir docentes que apresentam mais do que uma justificação. Tal como afirma **P5** “*Pela facilidade de emprego na época e por me identificar bastante com crianças e adolescentes*”.

Apesar da complexidade da profissão docente, é de realçar **P3** que reafirma uma escolha árdua, mas gratificante: “*Na verdade um sonho, mais amo o que faço mesmo diante das dificuldades que temos*”.

Em síntese, a escolha vocacional de ser professor, ainda é feita um sentido de responsabilidade social e cidadania.

Tabela 4- Relação entre separação da família e insucesso escolar

Categoria	Subcategorias	Oc
Separação da família e insucesso escolar	Não há relação entre separação familiar e insucesso escolar	3
	Há relação entre separação familiar e insucesso escolar	9

Pelos dados obtidos podemos verificar que, na opinião destes professores há uma efetiva relação entre separação familiar e insucesso escolar (9 OC)

A instabilidade emocional e psicológica das crianças institucionalizadas, dificulta a sua motivação e concentração nas tarefas escolares. A falta de um vínculo familiar estável, que a separação familiar agrava, pode contribuir para mais insucesso educativo, tal como referenciado pelos professores. Como tal, compete aos professores ter em atenção estas crianças, orientando-as na construção de um autoconceito positivo, tornando o ambiente escolar uma possível fonte de vínculos seguros, presentes e futuros, na sua vida em desenvolvimento (Cubero & Moreno, 1995).

Tabela 5- Contribuição do abrigo e da escola para a inclusão e o sucesso escolar

Categoria	Subcategorias	Oc
Contribuição do Abrigo e da escola para a Inclusão e sucesso escolar	Não há incentivo para a inclusão e o sucesso	6
	Há incentivo para a inclusão e o sucesso escolar	6

De acordo com os dados adquiridos, podemos constatar que ao serem questionados sobre a contribuição do abrigo e da escola para a inclusão e sucesso escolar, metade dos professores entrevistados (06 Oc), acreditam que existe incentivo para a inclusão e o sucesso escolar. Assim, como afirma **P12**: *“Sim, á medida que incentiva e mostra ao aluno a importância da educação escolar”*. Por outro lado, outros (06 Oc) professores consideram que não existe nenhum tipo de incentivo para a inclusão e o sucesso escolar. Tal como declarou **P3**: *“Não, porque falta diálogo entre equipe da instituição com a da escola e um planejamento individual que atenda as necessidades da escola e do abrigo”*.

Curiosamente, se triangularmos esta informação com a dada pelas técnicas, verificamos que, por exemplo, **T3** refere que a inclusão socioeducativa só acontece quando houver mais e melhores políticas públicas sociais e educacionais, que estejam direcionadas para os interesses e direitos das crianças e adolescentes, de forma a minimizar as carências e diferenças sociais da sociedade brasileira.

Dentro desta perspectiva, acredita-se que o grande desafio de humanizar o humano deve ser enfrentado através da elaboração de estratégias que respeitem as diferenças individuais e que reconheçam que nenhum ser humano apresenta todas as competências, capacidades e habilidades pertinentes em nossa espécie. Cada ser humano, com sua constituição própria, colabora para a construção da espécie humana. Portanto, conclui-se, que as habilidades e competências dos sujeitos aprendentes são inúmeras, e todos, sem exceção, desde que sejam trabalhados, podem desenvolver a capacidade de aprender e ensinar (Alexandre, 2010).

Tabela 6- participação do abrigo no processo de aprendizagem

Categoria	Subcategorias	Oc
Participação do abrigo no processo de aprendizagem dos alunos acolhidos	Não há acompanhamento regular	7
	Há acompanhamento regular	5

Ao analisar as respostas dos professores a respeito da participação do abrigo no processo de aprendizagem, averiguou-se que (07 Oc) afirmaram que não existe, por parte da instituição Abrigo, um acompanhamento regular do processo educacional dos seus assistidos. Em contrapartida, (05 Oc) dos então entrevistados, defendem o pensamento que há acompanhamento contínuo dos responsáveis pelo Abrigo do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes ali acolhidos.

P1 *“Percebo que são indiferentes com o processo de aprendizagem dos alunos”*

P10 “Equipe técnica costuma ir regularmente para saber do desempenho escolar dos assistidos; direção só nas reuniões ou quando é convidada a ir até escola por problemas ocasionados pelos abrigados”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação ressaltam que a educação constitui-se como o principal princípio para a formação da cidadania. No entanto, se o acesso à educação não for viabilizado pela sociedade, dificilmente o sujeito conseguirá exercer seu papel de cidadão e, conseqüentemente, não atingirá seus direitos constitucionais (Soares, 2002).

Tabela 7- Interesse pelo processo de aprendizagem

Categoria	Subcategorias	Oc
Percepção do aluno sobre a aprendizagem escolar segundo o professor	Uma obrigação desnecessária	10
	Necessária para um futuro melhor	3

Ao se examinar as respostas fornecidas pelos professores, a respeito da importância que as crianças e adolescentes dão a escolarização, comprovou-se que a maior parte dos entrevistados (10 Oc) vê a aprendizagem escolar como algo desnecessário para a formação da sua cidadania. No entanto, um pequeno número de professores (03 Oc), acredita que, apesar da realidade de vida dessas crianças e adolescentes, as mesmas, conseguem deduzir que só através da escolarização terão um futuro melhor. Vale ressaltar que, dos 12 professores entrevistados, um (01 Oc) considerou relevante as duas opções, relatando:” *Isso é relativo. “Alguns têm o estudo como foco principal e outros não” (P9).*

As crianças institucionalizadas trazem consigo uma história de vida complexa, que acabam por influenciar a sua vivência escolar. Problemas ligados ao autoconceito, autoestima, a motivação, ao desinteresse, ao insucesso escolar, à indisciplina, ao absentismo/abandono escolar, a estigmatização e a rotulação impedem uma integração plena da criança na escola (Amado et al., 2003, p. 33).

Tabela 8- Diferença entre o desempenho escolar de crianças institucionalizadas e a não institucionalizada

Categoria	Subcategorias	Oc
Desempenho escolar de crianças institucionalizadas e a não institucionalizada	Não há diferença no desempenho escolar	6
	há diferença no desempenho escolar	6

Na questão referente a desempenho escolar de crianças institucionalizadas e a não institucionalizadas, conclui-se, a partir da análise das entrevistas dos professores, que metade dos entrevistados (06 Oc) não visualiza nenhum tipo de diferença entre o educando acolhido e o não acolhido. Já os demais entrevistados, (06 Oc) ao compararem o rendimento escolar das duas categorias, inferiram que existe uma diferença real entre o ato de aprender de crianças e adolescentes que convivem no ambiente familiar e as resguardadas em serviços de acolhimento institucional.

Se triangularmos esta informação com a fornecida pela equipe técnica, esta assume que as crianças abrigadas têm um percurso de alfabetização muito deficitário. T1 é de opinião que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com a falta de atenção, com a distância familiar, entre outros.

Corroborando com este pensamento, Dell `Aglío e Hutz (2004) afirmam existir um menor desempenho escolar entre as crianças institucionalizadas quando comparadas às que viviam com famílias, demonstrando a importância da família para o desempenho escolar na infância. Referem ainda que no contexto da institucionalização, são as meninas que apresentam pior desempenho escolar. Na verdade, a instabilidade emocional e psicológica destas crianças dificulta ainda mais o bom desempenho na escola. Como tal, torna-se cada vez mais importante que os professores tenham em atenção estas crianças, ajudando-os na construção do autoconceito positivo, tornando o ambiente escolar como uma possível fonte de vínculos seguros na vida de pessoas em desenvolvimento (Cubero & Moreno, 1995).

Tabela 9- Dificuldades de aprendizagem das crianças institucionalizadas

Categoria	Subcategorias	Oc
Dificuldades de aprendizagem das crianças institucionalizadas	Falta de domínio da língua materna	9
	Falta de domínio da matemática	3
	Falta de interesse e compromisso	2
	Deficiência	1

Perante as dificuldades de aprendizagem de crianças institucionalizadas, evidencia-se na resposta da maioria dos entrevistados (09 Oc) como fator principal a falta de domínio da língua materna, enquanto três (03 Oc) dos inquiridos atribuem a falta de domínio da matemática como o fator responsável pelo bloqueio de aprendizagem dos alunos acolhidos, outros três (03 Oc) dos indagados apontam a falta de interesse e motivação como os reais

responsáveis pelos problemas de aprendizagem de alunos institucionalizados, e por fim, um dos questionados (01 Oc) ressalta que as dificuldades de aprendizagem são resultantes das deficiências individuais. Vale salientar que entre os 12 professores entrevistados, três (03 Oc) apresentaram mais do que uma opção. Vejamos os exemplos:

P1 *“Leitura, cálculos matemáticos devido falta de interesse e também falta de incentivo dos professores, metodologias que mais dificulta do que auxilia nas dificuldades”*

P8 *“Baixo domínio de leitura e de escrita, cálculos matemáticos com as operações, devido falta de incentivo da família e da forma como foram trabalhados nas séries iniciais”*

P 10 *“Leitura e interpretação, concentração, cálculos matemáticos. Em alguns casos chegam à escola sem terem sido alfabetizados”*

É interessante verificar que, ao triangularmos esta informação com a relatada, por exemplo T2, verificamos que esta técnica nos tinha já dado a informação que, o grande problema destas crianças está na leitura, escrita, matemática e organização de ideias. E, da mesma forma que P10 refere que tal situação se deve ao fato destas crianças não terem sido devidamente alfabetizadas. Vem de encontro igualmente a P1, refere ainda que, muito provavelmente esta situação se deveu ao fato de os seus professores não os terem conseguido motivar, utilizando um método de ensino nada apelativo.

Tabela 10- Pseudo dificuldade de aprendizagem de crianças institucionalizadas

Categoria	Subcategorias	Oc
Pseudo dificuldade de aprendizagem de crianças institucionalizadas	Há simulação do aluno institucionalizado	09
	Não há simulação do aluno institucionalizado	02
	Avaliação de profissional especializado	01

No que concerne à questão *“Um aluno institucionalizado pode simular uma dificuldade de aprendizagem? Por quê?”* verifica-se que as opiniões não são consensuais; ou seja, alguns dos inquiridos (09 Oc) consideram possível uma simulação do aluno institucionalizado, em contrapartida, outros (02 Oc) acreditam ser impossível uma simulação por parte de um aluno institucionalizado, e um dos entrevistados (01 Oc) considerou que só um profissional

especializado pode apresentar diagnóstico a respeito de tal situação. Vejam-se alguns estratos dos relatos:

P3 “*Sim, o mesmo não possui uma motivação para viver melhor e pode simular não reconhecer as letras, palavras, não lembrar o que já foi visto e ouvido*”

P10 “*Não, impossível, se apresenta algum problema é porque tem uma dificuldade real*”

P11 “*Somente um profissional especializado pode fazer essa avaliação*”

Face às dificuldades de aprendizagem, o aluno pode apresentar várias reações, algumas de difícil percepção, como afirma **P11** “*Somente um profissional especializado pode fazer essa avaliação*”.

Essas reações são diversas, desde psicológicas a físicas, contemplando falso mal estar (**P1**), desculpas relacionadas com a família (**P2**), simular não ter feito a aprendizagem (**P3**), recusar o trabalho (**P5 e P8**), chamar a atenção (**P7, P8, P9 e P12**), mudez (**P8**), simulação de doença (**P8**) e choro (**P1**)(ver apêndice 6.2.7). Contudo, há docentes que consideram que é impossível a simulação, pois se há problema, existe uma “dificuldade real” (**P10 e P4**).

Tabela 11- padrões de comportamento em sala de aula

Categoria	Subcategorias	Oc
Padrões de comportamento em sala de aula	Comportamento tranqüilo, indiferente	07
	Isolamento, introversão	04
	Comportamento agressivo	08
	Hiperatividade, desconcentração, desinteresse, dominação	04

Em relação ao padrão de comportamento dos alunos institucionalizados em sala de aula, constatou-se, a partir das respostas dos inquiridos, que a estrutura comportamental mais evidente, embora por uma margem mínima, é o da agressividade (08 Oc). Tal é referido, por exemplo, em **P1** “*Agressivos, isolados, desinteressados*” Porém, há também um número significativo de ocorrências (07) onde é referido o contrário: que estes alunos são tranqüilos e indiferentes. Esta é a opinião, por exemplo, de **P11** “*Em alguns momentos são inquietos, e em outros são tranqüilos desde que não sejam provocados por colegas*”.

Por sua vez, alguns dos entrevistados consideram ainda a hiperatividade, desconcentração, desinteresse e dominação como as principais características comportamentais dos acolhidos (04 Oc) e, por fim, outros concluíram que os alunos do abrigo

apresentam como particularidades comportamentais, o isolamento e a introversão (04 Oc). Veja-se, por exemplo, a opinião de **P8** “*Alguns são rebeldes, outros são calmos, introvertidos, tímidos, obedientes.*”

De acordo com Jewett (1994), a criança que não consegue se adaptar ao serviço de acolhimento, família extensa ou família substituta, comumente desenvolve reações de luto como o choro, tristeza, depressão, raiva, culpa, relutância em aceitar coisas novas, apatia, isolamento, queda no rendimento escolar, hiperatividade, dificuldade de concentração, somatizações, problemas de sono e de alimentação com o propósito de retornar a família de origem. Tudo isto nos faz constatar que, de alguma forma, a institucionalização pode provocar desestruturação no âmbito afetivo dos assistidos (Guirado, 1986), o que poderá dar origem à dificuldade de formação de novas relações sociais.

Tabela 12- Vivência de regras e normas educacionais

Categoria	Subcategorias	Oc
Vivência de regras e normas educacionais	Acatam normas e regras educacionais	07
	Não acatam normas e regras educacionais	07

No que se refere à questão sobre vivência de regras e normas escolares por alunos institucionalizados percebe-se que metade dos inquiridos (07 Oc) considera que os aprendizes acatam normas e regras educacionais. Assim como assegura **P4**: “*Aceitam, não costumam questionar*”. Em contrapartida, a outra metade dos pesquisados (07 Oc) conjecturam que os estudantes que residem em sistema de acolhimento institucional não costumam acatar normas e regras educacionais. Como afirma **P12**:

“Eles não conseguem colocar em prática as normas que são estabelecidas pela escola, não demonstra nenhum interesse pelas coisas certas, organizadas, quanto mais bagunçadas, mas eles dão valor. E às vezes se torna difícil incutir na cabeça dos alunos à regra dos bons costumes”.

É importante ainda salientar que, dos 12 professores indagados, dois (02 Oc) consideraram concernente as duas alternativas, mencionando:

“Alguns concordam em vivenciar as regras e normas, já outros discordam chegando a atrapalhar o bom andamento dos trabalhos a serem executados em sala de aula” (P1).

“Reagem como os outros alunos às vezes respeitam e em outros momentos quando contrariados desrespeitam (P9).

Tabela 13- Atividades escolares prazerosas

Categoria	Subcategorias	Oc
Atividades escolares prazerosas	Atividades de Artes, lúdicas e recreativas	10
	Esporte e lazer	04
	Datas comemorativas e Gincanas	02

Face às respostas pertinentes as atividades escolares, os inquiridos determinaram que dentre as tarefas escolares vivenciadas pelos alunos institucionalizados a mais prazerosa são as atividades de artes, lúdicas e recreativas (10 Oc); em segundo lugar aparecem as atividades relacionadas com esporte e lazer (04 Oc) e como última opção trabalhos envolvendo datas comemorativas e gincanas (02 Oc). Vale salientar que dos 12 professores indagados (04 Oc) apresentaram mais de uma opção. Observem-se os exemplos:

***P1** “Atividades recreativas, jogos, esportes, passeios”*

***P3** “Atividades recreativas com colegas e datas comemorativas”*

***P9** “Atividades de arte e esportes”*

***P10** “Atividades recreativas e passeios, porque foge da rotina das atividades pedagógicas”*

Tabela 14 – Produção escolar

Categoria	Subcategorias	Oc
Produção escolar dos alunos abrigados	Atividade individual	05
	Atividade grupal	08

A respeito de como os alunos institucionalizados desenvolvem as atividades escolares, a maioria dos entrevistados (08 Oc) definiram que os estudantes preferem realizá-las de forma grupal. Assim como assevera **P2**: “*Grupal, para interagir com os outros alunos*”. No entanto, alguns dos indagados (05 Oc), determinaram que, os alunos pesquisados costumam realizar as tarefas educacionais individualmente. Como assegura **P5**: “*Individual, porque existe mais concentração em suas atividades*”. Vale ressaltar, que, dos 12 professores entrevistados, **P12** considerou relevante as duas opções, relatando: “*Algumas atividades são feitas no coletivo, mas outras são individuais, pois, há sempre aquele que fica esperando uma oportunidade para se sair bem*”.

Tabela 15 – Estigmas educacionais

Categoria	Subcategorias	Oc
Discriminação no ambiente educacional	Ocorre discriminação	09
	Não ocorre discriminação	03

Ao analisar a resposta relativa às discriminações sofridas pelos alunos institucionalizados no ambiente escolar, constatou-se que, a grande maioria dos inquiridos confirmou a estigmatização (09 Oc) Como afirma **P8**: *“Sim, eles são identificados como as pessoas do abrigo, os alunos do abrigo e não os apresentam pelos seus nomes; são rotulados”*. No mesmo sentido, **P5** refere que existe *“a não aceitação por alguns colegas, rótulos devido comportamento e história de vida”* No entanto, **P1**, **P2** e **P9** (03 Oc) negaram a existência de qualquer tipo de discriminação. Como afirma **P2**: *“Não vejo nenhuma discriminação, são tratados igualmente aos demais”*. E **P12** vai mais longe ao referir que existe apenas um *“Caso ou outro, mas que não se prolonga muito tempo, porque tomamos o controle da situação. Caso haja uma complicação maior chamamos os responsáveis e logo resolvemos a situação”*.

É curiosa esta opinião destes três docentes, uma vez que, tanto a diretora como a equipe técnica são unânimes em referir que estas crianças e jovens são diariamente rotuladas, marginalizadas e estigmatizadas. **T2** diz-nos mesmo que são tratados como meninos sem identidade pessoal e muito problemáticos. Isto é, tal como os outros docentes, assumem a existência da estigmatização destas crianças e jovens.

Tabela 16 – Reações diante de penalidades

Categoria	Subcategorias	Oc
Reações comportamentais decorrentes de penalidades	Agressividade, irritação, indignação	08
	Retraimento, constrangimento, indiferença	04
	Não sabe informar	01

Ao inquirirmos os professores sobre as reações comportamentais dos alunos institucionalizados quando sofre algum tipo de punição, a grande maioria refere que estes, por norma, se mostram agressivos, irritados e indignados (08 Oc). Como menciona **P10**: *“Se aborrecem; tentam quebrar utensílios da escola como carteiras, cadeiras para chamar a atenção; agride verbalmente colegas, professores, diretor, mas depois voltam ao normal”*. Em oposição a esta postura, outros docentes referem que estes alunos quando punidos,

assumem uma postura de indiferença, ou se retraem ou ainda ficam verdadeiramente constrangidos (04 Oc). Como exemplifica **P11**: *“Os que estão na sala que leciono geralmente se retraem e percebe-se certo constrangimento pela exposição”*. Por sua vez, é importante ressaltar, que **P8** respondeu não saber dar qualquer informação sobre o assunto, *“porque os alunos que acompanho nunca sofreram punição na sala de aula”*. Por fim, verifica-se que dos doze professores entrevistados, **P5** refere que, em termos de reações comportamentais, estes alunos não apresentam um padrão constante: *“Alguns ficam mais rebeldes, agressivos; outros calados ou tímidos sem estímulo para fazer as tarefas escolares”*.

Tabela 17 – Relações Interpessoais

Categoria	Subcategorias	Oc
Relacionamento interpessoal com colegas, professores, direção e equipe de apoio	Bom relacionamento interpessoal	10
	Problemas de relações interpessoais	05

Relativamente à questão sobre o relacionamento interpessoal dos alunos abrigados com os colegas, professores, direção e equipe de apoio da escola, a grande maioria menciona que os respectivos estudantes, evidenciam um bom relacionamento com os atores do meio escolar (10 Oc). Como demonstra **P6**: *“Eles são receptivos, companheiros, mas cada um com sua personalidade e comportamento. No geral eles têm um bom envolvimento com todos”* Por sua vez, um outro grupo de professores entrevistados se mostraram contrários, afirmando que os alunos institucionalizados não conseguem estabelecer um bom relacionamento interpessoal expressando instabilidade e retraimento(05 Oc) *“O relacionamento é um pouco conturbado”* (**P5**). Finalmente, um número restrito de docentes refere que, em termos de relacionamento interpessoal, estes alunos oscilam o bom comportamento e a impulsividade (03 Oc). Vejamos, por exemplo, a opinião de **P10**:

“O relacionamento deles no geral é bem oscilante, às vezes estão bem, outras vezes bastante arredios. Como sabemos que existe uma enorme carência afetiva, procuramos tratá-los com carinho e aos poucos vão diminuindo a impulsividade”

Tabela 18 – Eventos festivos e reuniões de pais

Categoria	Subcategorias	Oc
Atitudes em eventos festivos	Participam	07
	Não participam	02

	Não soube informar	02
Atitudes sobre as reuniões de pais	Participam	05
	Não soube informar	07

No que concerne às atitudes dos alunos institucionalizados diante dos eventos festivos constatou-se, a partir das respostas dos inquiridos, que a grande maioria (07 Oc) afirmaram que os estudantes costumam participar normalmente dos respectivos eventos. *“Participam normalmente” (P10)*. Porém, esta não é a opinião de **P1** e **P2** que referem que estes alunos se retraem nestes eventos: *“Quanto aos eventos festivos vejo que não costumam participar. (P2)*. Finalmente, **P4** e **P12** não souberam informar, uma vez que nunca acompanharam estas atividades (02 Oc).

Relativamente a reuniões de pais, questionados se têm alguma percepção da forma como estes alunos reagem ao fato de a sua família nuclear ser representada pela equipe diretiva ou pela equipe técnica do abrigo, a grande maioria (07 OC) não consegue responder porque não faz parte dessas reuniões. Outros assumem que, no momento da entrega do convite para a reunião, estas crianças sentem tristeza e algum desconforto (02 Oc). Vejamos os exemplos:

“De certa forma demonstram tristeza, porque na verdade a família é difícil de ser substituída” (P6)

“Quanto às reuniões de pais gera um constrangimento na hora de levar o aviso” (P3)

Curiosamente, alguns docentes (03 Oc) referem que estas crianças reagem de forma natural a esta situação *“por estarem acostumados com o pessoal do abrigo” (P10)*. **P5** vai mais longe, referindo que estas crianças reagem normalmente a esta situação porque se sentem *“protegidos com a presença das pessoas protetoras que contribuem muito com o seu desenvolvimento psicológico, auto-estima e socialização no meio em que vive”*

Tabela 19 – Estratégias de Aprendizagem

Categoria	Subcategorias	Oc
Estratégias para minimizar dificuldades de aprendizagem	Conversas, incentivos, atenção	07
	Tecnologias da informação, Baú da leitura, Jogos educativos, Tabuada	04
	Relações Interpessoais	02

Ao nos reportarmos à questão das estratégias para minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos institucionalizados, percebemos nas respostas dos professores uma diversificação de procedimentos. Dos doze entrevistados, a maioria (07 Oc) declarou que costuma conversar, incentivar e dispor de uma atenção maior para com estes aprendizes: *“Incentivo a capacidade com palavras de apoio para melhorar a auto-estima, mas nem sempre dá certo. Infelizmente, algumas crianças não acreditam no seu potencial” (P5).*

A outra estratégia utilizada é o incentivo através do uso das tecnologias da informação, do hábito da leitura, dos jogos educativos e da utilização da tabuada (04 Oc) Como nos relata **P10**:

“Crio atividades para minimizar os problemas sociais e educacionais como: jogos educativos, baú da leitura, atividades com utilização de tecnologia da informação. Em partes. Quanto aos alunos percebemos a evolução na aprendizagem, no entanto, a falta de apoio da escola no sentido de recursos materiais vem inviabilizando um trabalho de maior qualidade”.

Por isso mesmo, em alguns casos (04 Oc) as estratégias utilizadas em sala de aula têm sido um sucesso porque:

“Tento dar uma atenção especial, utilizo métodos para facilitar aprendizagem. Vem dando certo porque os mantém atentos e motivados com os desafios propostos” (P3)

“A melhor maneira é tentar entrar no mundo dessa criança buscando o melhor caminho para passar os conteúdos da forma que ela possa entender. Não, pois há muita dificuldade de conquistá-la ..é a falta de preparo dos professores” (P7)

Não obstante, mesmo com estas estratégias, alguns docentes assumem que

“tem alguns que precisam de outras técnicas, aí sinto um pouco de dificuldade em buscar outros meios para segurar o aluno e despertar nele o gosto pela leitura” (P6).

“Estimulação das áreas deficitárias através de atividades com uso de tecnologias da informação (computador). Em alguns casos dá certo, em outros não, pela falta de interesse do aluno” (P4).

E tudo isto acontece porque *“Infelizmente, algumas crianças não acreditam no seu potencial” (P5)*

Vale ressaltar, que **P8** apresentou mais de uma estratégia de ensino.

“Procuo tratá-los iguais aos demais. Dou atenção específica em momentos de leitura de textos, tiro dúvidas, incentivo a leitura de historinhas, tabuada, etc. Realizo com eles muitas conversas informais sobre a escola, futuro, vida no abrigo. Não sei se dá certo, mas tenho tentado”(P8)

Tabela 20 – Avaliação de Aprendizagem

Categoria	Subcategorias	Oc
Reações dos alunos abrigados diante do resultado avaliativo	Indiferença	08
	Decepção, apreensão, tristeza	04
	Satisfação	01
	Não soube informar	02
Reações da equipe técnica e diretiva do abrigo diante do resultado avaliativo	Indiferença	04
	Decepção, apreensão, tristeza	04
	Incentivo	01
	Não soube informar	04

Quanto às reações diante dos resultados avaliativos, dos alunos abrigados, para a maioria dos inquiridos, estes apresentam uma grande indiferença (08 Oc). No entanto, alguns dos docentes, como **P4, P5, P7, P9 e P12**, referem que a maioria destes alunos ficam tristes e decepcionados “por não atingirem os resultados esperados” (**P12**). Mas **P12** diz igualmente que alguns destes alunos também apresentam “alguma satisfação”. Porém não esclarece mais sobre o assunto. **P2** e **P9** respondem que não sabem informar.

No que diz respeito às reações da equipe técnica e diretiva do abrigo diante do resultado avaliativo, alguns professores ficam com a percepção que estes se mostram indiferentes (04 Oc). Mas outros dizem o contrário. Reparam que toda a equipe fica preocupada e triste e tentam de alguma forma saber como ajudar a melhorar esse resultado. É disso exemplo o excerto de **P5**:

“A equipe e direção do abrigo ficam preocupadas e solicitam da escola orientação do que podem fazer para melhorar o rendimento escolar de seus assistidos”.

Percepção completamente contrária tem **P10** que refere que a “*Direção nunca procura a escola*”. Na verdade, na opinião deste docente só “*a equipe técnica nos procura para saber como auxiliar os alunos no processo de aprendizagem*”.

Um número significativo de ocorrências (04 Oc) mostra que estes docentes não sabem responder a esta questão. Vejamos então alguns excertos discursivos:

“Não sei informar, pois não vejo ninguém do abrigo procurando saber sobre o desenvolvimento educacional do institucionalizado” (**P2**)

“Não tive contato, e nem fui questionada sobre qualquer resultado avaliativo por parte dos membros do abrigo” (**P11**).

É possível afirmar, que os serviços de acolhimento institucional costumam imprimir um ritmo de cobrança muito forte para com seus assistidos no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Consideram que oferecem todo um suporte educacional para que aprendam e, em contrapartida, os assistidos, devem apresentar bons resultados desconhecendo que o grande motivo da não aprendizagem é inconsciente (Cassola, 2011). Nessa perspectiva, acabam gerando nos assistidos desmotivação, dúvidas sobre a capacidade intelectual, baixa auto-estima, vergonha e afastamento das demandas de aprendizagem (Roeser & Eccles, 2000). Em meio a esta realidade, crianças e adolescentes institucionalizados só terão uma boa impressão dos serviços de acolhimento se estes proporcionarem a consolidação de vínculos afetivos e a efetivação de apoio social, capaz de servir a formação da identidade e o desenvolvimento global, criando oportunidades para o enfrentamento da vida social e pessoal dos assistidos (Santana & Koller, 2004)

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo brasileiro, nos últimos anos, tem vindo a desenvolver políticas públicas sociais visando minimizar as carências e diferenças sociais de sua sociedade.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, o que se constata é que uma boa margem da população brasileira continua tendo que enfrentar o desemprego, baixos salários, condições precárias de habitação, saúde e educação.

Esse quadro de precariedade e vulnerabilidade social suscita em algumas famílias, a negligência e os maus tratos físicos, sexual e emocional para com seus filhos. Como consequência, essas famílias perdem o poder familiar, bem como os vínculos afetivos desses infantes, que por medidas protetivas são acolhidos em abrigos.

Partindo desta realidade é que a presente pesquisa apresentou como ponto de partida a pergunta que no momento se recapitula:

De que forma o processo de desligamento de crianças institucionalizadas do seu vínculo familiar se manifesta nas dificuldades de aprendizagem escolar?

É inegável que, crianças e adolescentes ao serem inseridas em abrigos já trazem consigo certa dificuldade em processar as informações escolares, processo este que se dá devido ao descompromisso dos pais, que não estimulam o desejo pelo conhecimento. Porém, ao serem distanciadas dos seus núcleos familiares, acabam desenvolvendo alterações comportamentais, que intensificam suas dificuldades específicas de aprendizagem que culminam em fracasso escolar.

O público alvo estudado faz parte desta categoria, são extremamente desmotivados, desinteressados, com dificuldade de assimilar os conteúdos de língua portuguesa e matemática; pouco sociáveis, comumente tentam burlar normas e regras sociais; assumem o estigma de incapaz projetado pela sociedade vigente e não conseguem perceber que só através da educação poderão ter um futuro diferenciado.

Por sua vez, o abrigo em questão, visando minimizar as seqüelas afetivas e educacionais, provenientes do luto da perda familiar e da institucionalização, vem desenvolvendo estratégias sócio-afetivas, tais como: reforço escolar, passeios, recreação, dinâmicas integrativas. Porém, os resultados não têm sido satisfatórios, pois os acolhidos, normalmente, evitam estabelecer novos vínculos afetivos por temerem um novo processo de abandono ou como forma de pressão para ser reinserido no seu núcleo familiar. Quanto às atividades escolares, em função da limitação apresentada, costumam fazer pressão para não

desenvolve-las, utilizando-se de agressão verbal para com o professor do reforço escolar e/ou cuidador, birra, choro, somatização e retração intelectual. Vale salientar que, os cuidadores, que deveriam reforçar a auto-estima desses infantes, por despreparo, acabam estigmatizando-os e reforçando a idéia de que por mais que se esforcem não vão conseguir aprender e, conseqüentemente, não terão um futuro promissor.

No que concerne a escola, os seus atores educacionais concordam que existe uma relação direta entre afastamento familiar e insucesso escolar de crianças e adolescentes institucionalizados. Para eles, esses aprendizes trazem consigo uma história de vida complexa e ao serem afastados dos familiares ficam sem referencial e conseqüentemente acabam rejeitando o processo da escolarização. São indivíduos mais susceptíveis a instabilidade emocional e psicológica, tem problemas de atenção, autoconfiança, autoestima e apresentam um percurso de alfabetização precário decorrente da falta de compromisso da família. Por fim, destacam a inoperância da instituição Abrigo no acompanhamento regular do processo educacional dos seus assistidos.

A escola, ao assumir este pensamento reforça a idéia que os assistidos, a família e a Instituição Abrigo são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. No entanto, constatamos que o sistema educacional analisado, não tem cumprido com o seu papel que é o de fortalecer o desenvolvimento cognitivo e social dos seus aprendizes. Apresenta ações discriminatórias através da divisão da clientela assistida em dois níveis: alunos com vínculos familiares que apresentam aprendizagem, socialização e comportamento dentro das normas educacionais e os alunos de abrigo que apresentam baixo potencial intelectual, autoconceito fragilizado, dificuldade em estabelecer vínculos, instabilidade comportamental e insensibilidade diante do fracasso escolar. Além disso, alguns professores continuam utilizando métodos e técnicas obsoletas, que acabam inviabilizando o processo educativo dos alunos ditos institucionalizados. Por fim, a escola não desenvolve nenhuma ação conjunta com o abrigo que possa resultar em um planejamento que atenda as necessidades individuais das crianças e adolescentes ali alocados.

Concluimos, portanto que, a quebra dos vínculos familiares realmente é um fator determinante no processo da não aprendizagem de crianças e adolescentes abrigados, mas não único. A comunidade, o Abrigo e a escola continuam marginalizando e estigmatizando essas crianças e jovens deixando-os a margem de uma identidade de pertença e conseqüentemente, reforçando o problema de rejeição e de insucesso escolar.

Fundamentado no estudo desenvolvido, exibimos algumas sugestões que consideramos necessárias para uma efetiva integração abrigo e escola que repercutirá na solidificação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e adolescentes institucionalizados.

- Implementação de políticas públicas em defesa de crianças e adolescentes que fortaleçam a convivência familiar e comunitária;
- Elaboração de planejamento de ensino contínuo envolvendo abrigo e escola para o aprimoramento do processo de aprendizagem e das relações interpessoais;
- Formação continuada de cuidadores, direção, equipe multidisciplinar, professores, pessoal de apoio do abrigo e escola;
- Elaboração de estratégias de ensino que viabilizem o desejo pelo conhecimento;
- Adequação de planos e programas de ensino de acordo com as necessidades dos aprendizes;
- Respeito pelas diferenças individuais;
- Favorecer a criatividade e capacidade crítica das crianças e adolescentes;
- Promover a humanização e as relações vinculares entre crianças, adolescentes e atores institucionais (abrigo, escola);
- Necessidade de implementar no terreno o desenvolvimento de competências parentais.

Frente ao que foi descrito, ao dar por finalizado este estudo, almeja-se que ele promova novos questionamentos e novas visões críticas sobre a influência da quebra dos vínculos familiares no processo de aprendizagem de crianças institucionalizadas.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, M. & Relvas, A. P. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.
- Alberto, I.M. (2004). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Almedina.
- Alberto, I.M. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da Institucionalização de menores em risco, In: Machado, C. e Gonçalves, R. (Coord.). *Violência e Vítimas de Crimes* (Vol.2, pp. 223 – 244.). Coimbra: Quarteto.
- Albornoz, A.C. (2006). *Psicoterapia com crianças e adolescentes institucionalizados*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alexandre, D.T & Vieira, M.L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo* 2, 207 -217.
- Alexandre, S.F. (2010). Aprendizagem e suas implicações no processo educativo. *Ícone Revista eletrônica de Letras* 6, 51- 60.
- Almeida, R.M.& Alves, J.B. (2002). *A informática e as dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar ea prática do professor no cotidiano de sala de aula*. Fórum de Informática aplicada a pessoas portadoras de necessidades especiais. CBComp – 2002. Recuperado em 22 Nov. 2005: http://www.cbcomp.univali.br/anais/pdf/2002/iee_005.pdf
- Amado, J. ; Ribeiro, F.; Limão, I. & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Políticas de Educação. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação básica.
- Amaro, F. (2006). *Introdução á sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Arpini, D. M.; Quintana, A.M. (2003). Identidade, família e relações sociais em adolescentes de grupos populares. *Revista Estudos de Psicologia*,20, (1), 27 -36.
- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção á Infância e a Adolescência – Abrapia (1992). *Maus tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção – guia de orientação para educadores*. Petrópolis: Editora: Autores & Agentes & Associados.
- Azevedo, M. & Maia, A. (2006). *Maus tratos á criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Becker, M. J. (1994). A ruptura dos vínculos: quando a tragédia acontece. In S. Kaloustian (Org.). *Família Brasileira, a base de tudo*. (2ª ed., pp. 60-76). São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNICEF.

- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benetti, S.P.C. (2002). Maus tratos da criança: abordagem preventiva. In: Hutz, C.S. (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 132-150). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2002). *A construção social da realidade – Tratado de Sociologia do Conhecimento* (22. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bock, A. M.; Furtado, O. & Teixeira, M. L. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bolander, V. E. (1998). Sorensen e Luckman – *Enfermagem Fundamental: Abordagem Psicofisiológica*. Lisboa: Lusodidacta.
- Bossa, N. (2000). *A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bowlby, J. (2004). *Separação: Angústia e raiva*. (Vol. 2. Trilogia Apego e Perda). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J.. (2002). *Apego: A natureza do vínculo*. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1995). *Cuidados Maternos e saúde Mental*. (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1993). *Perda, tristeza e depressão*. (Vol.3 da trilogia Apego e Perda). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2012). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília. Versão atualizada.
- Brasil. (2009). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Secretária Especial dos Direitos Humanos (SEDH), Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (Conanda) e Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília. Brasil. (2006). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília.
- Brasil. (2005). *Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS*. Brasília: MDS/SNAS.
- Brasil. (2004). *Política Nacional de Assistência Social*, PNAS, Brasília.
- Brasil. (1994). *Plano Nacional de Educação Infantil – MEC/SEF/DPE/COEDI*.

- Bruschini, C. (1989). Uma abordagem sociológica da família. *Revista Brasileira de Estudos de população*.6, (1), 1-21.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar: garantia de qualidade das habilitações para adolescência*. Porto: Porto Editora.
- Canevacci, M. (Org.). (1981). *Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. São Paulo: Brasiliense.
- Canha, J. (2002). A criança vítima de violência. In: R. Abrunhosa & C. Machado (coords.), *Violência e Vítimas Crimes*, (Vol. 2 – Crianças, pp. 13-36). Coimbra: Quarteto Editora.
- Carrobbles, J.A. (2003). *Surgimento e evolução da família Ocidental atual*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional e V Semana de Psicologia: CIPsi. Psicologia: Formação, Desafios e Alternativas. Maringá, PR.
- Cassola, E. (2011). *A Relação entre Dificuldades de Aprendizagem e os vínculos familiares em crianças institucionalizadas*. Disponível em: [http/ www. webartigos.com](http://www.webartigos.com).
- Chaves, A.M; Cabral, A.; Ramos, A.E.; Lordelo, L.; & Mascarenhas, R. (2002). *Representação social de mães acerca da Família*. *Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento Humano*, 12 (1), 1-8.
- Coll, C.; Palácios, J. ; Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Corrêa, A. I. G. (2000). *O adolescente e seus pais*. In: Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões: O Adolescente e a Modernidade. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Correia, L. M.; Martins, A. P. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?* Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal: Porto Editora.
- Costa Junior (2000). *Redesocial de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (3), 221-231.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos* 12, 5-15. [http://repositorium.sdum.uminho. pt](http://repositorium.sdum.uminho.pt)
- Cruz, L.R. (2007). *Infância abrigada: Negligência e riscos no campo das políticas públicas*. *Psicologia para America Latina, México*, 9. *Revista Eletronica Internacional de La Union Latinoamericana de Entidades de Psicologia*. Disponível na world wide web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/lng.pt>.

- Cubero, R. & Moreno, M. (1995). Relações sociais nos anos escolares: Família, escola, companheiros. In C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi (Eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva* (pp. 250-260). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cury, M. (2005). Estatuto da Criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais. (7.ed.). São Paulo: Malheiros.
- Cummings, E. M. (1990). Classification of attachment on a continuum of felt security, illustrations from the study of children of depressed parents. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 311-338). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dabas, E. (2005). *Redes sociais, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Davies, D.; Marques, R.& Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Asa.
- Dell `Aglio, D.& Hurz , S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 351-357.
- Deslandes, K. (2006). *Psicologia: uma introdução a psicologia*. Cuiabá: EduFMT.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. In: M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *Aciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. (PP. 132-151). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Dias, M. B. (2011). *Manual de Direito das Famílias*. (8ª ed.). São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica - O processo de comunicação no sistema familiar. *Revista Gestão Desenvolvimento*, 19, 139-156
- Durhan, E. R. (1983). Família e Reprodução humana. In Durhan et. al, (Org), *Perspectivas Antropológicas da Mulher* (3ª ed. , pp. 13-44). Rio de Janeiro, Zahar.
- Fachin, L. E. (2003). *Direito de família: elementos críticos á luz do novo código civil*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Renovar.

- Faleiros, V. P.; Faleiros, E.T.S. (2006). *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento á violência contra crianças e adolescentes*. Brasília, DF: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEAD.
- Fávero, E.T. (2001). *Rompimento dos vínculos do pátrio poder: condicionantes socioeconômicos e familiares*. São Paulo: Veras.
- Fernandez, A. (2001). *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Fernandez, A.(1991). *A inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferrar, A.R. (2003) Adult adoptees and the psychological process involved in the decision to search for origins. *Journal of Family Studies*, 64, 983 – 999.
- Ferreira, M. de C. T.; Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35 – 44.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, V. da. (2008). *Desenvolvimento Psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Foucoult, M. (1986). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freud, S. (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Um caso de histeria e três ensaios sobre a teoriada sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Gallardo, A.J. (1994). *Maus tratos Infantis*. Porto: Porto Editora.
- Géa, E. (1998). *Família e o eu dos filhos: uma perspectiva fenomenológica*, Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas / São Paulo.
- Giddens, A. (2000). *Mundo em descontrolo o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*. Combridge: Polity Press.
- Gil, E. and Baxter, K. (1979) *Abuse of children in institutions*, Child Abuse & Neglect, 3, 693 – 698.
- Goffman, E. (1990) *Manicômios, prisões e conventos*. (3ªed.). Perspectiva. São Paulo.
- Goffman, E. (1982). *Estigma: notas Sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gomide, P.I.C. (2009). *A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos*. Estudos de Psicologia, 26 (1), 25 – 34.
- Groisman, C.P.; Mesterman, S.; Adamo, M.T. (2001). *Violência em laFamília. La Relación de Pareja* (2ª ed.). Buenos Aires: Universidad.

- Gueiros, D. (2007). *Adoção consentida: do desenraizamento social da família à prática de adoção aberta*. São Paulo: Cortez.
- Guerra, V. N. (2001). *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Guerra, V. N.(1995). *Violência Física contra Criança e Adolescentes e a imprensa: do silêncio à comunicação*. São Paulo. [Tese de Doutorado – Serviço Social – PUC - SP].
- Guirado, M. (1986). *Instituições e relações afetivas: o vínculo do abandono*. São Paulo: Summus.
- Gulassa, M. (2006). A fala dos abrigos. In M. V. Baptista (Ed.), *Abrigo: Comunidade de acolhida e sociedade* (pp. 53-59). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa.
- Guzzo, R.S. (1990). A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 7 (1), 134 – 139.
- Hartmann, H. (1981). The family as the locus of gender, class and political struggle: the example of housework. *SIGNS: journal of women in culture & society*, 6 (31).
- Heller, A. (1982). *Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo. Brasiliense.
- Jaccoud, L. (2009a). *Proteção social no Brasil: debates e desafios*. In: *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil* (p. 57 – 86). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO.
- Jesus, I. J. (2005). Criança Maltratada: Retorno à Família? Um estudo exploratório em Santa Maria/RS. *Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul*, 54, p.149 – 179.
- Jewett, C. (1994). *Helping Children Cope With Separation and Loss*, Londres :Barsford
- Kehl, M. R. (2001). Lugares do feminino e masculino na família. In: I. Comparato, & D. S. Monteiro (org.) *A criança na contemporaneidade e a psicanálise: família e sociedade: diálogos interdisciplinares* (pp. 29-38). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kerberg, P. & Chazan, S. (1993). *Crianças com transtornos de comportamento: Manual de psicoterapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kipper, D. J. (1999). *Síndrome da criança Espancada*. *Revista do Conselho Federal de Medicina*. Ano XIV, (102) 18- 19.
- Kochenderfer, B.J.; & Ladd, G.W. (1996).Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment?*Child Development*, 67, 1305 – 1317.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways.*Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11 – 22.

- Kreppner, K.(1992). Developing in a developing context: Rethinking the family's role for children development.In L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social contex* (pp.161-179).Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates.
- Laville, C. & Dionne, J.(1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte:UFMG.
- Lavoratti, C. (Org.) (2007). Programa de Capacitação Permanente na área da Infância e da Adolescência: o germinar de uma experiência coletiva. Ponta Grossa: UEPG.
- Lévy, A. (2001). *Ciências clínicas e organizações sociais: sentido e crise do sentido*. Belo Horizonte: Autêntica/Fumec.
- Lobo, A.M.L. (2006). *Os maus tratos na infância e adolescência: aspectos jurídicos*. Dissertação de Mestrado em Direito. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Lobo, L.F. (2008). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Lôbo, P.L.N. (2010). *Direito Civil: famílias*. (3ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Machado, C.; Gonçalves, R. A. (2002). *Violência e Vítimas de Crimes: Vol. 2 – Crianças*. Coimbra: Quarteto Editores.
- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Mattos, A.C.H. (2000). *As famílias não fundadas no casamento e a condição feminina*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Marcílio, M.L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: Freitas, M.C. *História social da infância no Brasil* (pp. 59-79). São Paulo. Cortez Editora.
- Marques, R. T. (2006). *Crianças acolhidas em lar residencial: Representações de vinculação, desenvolvimento, competências sociais e comportamento*.Tese de Mestrado em Psicologia Clínica. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Marin, I. da S.K. (1999). *Febem, família e identidade: o lugar do outro*. (2ªed.). São Paulo: Escuta.
- Martins, P.C. (2004). *Proteção de crianças e jovens em itinerários de risco. Representações sociais, modos e espaços*. Tese de Doutorado em Estudo da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, P.C.(2002). *Maus – tratos a Crianças*. Braga: Universidade do Minho.

- Martínez Roig, A.; Paúl Ochotorena, J. (1993). *Maltrato Y abandono em la infância*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mazorra, L. & Tinoco, V. (2001). *Curso para Educadores Módulo I*, apostila impressa do curso para Educadores. São Paulo.
- Mello, S.G. (2004). Ambiente físico no qual vivem crianças e adolescentes em situação de abrigo. In S. Mello (Org), *O direito á convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil* (pp. 135-167). Brasília: IPEA/CONANDA.
- Milani, R.G.; & Loureiro, S.R. (2008). Famílias e violência doméstica: condições psicossociais pós ações do Conselho Tutelar. *Psicologia Ciência e Profissão*. 28 (1), 50 – 67.
- Montes, D.C (2006). *O significado da experiência de abrigo e a auto-imagem da criança em idade escolar*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Faculdade de Enfermagem. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nobrega, F.J. (2005). *Vínculo mãe – filho*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Olweus, D. (1993). *Bulling at school: What we Know and what we can do*. London, Lackwell, 140 p.
- Osório, L. C. (1996). *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Pain, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artemed.
- Papalaia, D.; Olds, S.W.; Feldman, R.D. (2001). *O mundo da criança*. Portugal: MC Graw Hill.
- Parkes, C.M. (1998). *Luto: Estudos sobre o pesar na vida adulta*. São Paulo, Summus
- Pasian, S. & Jacquemin, A. (1999). O autoretrato em crianças institucionalizadas. *Paidéia*, 9, 50- 60.
- Pichon – Ríviere, E. (1998). *Teoria do Vínculo*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Pereira, P.C.; Santos, A. B. & Williams, L. C. (2009). Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 25(1), 19 – 28.
- Pilotti, F.; Rizzini, I. (Org.). (2009). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. (2. edª rev.). São Paulo: Cortez.

- Pinhel, J. ; Torres, N. & Maia, J. (2009). *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 509-521.
- Polity, E. (2001). *Dificuldade de Aprendizagem e Família: Construindo Novas Narrativas*. São Paulo: Vetor.
- Poster, M. (1979). *Teoria Crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Prado, M.C.C.A.; Pereira, A.C.C. (2008). *Violências sexuais: Incesto, estupro e negligência familiar*. Estudos de Psicologia, 25 (2), 277 – 291.
- Quintães, C, R. (2009). *Era uma vez a instituição onde eu cresci, narrativas de adultos sobre experiências de instituição*. Mestrado em Psicologia da Justiça, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Realí, A. & Tancredi, R. M. (2005). A importância do que se aprende na escola: a parceria escola – famílias em perspectiva. *Paidéia*, 15 (31), 239 – 247.
- Rego, T.C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rizzini, I. (2004). *A Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC.
- Rizzini, I. (1993). *Assistência á infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro, Ed. Universitária Santa Úrsula.
- Rocha, A.L. (2002). *Um lugar chamado lar: O princípio da proteção integral e a violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós graduação em Direito.
- Roeser, R.W. & Eccles, J.S. (2000). Schooling and mental health. In A.Sameroff; M. Lewis & S. Miller (Orgs.). *Handbook of developmental psychopathology* (pp.135 – 56). Nova York: Kluwer/Plenum.
- Rotondaro, D.P. (2002). Os desafios constantes de uma psicologia no abrigo. *Psicologia: ciência e profissão*, 22(3), 8-13.
- Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Salazar, M. C. A. (2002). Ressignificando valores na família: Em busca de uma nova ética. *Revista de Psicologia Catharsis: Revista de Saúde Mental*, 44. Disponível em <<http://w.w.w. revistapsicologia.com.br>>.
- Sanchez, R.N.; Minayo, M.C.S. (2005). Violência contra crianças e adolescentes: Questão histórica, social e de saúde. In: C.A. Lima (Org.). *Violência faz mal á saúde* (pp. 29 – 38). Brasília :Ministério da Saúde.

- Sandomingo, J. (1998). *Centro de menores, de ontem a hoje*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Santana, J.P. & Koller, S.H. (2004). As instituições de atendimento e as famílias dos jovens em Situação de rua: funções complementares ou excludentes? In M.R. Azambuja, M. V. Silveira & D. D. Bruno (Orgs.). *Infância em família: um compromisso de todos*(pp. 129-135). Porto Alegre: Instituto Brasileiro de Direito de Família.
- Santos, L.E.& Ferriani, M.G. (2007). Violência familiar no mundo da criança de creche e pré-escola. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60 (5), 524 – 529.
- Santos, W. (1987). *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus.
- Sarti, C.A. (1999). Família e Jovens: no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 99 – 109.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores associados.
- Severiano, M. F. V. (2007). *Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial das idéias de consumo da contemporaneidade*, (2ª ed). São Paulo: Annablume.
- Shumacher, J.A.; Smith Slep, A.M.& Heyman, R.E. (2001). Risk factors for child neglect. *Agression and Violent Behavior*, 6, 231 – 254.
- Silva, E. (coord.). (2004). *O direito á convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA / CONANDA.
- Silva, L. (2001). *Ação social na área da família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Simões, C. (2009). *Curso de Direito de Serviço Social*.(3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Siqueira, A.C.; Betts, M.K.; & Dell' Aglio, D.C. (2006). Rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados. *Interamerican Journal of Psychology*, 40, 149-158.
- Soares, L. (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Soares, L.T. (2001). *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis: Vozes.
- Spitz, R. (1958). *El primer año de vida Del niño*. Madrid: Aguilar.
- Sposati, A. (2009). Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*.(pp. 13-56). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate á Fome, UNESCO
- Sposati, A. (2004). A especificidade e intersetorialidade da política de assistência social. *Serviço Social e Sociedade*, XXV (77),30- 62.

- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment e Human Development*, 7, 349-367.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stella, C. (2005). Fracasso escolar e violência doméstica: as correlações de um mesmo problema social. *Abceducatio*, 39, 38 – 39.
- Stevanato, I.S.; Loureiro, S.R.; Linhares, M.B.& Marturano, E.M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*. 8 (1),67 – 76.
- Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. In J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.). *Handbook of developmental Psychology* (pp.333-357). London: Sage.
- Távora, M. T. (2003). *Evolução e crescimento de pais e filhos: Mudanças necessárias nessa relação*. PSICO 34(1), 23-38.
- Taylor, C. (2004). Justiça para crianças integradas no sistema de protecção. *Infância e Juventude*, 1, 55-77.
- Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul . 1ª Vara da Infância e da Juventude. (2005). *Adoção de Crianças e Adolescentes*. Campo Grande – MS.
- Torres, M. J. (2004). A política de atenção à criança e ao adolescente no município de Belém: uma breve incursão no período de 1993 a 2003. In R. Neves, R. Quintela, S. Cruz, (Orgs) *reinvenção do social: poder popular e política de assistência em Bélem: 1997 – 2004*.Bélem: Paka-Tatu.
- Utting, W. (1991). *Children in the Public Care.A Review of Residential Child Care*.London: H.M.S.O.
- Vaughn, B. E., et al. (2007). The quality of maternal secure-base scripts predicts children's secure-base behavior at home in three sociocultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 65-76.
- Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.& Leontiev, A.N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp.
- Vecina, T.C. (2005). Reflexões sobre a Construção dos papéis de vítima, vitimizador e não protetor nas situações de violência intra familiar. In H. Silva & J. Silva (Ogs), *Análise da Violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil*. (p. 161-78). São Paulo: Global.

- Vilaverde, M. (2000). *Factore de Risco e Factores Proctores em crianças Vítimas de Maus tratos a viver em Instituições*. Tese de Mestrado em Educação Especial e Formação Psicológica de Professores
- Viterbo, V. (2005). *A criança Mal Amada*. Lisboa: Vega
- Wagner, A. (2002). *Família em cena: traumas, dramas e transformações*. Petrópolis: Vozes.
- Wagner, A., Halpern, S.C., & Bornholdt, E.A. (1999). Configuração e estrutura familiar: Um estudo comparativo entre famílias originais e reconstituídas. *PSICO*, 30, 63-74.
- Winnicott, D.W.(2006). *O bebê e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes.
- Worden, J.W.(1998). *Terapia do luto: um manual para o profissional de saúde mental*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yunes, M.A.; Miranda, A.; & Cuello, S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In Silvia Helena Koller. *Ecologia do Desenvolvimento humano: pesquisas e intervenções no Brasil* (pp. 197 – 218). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zimmerman, D. E. (2010). *Os quatros vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento, na psicanálise e em nossas vidas*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei Municipal nº 896 de 02 abril de 2009 que dispõe sobre a criação da Casa Abrigo Municipal Sagrado Coração de Jesus

Decreto nº 055 de 26 de março de 2010 que regulamenta a Lei Municipal nº 896/2009 que dispõe sobre a criação do Abrigo Municipal Sagrado Coração de Jesus

Regimento Interno do Abrigo Municipal Sagrado Coração de Jesus /2010

Plano de Acolhimento da Rede de Serviços de Acolhimento para crianças, adolescentes e jovens / 2014

APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião da entrevista estruturada ao Diretor

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Lisboa, tendo como finalidade saber de que forma o processo de desligamento de crianças institucionalizadas do seu vínculo familiar se manifesta nas dificuldades de aprendizagem escolar.

Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação

- 1) Qual a sua formação académica?
- 2) Há quanto tempo trabalha nessa Instituição?
- 3) O que o (a) motivou a escolher essa área de atuação?
- 4) Quais as dificuldades encontradas para desenvolver a sua função?
- 5) Como é a sua relação com as crianças e adolescentes institucionalizados?
- 6) Como é a sua relação com as famílias dos acolhidos?
- 7) A família visita os acolhidos? Porquê?
- 8) Como os acolhidos se comportam quando recebem visitas dos familiares?
- 9) Como os acolhidos reagem quando são impedidos de manter contato com familiares por ordem judicial?
- 10) A instituição dispõe de estratégias para melhorar o desempenho escolar das crianças e adolescentes institucionalizados? Quais?
- 11) Quais as principais características comportamentais apresentadas por crianças e adolescentes institucionalizados?
- 12) Como os acolhidos se relacionam com os demais acolhidos, equipe técnica, e pessoal de apoio?
- 13) Como os acolhidos vivenciam as regras e normas institucionais?
- 14) Qual a atitude dos acolhidos quando sofrem alguma penalidade por ter quebrado alguma regra ou norma institucional?
- 15) Quais as atividades que os acolhidos gostam de desenvolver na instituição? Porquê?
- 16) Na sua opinião os acolhidos demonstram interesse pelas atividades escolares? Porquê?
- 17) Quais as maiores dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e adolescentes institucionalizados? Porquê?
- 18) Considera que as crianças e adolescentes institucionalizados sofrem algum tipo de discriminação no ambiente escolar? Quais?
- 19) Acredita que o insucesso escolar de crianças e adolescentes institucionalizados pode estar relacionado com o afastamento do ambiente familiar? Porquê?

20) Na sua opinião, o abrigo e a escola estão contribuindo para a inclusão e o sucesso escolar dos acolhidos? Porquê?

Apêndice 2 – Guião da entrevista estruturada à Equipe Técnica

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Lisboa, tendo como finalidade saber de que forma o processo de desligamento de crianças institucionalizadas do seu vínculo familiar se manifesta nas dificuldades de aprendizagem escolar.

Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação

- 1) Qual a sua formação académica?
- 2) Há quanto tempo trabalha nessa Instituição?
- 3) Onde e com quem morava os acolhidos antes do abrigo?
- 4) As famílias visitam os acolhidos? Porquê?
- 5) Como os acolhidos se comportam quando recebem visitas dos familiares?
- 6) Como os acolhidos reagem quando são impedidos de manter contato com familiares por ordem judicial?
- 7) Acredita que o insucesso escolar do acolhido pode estar relacionado com o afastamento do ambiente familiar? Porquê?
- 8) Qual a reação da família diante do abrigo?
- 9) Quais foram as reações comportamentais apresentadas pelos acolhidos no momento do abrigo?
- 10) Quais as principais características comportamentais apresentadas por crianças e adolescentes institucionalizados?
- 11) Como os acolhidos se relacionam com os demais acolhidos, equipe técnica, diretiva e de apoio?
- 12) Como os acolhidos vivenciam as regras e normas institucionais?
- 13) Qual a atitude dos acolhidos quando sofrem alguma penalidade por ter quebrado alguma regra ou norma institucional?
- 14) Quais as atividades que os acolhidos gostam de desenvolver na instituição? Porquê?
- 15) Na sua opinião os acolhidos demonstram interesse pelas atividades escolares? Por quê?
- 16) Quais as maiores dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e adolescentes institucionalizados? Porquê?
- 17) Antes de serem abrigados os acolhidos frequentavam alguma escola? Porquê?
- 18) Qual o índice de repetência e evasão escolar dos assistidos durante o período que conviviam com a família? Porquê?

- 19) Considere que as crianças e os adolescentes institucionalizados sofrem algum tipo de discriminação no ambiente escolar? Quais?
- 20) Na sua opinião, o abrigo e a escola estão contribuindo para a inclusão e o sucesso escolar dos acolhidos? Porquê?

Apêndice 3 – Guião da entrevista estruturada aos Professores

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Lisboa, tendo como finalidade saber de que forma o processo de desligamento de crianças institucionalizadas do seu vínculo familiar se manifesta nas dificuldades de aprendizagem escolar.

Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação

- 1) Qual a sua formação académica?
- 2) Leciona neste estabelecimento de ensino há quanto tempo?
- 3) O que o (a) motivou a escolher essa área de atuação?
- 4) Acredita que o insucesso escolar dos alunos institucionalizados pode estar relacionado com a separação do vínculo familiar? Porquê?
- 5) Na sua opinião a instituição Abrigo e a Escola estão contribuindo para a inclusão e o sucesso escolar dos acolhidos? Porquê?
- 6) Na condição de professor o que você tem feito para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos institucionalizados? Tem dado certo? Porquê?
- 7) Na sua opinião, o aluno institucionalizado considera a aprendizagem escolar algo necessária ou desnecessária? Porquê?
- 8) Existe alguma diferença entre o desempenho escolar de crianças institucionalizadas e a não institucionalizada? Quais?
- 9) Quais as maiores dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos institucionalizados? Porquê?
- 10) Um aluno institucionalizado pode simular uma dificuldade de aprendizagem? De que forma? Porquê?
- 11) Como caracteriza o comportamento dos alunos institucionalizados em sala de aula?
- 12) Em sua opinião, como os alunos institucionalizados vivenciam as regras e normas escolares?
- 13) Quais as atividades que os alunos institucionalizados gostam de desenvolver no ambiente escolar? Porquê?
- 14) Os alunos institucionalizados preferem desenvolver as atividades escolares de forma individual ou grupal? Porquê?
- 15) Considera que os alunos institucionalizados sofrem algum tipo de discriminação no ambiente escolar? Quais?

- 16) Qual a reação apresentada pelos alunos institucionalizados quando sofrem alguma punição?
- 17) De que forma os alunos institucionalizados se relacionam com colegas, professores, equipe diretiva e apoio?
- 18) Qual a atitude dos alunos institucionalizados nos eventos festivos da escola e reuniões de pais onde a família é representada por equipe diretiva ou técnica do abrigo?
- 19) Qual a participação da direção e equipe técnica do abrigo no processo de aprendizagem dos alunos acolhidos?
- 20) Qual a reação dos alunos institucionalizados e da equipe técnica e diretiva do Abrigo diante do resultado avaliativo?

Apêndice 4 – Caracterização do Diretor

Apêndice 4.1 – Categorias identificadoras

Tabela 4.1.1 – Categorias identificadas na análise da entrevista com Diretor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PERGUNTAS	OCORRÊNCIAS
PERCURSO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	1	1
	TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO	2	1
	IDENTIFICAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA ÁREA	3	1
AMBIENTE DE TRABALHO	RELACIONAMENTO COM EQUIPE E PESSOAL DE APOIO	4	1
	RELACIONAMENTO COM ACOLHIDOS	5	1
	RELACIONAMENTO COM FAMÍLIA DOS ACOLHIDOS	6	1
RELAÇÃO FAMÍLIA E ABRIGADOS	VISITA FAMILIAR	7	1
	COMPORTAMENTO DOS ACOLHIDOS DIANTE DOS FAMILIARES	8	1
	COMPORTAMENTO DOS ACOLHIDOS DIANTE DA AUSÊNCIA DE FAMILIARES	9	1
	FATORES DESENCADEANTES DO INSUCESSO ESCOLAR	10	1
INSTITUCIONALIZAÇÃO	REAÇÕES COMPORTAMENTAIS DIANTE DO ACOLHIMENTO	11	1
	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	12	1

	VIVÊNCIA DE REGRAS E NORMAS INSTITUCIONAIS	13	1
	ATITUDES DIANTE A PENALIDADES	14	1
	ATIVIDADES VIVENCIADAS NA INSTITUIÇÃO	15	1
	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	17	1
	ESTIGMAS EDUCACIONAIS	18	1
	ESTRATÉGIAS PARA MINIMIZAR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	19	1
	PAPEL DO ABRIGO E DA ESCOLA NO DESEMPENHO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	20	1

Apêndice 4.2 – Unidades de Registro

Tabela 4.2.1: Resposta da Direção a pergunta sobre motivação para área de trabalho e categoria de análise

3. O que o (a) motivou a escolher essa área de atuação?	
Categoria de análise: Percurso profissional	
Unidade de Registro	
D	“Como gosto de desafios e estava desempregada resolvi aceitar”

Tabela 4.2.2: Resposta da Direção a pergunta sobre Relacionamento com equipe e pessoal de apoio e categoria de análise.

4. Quais as dificuldades encontradas para desenvolver a sua função?	
Categoria de análise: Ambiente de trabalho	
Unidade de Registro	
D	A relação com os funcionários, não colaboram, desrespeitam normas e regras institucionais dificultando o trabalho”

Tabela 4.2.3: Resposta da Direção a pergunta sobre Relacionamento com Acolhidos e categoria de análise.

5. Como é a sua relação com as crianças e adolescentes institucionalizados?	
Categoria de análise: Ambiente de trabalho	
Unidade de Registro	
D	“Boa”. “Pelo fato de não ter experiência na área fui procurando conhecer as crianças e adolescentes para saber lidar com elas”.

Tabela 4.2.4: Resposta da Direção a pergunta sobre Relacionamento com Família dos acolhidos e categoria de análise.

6. Como é a sua relação com a família dos acolhidos?	
Categoria de análise: Ambiente de trabalho	
Unidade de Registro	
D	“Sem problemas, boa, procurava respeitar para ser respeitada”

Tabela 4.2.5: Resposta da Direção a pergunta sobre visita familiar e categoria de análise.

7. A família visita os acolhidos? Por quê?	
Categoria de análise: Relação Família e Abrigados	
Unidade de Registro	
D	“Muito pouco”. “As que visitam o fazem por determinação judicial e não por saudade ou por afetividade. Demonstram alívio pelos filhos estarem abrigados”.

Tabela 4.2.6: Resposta da Direção a pergunta sobre comportamento dos acolhidos diante dos familiares e categoria de análise.

8. Como os acolhidos se comportam quando recebem visitas dos familiares?	
Categoria de análise: Relação Família e Abrigados	
Unidade de Registro	
D	“Os que recebem visitas ficam alegres na chegada dos parentes e tristes na hora que vão embora. Já os que não recebem visitas ficam muito revoltados”

Tabela 4.2.7: Resposta da Direção a pergunta sobre comportamento dos acolhidos diante da ausência de familiares e categoria de análise.

9. Como os acolhidos reagem quando são impedidos de manter contato com familiares por ordem judicial?	
Categoria de análise: Relação Família e Abrigados	
Unidade de Registro	
D	“Ficam tristes, agressivos, decepcionados, com medo, adoecem, ficam isolados, e evitam manter diálogos com equipe técnica, pessoal de apoio e direção”.

Tabela 4.2.8 : Resposta da Direção a pergunta sobre fatores desencadeantes do insucesso escolar e categoria de análise.

10. Acredita que o insucesso escolar de crianças e adolescentes institucionalizados pode estar relacionado com o afastamento do ambiente familiar? Por quê?	
Categoria de análise: Relação Família e Abrigados	
Unidade de Registro	
D	“Sim, porque o vínculo familiar é fundamental para a formação de crianças e de adolescentes”

Tabela 4.2.9 : Resposta da Direção a pergunta sobre Reações comportamentais diante do acolhimento e categoria de análise.

11. Quais as principais características comportamentais apresentadas por crianças e adolescentes institucionalizados?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	

D	“Agressividade, tristeza, baixa auto-estima.”
----------	---

Tabela 4.2.10: Resposta da Direção a pergunta sobre relações Interpessoais e categoria de análise.

12. Como os acolhidos se relacionam com os demais acolhidos, equipe técnica, e pessoal de apoio?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
D	“Com os acolhidos mantém um bom relacionamento até que os seus desejos sejam satisfeitos; com equipe técnica são bem receptivos, respeitam, gostam de estar próximo; já com alguns cuidadores a relação é bastante instável, pois, alguns funcionários são despreparados e acabam dificultando o relacionamento”

Tabela 4.2. 11: Resposta dos Diretores a pergunta sobre vivência de regras e normas institucionais e categoria de análise.

13. Como os acolhidos vivenciam as regras e normas institucionais?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
D	“Não aceitam, costumam tentar burlar as normas, questionam e na maior parte do tempo fazem uso de chantagens emocionais e ameaças”. “Costumam falar que se as cuidadoras os obrigarem a fazer tarefas domésticas como lavar pratos, banheiro, utensílios pessoais vão contar ao promotor e ao Juiz”

Tabela 4.2.12: Resposta da Direção a pergunta sobre atitudes diante penalidades e categoria de análise.

14. Qual a atitude dos acolhidos quando sofrem alguma penalidade por ter quebrado alguma regra ou norma institucional?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
D	“Ficam rebeldes, xingam, usam de chantagens emocionais para chamar atenção, ameaçam”.

Tabela 4.2.13: Resposta da Direção a pergunta sobre atividades vivenciadas na instituição e categoria de análise.

15. Quais atividades que os acolhidos gostam de desenvolver na instituição? Por quê?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
D	“Passeio, recreação, dança assistir TV”

Tabela 4.2.14: Respostada Direção a pergunta sobre interesse pelo processo de aprendizagem e categoria de análise.

16. Na sua opinião os acolhidos demonstram interesse pelas atividades escolares? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	

D	“Não, pois não foi um hábito familiar”
----------	--

Tabela 4.2.15: Resposta da Direção a pergunta sobre dificuldades de aprendizagem e categoria de análise.

17. Quais as maiores dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e adolescentes institucionalizados? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
D	“Leitura, escrita, operações matemáticas porque não foram estimulados”

Tabela 4.2.16: Resposta da Direção a pergunta sobre estigmas educacionais e categoria de análise.

18. Considera que as crianças e adolescentes institucionalizados sofrem algum tipo de discriminação no ambiente escolar? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
D	“Sim, porque a escola e os pais dos alunos vêem os assistidos como crianças marginalizadas e não que estão sendo resguardada como medida protetiva”

Tabela 4.2.17: Resposta da Direção a pergunta sobre estratégias para minimizar as dificuldades de aprendizagem e categoria de análise.

19. A instituição dispõe de estratégias para melhorar o desempenho escolar das crianças e adolescentes institucionalizados? Quais?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
D	“Sim, reforço escolar semanalmente”

Tabela 4.2.18 : Resposta da Direção a pergunta sobre o papel do abrigo e da escola no desempenho da aprendizagem significativa e categoria de análise

20. Na sua opinião, o abrigo e a escola estão contribuindo para a inclusão e o sucesso escolar dos acolhidos? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
D	“Não, porque tanto a escola como o abrigo não estão fazendo o seu real papel que é incentivar essas crianças a acreditarem que elas podem ter uma vida melhor, independente de hoje estarem no abrigo”

Apêndice 5 – Caracterização da Equipe Técnica

Apêndice 5. 1– Categorias Identificadoras

Tabela 5.1.1 – Categorias identificadas na análise da entrevista com Equipe Técnica

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÕES	OCORRÊNCIAS
PERCURSO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	1	2
			1
	TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO	2	3
RELAÇÃO FAMÍLIA E ABRIGADOS	CONVIVÊNCIA PARENTAL	3	3
	VISITA FAMILIAR	4	3
	COMPORTAMENTO DOS ACOLHIDOS DIANTE DOS FAMILIARES	5	3
	COMPORTAMENTO DOS ACOLHIDOS DIANTE DA AUSÊNCIA DE FAMILIARES	6	3
	FATORES DESENCADEANTES DO INSUCESSO ESCOLAR	7	1
			2
INSTITUCIONALIZAÇÃO	REAÇÕES COMPORTAMENTAIS DA FAMÍLIA DIANTE DO ACOLHIMENTO	8	3
	REAÇÕES COMPORTAMENTAIS DIANTE DO ACOLHIMENTO	9	3
	PADRÕES DE COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS	10	3
	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	11	3
	VIVÊNCIA DE REGRAS E NORMAS INSTITUCIONAIS	12	3
	ATITUDES DIANTE À PENALIDADES	13	3
	ATIVIDADES VIVENCIADAS NA INSTITUIÇÃO	14	3
VIVÊNCIA ESCOLAR	INTERESSE PELO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	15	3
	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	16	3
	FREQUÊNCIA ESCOLAR	17	3
	REPETÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR	18	3
	ESTIGMAS EDUCACIONAIS	19	3
	PAPEL DO ABRIGO E DA ESCOLA NO DESEMPENHO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	20	3

O **técnico 1** é do sexo feminino; está na faixa etária de 50 (cinquenta) e 53 (cinquenta e três) anos; graduada em Serviço Social; funcionária efetiva da rede municipal e trabalha há 07(sete) anos na instituição.

O **técnico 2** é do sexo feminino; está na faixa etária de 40 (quarenta) e 51 (cinquenta e um) anos; é graduada em Psicologia, tem titulação de especialista; é funcionária efetiva da rede municipal e trabalha há 05 (cinco) anos na instituição.

O **técnico 3** é do sexo feminino; está na faixa etária de 50 (cinquenta) e 58 (cinquenta e oito) anos; é graduada em Serviço Social; tem titulação de especialista é funcionária contratada de empresa prestadora de serviço ao município e trabalhou durante 01(um) ano na instituição.

Apêndice 5. 2– Unidades de Registro

Tabela 5. 2.1: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre convivência parental e categoria de análise

3. Onde e com quem morava os acolhidos antes do abrigamento?	
Categoria de análise: Relação Família e Abrigados	
Unidade de Registro	
T 1	“Família”
T 2	“Família (pais, avós materno e paterno)”
T 3	“Na sua grande maioria com a família”

Tabela 5.2.2: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre visita familiar e categoria de análise

4. As famílias visitam os acolhidos?Por quê?	
Categoria de análise: Relação Família e Abrigados	
Unidade de Registro	
T 1	“Esporadicamente, por isto abrimos exceções sempre quanto o horário”
T 2	“Às vezes, devido falta de compromisso e responsabilidade para com os filhos”.
T 3	“Nem sempre, por alguns ter perdido o pátrio poder”

Tabela 5.2.3: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre comportamento dos acolhidos diante dos familiares e categoria de análise

5. Como os acolhidos se comportam quando recebem visitas dos familiares?	
Categoria de análise: Relação Família e Abrigados	
Unidade de Registro	
T 1	“Reações diversas, desde a total falta de interesse de se aproximar dos familiares, agressividade, rebeldia, choro depois da saída da família”.

T 2	“Alguns ficam felizes, outros tristes e uma pequena parcela indiferente”.
T 3	“Ansiosos”.

Tabela 5.2.4: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre comportamento dos acolhidos diante da ausência de familiares e categoria de análise

6. Como os acolhidos reagem quando são impedidos de manter contato com familiares por ordem judicial?	
Categoria de análise: Relação Família e Abrigados	
Unidade de Registro	
T 1	“Com rebeldia, agressividade, mudança de comportamento”
T 2	“Revoltados”. “Questionam o motivo da proibição e ficam durante um bom tempo desrespeitando normas e regras institucionais”
T 3	“Com rebeldia. Alguns questionam, pois os vínculos ainda continuam fortes; outros rejeitam a presença dos familiares”

Tabela 5.2.5: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre fatores desencadeantes do insucesso escolar e categoria de análise

7. Acredita que o insucesso escolar do acolhido pode estar relacionado com o afastamento do ambiente familiar?	
Categoria de análise: Relação Família e Abrigados	
Unidade de Registro	
T 1	“Na sua maioria, porque é uma forma de demonstrar insatisfação pelo tempo que se encontra acolhido”
T 2	“Apesar do ambiente familiar ser desestruturado, hostil e de pouca afetividade, é a história de vida deles, então, como forma de demonstrar sua insatisfação, rejeita o processo de aprendizagem não realizando as tarefas escolares”
T 3	“Não, pois o ambiente não era propício ao bom andamento das atividades escolares”

Tabela 5.2.6: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre reações comportamentais da família diante do acolhimento e categoria de análise

8. Qual a reação da família diante do acolhimento?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
T 1	“Alguns inconformados, outros concordam por acreditarem que não tem mais controle sobre seus filhos”
T 2	“Alguns ficam revoltados com a situação; outros indiferentes, e uma outra parte concorda com o acolhimento, pois os filhos terão profissionais para orientá-los, alimentação, escola, lazer e tudo que supostamente não podem oferecer”
T 3	“Na sua maioria indiferente, procuram sempre apresentar desculpas sem consistência verídica sobre a razão da criança e do adolescente estarem

	acolhidos”
--	------------

Tabela 5.2.7: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre reações comportamentais diante do abrigamento e categoria de análise

9. Quais foram as reações comportamentais apresentadas pelos acolhidos no momento do abrigamento?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
T 1	“Tristeza, revolta, insatisfação”
T 2	“Inicialmente, aceitam por ter sido determinação do Juiz. Posteriormente, começam a apresentar agressividade, regressão, doenças emocionais, tentativa de fuga”
T 3	“Revolta, choro, resistência até mesmo agressividade”

Tabela 5.2.8: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre padrões de comportamento de crianças e adolescentes institucionalizados e categoria de análise

10. Quais as principais características comportamentais apresentadas por crianças e adolescentes institucionalizados?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
T 1	“Individualidade, agressividade, revolta, não aceitam normas e regras sociais e institucionais”
T 2	“Individualidade, agressividade, desconfiança, baixa auto-estima, timidez, dificuldade de socialização, carência afetiva, dificuldade de estabelecer vínculos”
T 3	“Agressividade, baixa estima, problemas emocionais”

Tabela 5.2.9: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre relações interpessoais e categoria de análise

11. Como os acolhidos se relacionam com os demais acolhidos, equipe técnica, diretiva e de apoio?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
T 1	“Normalmente se relacionam bem, com exceção quando se sentem contrariados nos seus desejos”
T 2	“Geralmente se relacionam bem, no entanto, quando contrariados, usam de chantagem emocional, agressividade, mentem e omitem fatos, se fazem de vítimas e costumam projetar em outros a responsabilidade de seus atos”
T 3	“Quando chegam com revolta, passado os dias começam a se adaptar e adquirir confiança”

Tabela 5.2.10: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre vivência de regras e normas institucionais e categoria de análise

12. Como os acolhidos vivenciam as regras e normas institucionais?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
T 1	“Sempre contestam e falam que o abrigo é bom, se não dissesse o que temos que fazer”
T 2	“Tentam a todo o momento quebrar e ou burlar normas e leis; considera o abrigo um lugar bom, mas tem algo de ruim, obriga ir à escola e tem horário para tudo”
T 3	“Reagem negativamente, porque em sua convivência anterior ao acolhimento não existia regras e normas”

Tabela 5.2.11: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre atitudes diante a penalidades e categoria de análise

13. Qual a atitude dos acolhidos quando sofrem alguma penalidade por ter quebrado alguma regra ou norma institucional?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
T 1	“Revolta, agressividade verbal para com os funcionários”
T 2	“Choram para comover e não ser repreendido; negam a ação; denunciam o erro do outro para não ser penalizado sozinho, finge arrependimento”
T 3	“Ficam agressivos”

Tabela 5.2.12: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre atividades vivenciadas na instituição e categoria de análise

14. Quais as atividades que os acolhidos gostam de desenvolver na instituição? Por quê?	
Categoria de análise: Institucionalização	
Unidade de Registro	
T 1	“Passeios, datas comemorativas, por ser um momento de envolvimento com a comunidade e familiares”
T 2	“Atividade recreativa, passeios, dança assistir TV, DVD, porque estão fazendo o que gostam sem cobranças e obrigações”
T 3	“Gostam de assistir TV, brincar, das mais variadas brincadeiras, e passear, por causa da liberdade”

Tabela 5.2.13: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre interesse pelo processo de aprendizagem e categoria de análise

15. Na sua opinião os acolhidos demonstram interesse pelas atividades escolares? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
T 1	“Não, porque antes do acolhimento a frequência escolar era irregular, e alguns, pelo histórico da família, não tinham consciência da importância do estudo”
T 2	“Normalmente não, essas crianças e adolescentes, na sua grande maioria, vêm de famílias analfabetas ou semi-analfabetas, que ainda não consideram a educação como meio para uma vida melhor”
T 3	“Não, muitos ou na sua grande maioria não freqüentavam escolas, portanto as atividades escolares para eles são tidas como castigos, são raros os que gostam”

Tabela 5.2.14: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre Dificuldades de aprendizagem e categoria de análise

16. Quais as maiores dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e adolescentes institucionalizados? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
T 1	“As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com defasagem idade/série; falta de atenção; distância familiar”, provavelmente porque não foram alfabetizados e não freqüentavam regularmente a escola”
T 2	“Leitura; escrita; conceitos matemáticos; organização de idéias; socialização de informações”, porque não foram devidamente alfabetizados, não freqüentava assiduamente a escola e provavelmente os professores não os motivaram com métodos educacionais que facilitam a aprendizagem”
T 3	“Falta de atenção, não costumam se concentrar em aula”

Tabela 5.2.15: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre frequência escolar e categoria de análise

17. Antes de serem abrigados os acolhidos freqüentavam alguma escola? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
T 1	“Eram matriculados, mas a frequência irregular”
T 2	“Sim, porém a frequência era baixa”
T 3	“Alguns, falta de interesse e responsabilidade dos pais”

Tabela 5.2.16: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre repetência e evasão escolar e categoria de análise

18. Qual o índice de repetência e evasão escolar dos assistidos durante o período que conviviam com a família? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
T 1	80%, porque a preocupação era a matrícula para garantir o bolsa família”
T 2	“Não existia uma preocupação dos pais com o processo de aprendizagem e sim, respeitar o percentual de 75% de frequência para não perder o benefício da bolsa família”
T 3	“Alto, por falta de interesse dos pais”

Tabela 5.2.17: Resposta da Equipe técnica a pergunta sobre estigmas educacionais e categoria de análise

19. Considera que as crianças e os adolescentes institucionalizados sofrem algum tipo de discriminação no ambiente escolar? Quais?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
T 1	“Certamente, meninos do abrigo, trabalhadores, trombadinhas”
T 2	“São tratados como os meninos do abrigo, sem identidade pessoal, problemáticos, que não fazem parte da comunidade”
T 3	“Sujeitos diferentes, à margem da sociedade”

Tabela 5.2.18: Resposta da Equipe técnica sobre o papel do abrigo e da escola no desempenho da aprendizagem significativa e categoria de análise

20. Na sua opinião, o abrigo e a escola estão contribuindo para a inclusão e o sucesso escolar dos acolhidos? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
T 1	“Não, porque a sociedade ainda vê o abrigo como uma entidade negativa”
T 2	“Só vai para o abrigo crianças e adolescentes errados, que a sociedade rejeita, e a escola, por sua vez, incorpora esta visão”
T 3	“Esta inclusão só se realizará quando as políticas públicas, sociais e educacionais caminharem juntas, fazendo valer os direitos das crianças e dos adolescentes”

Apêndice 6 – Caracterização dos Professores

O **professor 1** é do sexo masculino; está na faixa etária de 50 (cinquenta) e 56 (cinquenta e seis) anos; graduado em licenciatura em Matemática; tem titulação de especialista; funcionário contratado de empresa prestadora de serviço ao município e trabalha há aproximadamente 04 (quatro) meses lecionando matemática no ensino fundamental menor e maior.

O **professor 2** é do sexo feminino; está na faixa etária de 30 (trinta) e 40 (quarenta) anos; é graduada em Letras/Português; é funcionária efetiva da rede municipal de ensino, e trabalha há 07(sete) anos lecionando português no ensino fundamental menor e maior.

O **professor 3** é do sexo feminino; está na faixa etária de 50 (cinquenta) e 58 (cinquenta e oito) anos; é graduada em Letras/Português; tem titulação de especialista em Gestão Escolar, funcionária efetiva da rede municipal de ensino e trabalha há 30(trinta) anos lecionando português no ensino fundamental menor e maior.

O **professor 4** é do sexo feminino; está na faixa etária de 30 (trinta) e 35 (trinta e cinco) anos; é graduada em Educação Física; Especialista em Educação Especial com ênfase em Libras e em Atendimento Educacional Especializado; funcionária efetiva da rede municipal de ensino há 02 (dois) anos trabalhando com atendimento educacional especializado para alunos do ensino fundamental menor e maior.

O **professor 5** é do sexo feminino; está na faixa etária de 50 (cinquenta) e 56 (cinquenta e seis) anos; é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia; especialista em Educação e Gestão; funcionária efetiva da rede municipal de ensino há 15 (quinze) anos trabalhando com ensino fundamental menor e maior.

O **professor 6** é do sexo feminino; está na faixa etária de 30 (trinta) e 35 (trinta e cinco) anos; é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia; funcionário contratado de empresa prestadora de serviço ao município e trabalha há 03 (três) com reforço escolar com os alunos do abrigo.

O **professor 7** é do sexo feminino; está na faixa etária de 25 (vinte e cinco) e 30 (trinta) anos; é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia; funcionária efetiva da rede municipal de ensino há 02(dois) anos trabalhando com o ensino fundamental menor.

O **professor 8** é do sexo feminino; está na faixa etária de 40 (quarenta) e 50 (cinquenta) anos; é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia; funcionária efetiva da rede municipal de ensino há 02 (dois) anos trabalhando com o ensino fundamental menor.

O **professor 9** é do sexo feminino; está na faixa etária de 50 (cinquenta) e 55 (cinquenta e cinco) anos; é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia; funcionária efetiva da rede municipal de ensino há aproximadamente 25 (vinte cinco) anos trabalhando com o ensino fundamental menor.

O **professor 10** é do sexo feminino; está na faixa etária de 50 (cinquenta) e 55 (cinquenta e cinco) anos; é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia; funcionária efetiva da rede municipal de ensino há 08 (oito) anos trabalhando com o ensino fundamental menor.

O **professor 11** é do sexo feminino; está na faixa etária de 35 (trinta e cinco) e 40 (quarenta) anos; é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia; funcionária efetiva da rede municipal de ensino a 15 anos trabalhando com o ensino fundamental menor.

O **professor 12** é do sexo feminino; está na faixa etária de 40 (quarenta) e 50 (cinquenta) anos; é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia; especialista em Educação Inclusiva funcionária efetiva da rede municipal de ensino a 15 anos trabalhando com o ensino fundamental menor.

Apêndice 6. 1– Categorias Identificadoras

Tabela 6.1.1: Categorias identificadas na análise da entrevista com os Professores

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	QUESTÕES	OCORRÊNCIAS
PERCURSO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	1	1
			1
			2
			8
	TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO	2	1
			1
			1
			3
			3
			1
			1
			1
	IDENTIFICAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA ÁREA	3	6
			4
			1
			1
RELAÇÃO FAMÍLIA E APRENDIZAGEM	FATORES DESENCADEANTES DO INSUCESSO ESCOLAR	4	3
			9
RELAÇÃO ESCOLA E ABRIGO	PAPEL DO ABRIGO E DA ESCOLA NO DESEMPENHO DA APRENDIZAGEM	5	6
			5
			1
	PARTICIPAÇÃO DO ABRIGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	6	4
			2
			2

			2
			1
VIVÊNCIA ESCOLAR	INTERESSE PELO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	7	3
			9
	DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS E NÃO INSTITUCIONALIZADAS	8	6
			6
	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	9	7
			2
			2
			1
	PSEUDO DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	10	1
			2
			9
	PADRÕES DE COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA	11	12
	VIVÊNCIA DE REGRAS E NORMAS EDUCACIONAIS	12	3
			4
			5
	ATIVIDADES ESCOLARES PRAZEROSAS	13	12
	PRODUÇÃO ESCOLAR INDIVIDUAL OU GRUPAL	14	1
			5
			7
	ESTIGMAS EDUCACIONAIS	15	3
			9
	ATITUDES DIANTE Á PENALIDADES	16	1
			11
	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	17	12
	EVENTOS FESTIVOS E REUNIÕES DE PAIS	18	10
			2
	ESTRATÉGIAS PARA MINIMIZAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	19	12
	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	20	10
			2

Apêndice 6. 2– Unidades de Registro

Tabela 6.2.1: Resposta do professor sobre motivação para área e categoria de análise

03. O que o (a) motivou a escolher essa área de atuação?	
Categoria de análise: Percurso profissional	
Unidade de Registro	
P 1	“Identificação com a disciplina que ministra”
P 2	“Facilidade com a língua e oportunidade de emprego”
P 3	“Na verdade um sonho, mais amo o que faço mesmo diante das dificuldades que temos”
P4	“Paixão pelas duas áreas: motora e especial”
P5	“Pela facilidade de emprego na época e por me identificar bastante com crianças e adolescentes”
P6	“Sempre tive vontade de lecionar; criar desafios, então vi na educação essa oportunidade”
P7	“Por influência da minha mãe e irmã”
P8	“Facilidade para trabalhar”
P9	“Vocação brincava de professora quando criança”
P10	“Possibilidade de trabalho”
P11	“Possibilidade de trabalho, quando ingressei na vida profissional não havia tantas opções”
P12	“Pedagogia era um curso mais fácil de emprego”

Tabela 6.2.2: Resposta do professor sobre fatores desencadeantes do insucesso escolar e categoria de análise

04. Acredita que o insucesso escolar dos alunos institucionalizados pode estar relacionado com a separação do vínculo familiar? Por quê?	
Categoria de análise: Relação família e Aprendizagem	
Unidade de Registro	
P 1	“Não, pois muitos dos institucionalizados não conseguem se socializar com os componentes da família”
P 2	“Acredito que não, porque quando se quer estudar não importa o lugar”
P 3	“Sim, porque os mesmos passam por discriminação por parte dos outros colegas, eles são excluídos na verdade”
P4	“Em grande parte sim, pois a carência afetiva gera problemas de atenção, autoconfiança, autoestima que vão influenciar negativamente na aprendizagem”
P5	“Óbvio que sim, a família é o alicerce de tudo na vida de uma criança”
P6	“Com certeza, uma família desestruturada acaba afetando todos os membros dela”
P7	“Sim, porque é a família a base de tudo, principalmente em relação à educação”
P8	“Sim, a família faz parte de tudo que o ser humano vive, realiza e aprende”
P9	“Sim, pois a família tem que estar presente na vida do filho integralmente, ir à escola, participar de reuniões de pais e mestres”
P10	“Sim, porque eles dão a sensação que longe da família ficam a toa, sem referencial”
P11	“Não, porque algumas famílias de onde foram privadas do convívio

	acredito que já não estavam estruturadas para acolhê-los, apresentavam conflitos existenciais”
P12	“Sim, a criança fica sem referencial e acaba rejeitando a escola”

Tabela 6.2.3: Resposta do professor sobre papel do abrigo e da escola no desempenho da aprendizagem significativa e categoria de análise

05. Na sua opinião a instituição abrigo e a escola estão contribuindo para a inclusão e o sucesso escolar dos acolhidos? Por quê?	
Categoria de análise: Relação escola e abrigo	
Unidade de Registro	
P 1	“Não, pois muitas vezes falta um atendimento especializado para sanar as dificuldades e o processo de socialização deste aluno no meio que esta inserido”
P 2	“Acredito que não, pois não vejo nenhuma ação por parte da escola e do abrigo para trabalharem em prol dos institucionalizados”
P 3	“Não, porque falta diálogo entre equipe da instituição com a da escola, planejamento e um plano individual que atenda as necessidades da escola e do abrigo”
P4	“Acredito que sim, há um acompanhamento escolar”
P5	“Não, porque ainda existe muita discriminação”
P6	“Acredito que sim, é um processo gradativo que só se consegue com muito trabalho e determinação das duas entidades citadas”
P7	“Não, devido à falta de preparo, tanto dos professores, quanto da equipe diretiva e da equipe do abrigo”
P8	“Acho que ambas contribuem, no entanto, percebo que os alunos institucionalizados têm uma assistência maior nas questões escolares do abrigo do que da escola”
P9	“Não, o conceito de inclusão é muito complexo. Se fala muito em inclusão, mas, não se vê ação”
P10	“Com certeza. Senão do que valeria o trabalho em conjunto com equipe do abrigo e escola?”
P11	“Sim. Penso que cada um responde pelas responsabilidades que lhe foram confiadas, é dessa forma que a inter-relação escola-abrigo funciona”
P12	“Sim, à medida que incentiva e mostra ao aluno a importância da educação escolar”

Tabela 6.2.4: Resposta do professor sobre participação do abrigo no processo de aprendizagem e categoria de análise

06. Qual a participação da direção e equipe técnica do abrigo no processo de aprendizagem dos alunos acolhidos?	
Categoria de análise: Relação escola e abrigo	
Unidade de Registro	
P 1	“Percebo que são indiferentes com o processo de aprendizagem dos alunos”
P 2	“Não vejo nenhum engajamento”
P 3	“Hoje, mínima”
P4	“Muito pouco. Acompanham através de conversas sobre o desempenho escolar dos alunos”
P5	“Muito pouco, esporadicamente vão a escola saber como está o comportamento e a aprendizagem das crianças e adolescentes”
P6	“Normal, acompanham regularmente”

P7	“A equipe técnica costuma ir a escola, esporadicamente, pegar informações e dá instruções sobre o comportamento dos alunos institucionalizados, e a direção costuma participar de reuniões de pais”
P8	“Costumam às vezes procurar saber sobre o rendimento escolar dos abrigados”
P9	“Não sei responder, nunca me procuraram”
P10	“Equipe técnica costuma ir regularmente para saber do desempenho escolar dos assistidos; direção só nas reuniões ou quando é convidada a ir até escola por problemas ocasionados pelos abrigados”
P11	“Não sei informar, nunca fui procurada por nenhum técnico nem diretor do abrigo”
P12	“Normal, sempre me procuram para saber dos alunos”

Tabela 6.2.5: Resposta do professor sobre interesse pelo processo de aprendizagem e categoria de análise

07. Na sua opinião, o aluno institucionalizado considera a aprendizagem escolar algo necessário ou desnecessário? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Desnecessário, não demonstram interesse em aprender nada”
P 2	“Desnecessário, não tem interesse em estudar”
P 3	“Desnecessário, porque não tem motivação e não possui perspectiva de vida”
P4	“Necessário, único meio de no futuro conseguir um bom emprego e voltar a conviver com a família”
P5	“Desnecessário; por falta da base familiar que o transforma em uma pessoa carente e cheia de dúvidas”
P6	“Desnecessário, porque veem os estudos como uma obrigação para manter a bolsa família e não como uma oportunidade de um futuro promissor”
P7	“Desnecessário, porque não tem perspectiva de um futuro melhor”
P8	“Desnecessário, porque não se importa com a aprendizagem”
P9	“Isso é relativo. Alguns têm o estudo como foco principal e outros não”
P10	“Desnecessário. Como são crianças de lares desestruturados e não tinham acompanhamento escolar, incentivo de gostar da escola e da importância de estudar, passaram a vê a escola como algo ruim”
P11	“Acho que necessário, porque se fosse o contrário, eles seriam mais arredios e dispersos”
P12	“Desnecessário, a escola ainda é vista como obrigação”

Tabela 6.2.6: Resposta do professor sobre desempenho escolar de crianças institucionalizadas e não institucionalizadas e categoria de análise

08. Existe alguma diferença entre o desempenho escolar de crianças institucionalizadas e a não institucionalizada? Quais?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Não, independe do tipo de criança a ser avaliada”
P 2	“Acredito que não, se ambos levarem o estudo á sério, todos alcançarão seus objetivos”

P 3	“Sim, a criança não institucionalizada tem a orientação e motivação dos pais, tem uma visão futura do que quer ser quando crescer. A institucionalizada não tem a figura dos pais e não projeta um amanhã melhor para a própria vida”
P4	“Não, todos apresentam dificuldades distintas”
P5	“Sim, as institucionalizadas chegam com problemas que bloqueiam o seu raciocínio lógico e as não institucionalizadas com o vínculo familiar tem uma maior facilidade de aprender e obedecer às normas institucionais”
P6	“Sim, os alunos abrigados, muitas vezes, passam por algum trauma que interfere em sua aprendizagem”
P7	“Sim, devido acompanhamento dos pais”
P8	“Sim, motivação, comprometimento, responsabilidade, interesse”
P9	“Não observei diferença alguma”
P10	“Acredito que sim, no início dos trabalhos percebia uma dificuldade na área de concentração, memorização e socialização”
P11	“Não, desde que haja um acompanhamento, e o respeito às limitações de cada um”
P12	“Acho que não”

Tabela 6.2.7: Resposta do professor sobre dificuldades de aprendizagem e categoria de análise

09. Quais as maiores dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos institucionalizados? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Leitura, cálculos matemáticos devido falta de interesse e também falta de incentivo dos professores, metodologias que mais dificulta do que auxilia nas dificuldades”
P 2	“Concentração, interpretação, leitura e escrita, não foram devidamente alfabetizadas”
P 3	“Concentração, leitura, porque não possui uma orientação, uma atenção especial”
P4	“Dificuldade de leitura e escrita devido carência afetiva que influencia negativamente no desempenho escolar”
P5	“Concentração, leitura, devido a carência alimentar e familiar”
P6	“Na área da linguagem, por alguns não saberem ler e conseqüentemente não conseguem interpretar”
P7	“Dificuldade de leitura, concentração”
P8	“Baixo domínio de leitura e de escrita, cálculos matemáticos com as operações, devido falta de incentivo da família e da forma como foram trabalhados nas séries iniciais”
P9	“Falta de interesse, acreditando que o estudo não compensa e com ou sem ele tudo dará certo”
P10	“Leitura e cálculos matemáticos. Em alguns casos chegam à escola sem terem sido alfabetizados”
P11	“Interpretação, concentração. Se deve a deficiência de cada um”
P12	“Falta de compromisso para realizar as atividades, devido não gostarem de estudar ou por falta de compromisso de alguns professores”

Tabela 6.2.8: Resposta do professor sobre Pseudo dificuldade de aprendizagem e categoria de análise

10. Um aluno institucionalizado pode simular uma dificuldade de aprendizagem?	
Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Sim, por ter dificuldade com leitura pode apresentar um falso mal estar, choro ou que não consegue lê”
P 2	“Sim, eles podem usar a falta do convívio dos pais como desculpa para não querer estudar”
P 3	“Sim, o mesmo não possui uma motivação para viver melhor e pode simular não reconhecer as letras, palavras, não lembrar o que já foi visto e ouvido”
P4	“Creio que não”
P5	“Sim, fazendo descaso. Porque ficam cheios de vontade e sem estímulo”
P6	“Pode sim, e com isso torna difícil seu aprendizado”
P7	“Sim, pelo simples fato de querer a atenção voltada para ele”
P8	“Sim, recusa mudez, doença para chamar a atenção no sentido de que ela tem que enfrentar um problema que no momento é mais importante que estudar”
P9	“Sim, aproveitando do fato de ser institucionalizada para chamar atenção dos professores e gestores em geral”
P10	“Não, impossível, se apresenta algum problema é porque tem uma dificuldade real”
P11	“Somente um profissional especializado pode fazer essa avaliação”
P12	“Sim, para chamar atenção”

Tabela 6.2.9: Resposta do professor sobre padrões de comportamento em sala de aula e categoria de análise

11. Como caracteriza o comportamento dos alunos institucionalizados em sala de aula?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Agressivos, isolados, desinteressados”
P 2	“Isolados, indiferentes”
P 3	“Hiperativas, relapsos, desatentas”
P4	“Calmos, tranquilos”
P5	“Rebeldia, maus costumes, mentem, são astuciosos, às vezes maldosos com os coleguinhas e alguns são bastante retraídos”
P6	“Agressivos, dissimulados e outros calmos, pouco sociável”
P7	“Dispersos, dominadores e agressivos”
P8	“Alguns são rebeldes, outros são calmos, introvertidos, tímidos, obediente”
P9	“Alguns são arredios e outros maravilhosos”
P10	“Alguns são calmos, mais a grande maioria são terríveis, xingam demais, não respeitam professor nem colegas”
P11	“Em alguns momentos são inquietos, e em outros são tranquilos desde que não sejam provocados por colegas”
P12	“Na maioria das vezes são alunos que dão muito trabalho dentro e fora da sala, são agressivos, estourados, mal educados, as notas são baixíssimas, não conseguem assimilar muito os conteúdos, não permitem penetrar no seu eu, fechando-se em seu próprio mundo”

Tabela 6.2.10: Resposta do professor sobre vivência de regras e normas educacionais e categoria de análise

12. Em sua opinião, como os alunos institucionalizados vivenciam as regras e normas escolares?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Alguns concordam em vivenciar as regras e normas, já outros discordam chegando a atrapalhar o bom andamento dos trabalhos a serem executados em sala de aula”
P 2	“Acredito que em alguns casos existe o respeito às regras e normas da escola”
P 3	“Alguns respeitam horários de chegar, sair, fardamentos e os colegas de sala de aula”
P4	“Aceitam, não costumam questionar”
P5	“Não generalizando, muitos não acatam as normas da escola, traz consigo um comportamento de desobediência trazido de uma família fragmentada”
P6	“No geral não aceitam, mas aos poucos vão se adaptando é um trabalho gradativo”
P7	“Com dificuldade, pois não aceitam regras”
P8	“Aceitam, nunca presenciei questionamentos contrários as regras e normas escolares”
P9	“Reagem como os outros alunos às vezes respeitam e em outros momentos quando contrariados desrespeitam”
P10	“Não respeitam normas nem limites
P11	“Com aceitação, não questionam, não se manifestam contrários as decisões; apenas aceitam”
P12	“Eles não conseguem colocar em prática as normas que são estabelecidas pela escola, não demonstra nenhum interesse pelas coisas certas, organizadas, quanto mais bagunçadas, mas eles dão valor. E às vezes se torna difícil incutir na cabeça dos alunos à regra dos bons costumes”

Tabela 6.2.11: Resposta do professor sobre atividades escolares prazerosas e categoria de análise

13. Quais as atividades que os alunos institucionalizados gostam de desenvolver no ambiente escolar? Por quê?	
Categoria de análise: vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Atividades recreativas, jogos, esportes, passeios”
P 2	“Atividades de lazer”
P 3	“Atividades recreativas com os colegas e datas comemorativas”
P4	“Atividades lúdicas e jogos no computador”
P5	“Desenhar, participar de atividades recreativas. Extravasam todos os seus sentimentos de não querer falar ou de não saber se expressar”
P6	“Brincar e passear”
P7	“Atividades recreativas”
P8	“Atividades de arte”
P9	“Atividades de arte e esportes”
P10	“Atividades recreativas e passeios, porque foge da rotina das atividades pedagógicas”
P11	“As atividades lúdicas, porque coletivamente se envolvem sem que sejam tão

	cobrados ou notados”
P12	“Eles adoram quando a escola se planeja para as gincanas, eles ficam alvoroçados, a escola fica um pandemônio, o interesse é contagiante. Todas as tarefas são executadas com grande entusiasmo”

Tabela 6.2.12: Resposta do professor sobre produção escolar e categoria de análise

14. Os alunos institucionalizados preferem desenvolver as atividades escolares de forma individual ou grupal? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Individual, devido a não socialização com os outros alunos”
P 2	“Grupal, para interagir com os outros alunos”
P 3	“De forma individual, porque se julgam incapazes e tem medo e vergonha de errar”
P4	“Na sala de recursos individual, porque dá conta das atividades que estão sendo direcionadas para as dificuldades específicas de cada um”
P5	“Individual, porque existe mais concentração em suas atividades”
P6	“Em grupo, porque são bem entrosados com os colegas”
P7	“Grupal, porque em grupo eles gostam de demonstrar seu lado dominador”
P8	“Em grupo, porque a companhia de outros alunos colabora no sentido de facilitar a realização das atividades”
P9	“Grupal, com certeza é quando eles aproveitam para ter contato direto com os colegas”
P10	“Em grupo, tem auxílio, pode conversar”
P11	“Geralmente em grupo; isso porque não despertam a atenção”
P12	“Algumas atividades são feitas no coletivo, mas outras são individuais, mas alguns alunos preferem individuais, pois, há sempre aquele que fica esperando uma oportunidade para se sair bem”

Tabela 6.2.13: Resposta do professor sobre estigmas educacionais e categoria de análise

15. Considera que os alunos institucionalizados sofrem algum tipo de discriminação no ambiente escolar? Quais?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Não”
P 2	“Não vejo nenhuma discriminação, são tratados igualmente aos demais alunos”
P 3	“Sim, pela falta da figura dos pais, pelo fato de não levar lanche ou dinheiro, pelas roupas ou até pelo comportamento”
P4	“Sim, alguns colegas tentam ridicularizá-los, rindo no momento que fazem leitura ou se erram alguma coisa”
P5	“Sim, a não aceitação por alguns colegas, rótulos devido comportamento e história de vida”
P6	“As pessoas infelizmente são preconceituosas e taxam as crianças do abrigo como crianças marginalizadas”
P7	“Sim, principalmente se a comunidade escolar sabe o histórico familiar da criança e o motivo que o levou para uma instituição”

P8	“Sim, eles são identificados como as pessoas do abrigo, os alunos do abrigo e não os apresentam pelos seus nomes; são rotulados”
P9	“Nunca detectei isso em minha sala”
P10	“Sim, havia comentários, mas não de uma forma individual”
P11	“Apenas por colegas ou outros alunos da unidade escolar que não respeitam a deficiência de cada um, colocando apelidos ou excluindo de algumas atividades”
P12	“Caso ou outro, mas que não se prolonga muito tempo, porque tomamos o controle da situação. Caso haja uma complicação maior chamamos os responsáveis e logo resolvemos a situação”

Tabela 6.2.14: Resposta do professor sobre atitudes do aluno diante de penalidades e categoria de análise

16. Qual a reação apresentada pelos alunos institucionalizados quando sofrem alguma punição?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Ficam revoltados e agressivos”
P 2	“Agressivos”
P 3	“Em sua maioria se isolam e mantêm-se calados”
P4	“Retraimento, vergonha”
P5	“Alguns ficam mais rebeldes, agressivos; outros calados ou tímidos sem estímulos para fazer as tarefas escolares”
P6	“Eles ficam bravos, mas é coisa de momento”
P7	“Agressivos por não aceitarem regras e muito menos punição”
P8	“Não sei informar, porque os alunos que acompanho nunca sofreram punição na sala de aula”
P9	“Ficam bastante chateados diferentes dos demais alunos, pois acreditam que é por ser institucionalizado e são vistos pelos gestores como diferente”
P10	“Se aborrecem; tentam quebrar utensílios da escola como carteiras, cadeiras para chamar a atenção; agride verbalmente colegas, professores, diretor, mas depois voltam ao normal”
P11	“Os que estão na sala que leciono geralmente se retraem e percebe-se certo constrangimento pela exposição”
P12	“Alguns aceitam tranquilamente, outros acham injustos, mas no final das contas tudo dá certo”

Tabela 6.2.15: Resposta do professor sobre relações interpessoais e categoria de análise

17. De que forma os alunos institucionalizados se relacionam com colegas, professores, equipe diretiva e apoio?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Com certa restrição”
P 2	“Amigavelmente, com respeito”
P 3	“Na maioria das vezes de maneira harmoniosa”
P4	“Com os colegas agem com certo retraimento, se sentem diferentes por serem do abrigo”; com os professores e equipe diretiva o relacionamento é normal”

P5	“O relacionamento é um pouco conturbado”
P6	“Eles são receptivos, companheiros, mas cada um com sua personalidade e comportamento. No geral eles têm um bom envolvimento com todos”
P7	“Com os colegas enquanto não é contrariado se comporta até bem, com professores e equipe diretiva da mesma forma”
P8	“Com alguns colegas sempre estão alegres, são prestativos (empresta de algum material); com os professores, equipe técnica e de apoio é uma relação de respeito e obediência”
P9	“Não vejo diferença alguma. Sou bem tratada por todos”
P10	“O relacionamento deles no geral é bem oscilante, às vezes estão bem, outras vezes bastante arredios. Como sabemos que existe uma enorme carência afetiva, procuramos tratá-los com carinho e aos poucos vão diminuindo a impulsividade”
P11	“De forma respeitável e atenciosa”
P12	“No geral são amigáveis, porém, uma minoria é bastante petulante”

Tabela 6.2.16: Resposta do professor sobre eventos festivos e reuniões de pais e categoria de análise

18. Qual a atitude dos alunos institucionalizados nos eventos festivos da escola e reuniões de pais onde a família é representada por equipe diretiva ou técnica do abrigo?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Isolados, por mais que se tente incluí-los nas festividades, quanto às reuniões não sei informar porque ainda não participei de nenhuma”
P 2	“Quanto aos eventos festivos vejo que não costumam participar. As demais situações não sei informar”
P 3	“Nas festas possuem um comportamento normal, já as reuniões de pais gera um constrangimento na hora de levar o aviso”
P4	“Não acompanhei nenhuma dessas atividades”
P5	“Ficam satisfeitos, participativos, sentindo-se protegidos com a presença das pessoas protetoras que contribuem muito com o seu desenvolvimento psicológico, auto-estima e socialização no meio em que vive”
P6	“De certa forma demonstram tristeza, porque na verdade a família é difícil de ser substituída”
P7	“Nos eventos festivos da escola, enquanto abrange apenas alunos, se comportam normalmente, com os pais não tive oportunidade de observá-los”
P8	“Nos eventos festivos sempre comparecem. Em relação a reuniões de pais não sei responder”
P9	“Participam normalmente dos eventos; já as reuniões não sei responder, pois não participei de nenhuma. As reuniões acontecem em turno contrário ao meu horário de trabalho”
P10	“Participam normalmente, quanto reuniões de pais não demonstram nenhuma reação de insatisfação por estarem acostumados com o pessoal do abrigo”
P11	“Não presenciei nenhum desses eventos”
P12	“Agem com naturalidade em atividades festivas e reuniões”

Tabela 6.2.17: Resposta do professor sobre estratégias para minimizar dificuldades de aprendizagem e categoria de análise

19. Na condição de professor o que você tem feito para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos institucionalizados? Tem dado certo? Por quê?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Procuro conversar e discutir suas dificuldades, chegando muitas vezes a notar um desinteresse e falta de compromisso por parte do aluno”
P 2	“Tenho pouco contato, pois ministro apenas 1 aula de redação na turma, mas faço de tudo para que a aprendizagem seja alcançada”
P 3	“Tento dar uma atenção especial, utilizo métodos para facilitar aprendizagem. Vem dando certo porque os mantem atentos e motivados com os desafios propostos”
P4	“Estimulação das áreas deficitárias através de atividades com uso de tecnologias da informação (computador). Em alguns casos dá certo, em outros não, pela falta de interesse do aluno”
P5	“Incentivo a capacidade com palavras de apoio para melhorar a auto-estima, mas nem sempre dá certo. Infelizmente, algumas crianças não acreditam no seu potencial”
P6	“A leitura de historinhas é uma técnica excelente, pois eles gostam e se interessam , lêem, trocam livros; mas nem sempre conseguimos atingir as expectativas de todos. Tem alguns que precisam de outras técnicas, aí sinto um pouco de dificuldade em buscar outros meios para segurar o aluno e despertar nele o gosto pela leitura”
P7	“A melhor maneira é tentar entrar no mundo dessa criança, buscando o melhor caminho para passar os conteúdos da forma que ela possa entender. Não, pois há muita dificuldade de conquistá-la e a falta de preparo dos professores”
P8	“Procuro tratá-los iguais aos demais. Dou atenção específica em momentos de leitura de textos, tiro dúvidas, incentivo a leitura de historinhas, tabuada, etc. Realizo com eles muitas conversas informais sobre a escola, futuro, vida no abrigo. Não sei se dá certo, mas tenho tentado”
P9	“Faço o possível: entro de cabeça com disposição para dá o meu melhor, tento também ser amiga de todos e até saber um pouco da vida de cada um. Muitas vezes nem é preciso, pois eles já chegam se aconchegando”
P10	“Crio atividades para minimizar os problemas sociais e educacionais como: jogos educativos, baú da leitura, atividades com utilização de tecnologia da informação. Em partes. Quanto aos alunos percebemos a evolução na aprendizagem, no entanto, a falta de apoio da escola no sentido de recursos materiais vem inviabilizando um trabalho de maior qualidade”
P11	“Diante da carência de recursos, procuro fazer o possível para inseri-los no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos resultados, estes surgirão gradativamente”
P12	“Procuro incentivá-los dentro das condições que é oferecida. Na medida do possível tem dado certo, pois, eles entendem que apesar dos problemas que estão passando a escola é amiga e não inimiga”

Tabela 6.2.18: Resposta do professor sobre avaliação de aprendizagem e categoria de análise

20. Qual a reação dos alunos institucionalizados e da equipe técnica e diretiva do abrigo diante do resultado avaliativo?	
Categoria de análise: Vivência escolar	
Unidade de Registro	
P 1	“Indiferente”

P 2	“Não sei informar, pois não vejo ninguém do abrigo procurando saber sobre o desenvolvimento educacional do institucionalizado”
P 3	“Na maioria das vezes, não acham que possuem alguma parcela de culpa diante de algum resultado negativo. Nos positivos, não motivam, costumam falar: não fizeram nada mais que ter cumprido a obrigação”
P4	“O aluno as vezes fica decepcionado, apreensivo, com receio de receber alguma punição. No caso da equipe do abrigo e direção não sei informar”
P5	“Alguns tristes, outros indiferentes. A equipe e direção do abrigo ficam preocupadas e solicitam da escola orientação do que podem fazer para melhorar o rendimento escolar de seus assistidos”
P6	“Alunos: indiferença; equipe e direção: decepção”
P7	“Alunos: indiferença; equipe e direção: procuram incentivá-los para melhorar”
P8	“Uns ficam tristes, outros indiferentes; equipe e direção ficam decepcionadas, mas continuam incentivando a estudar”
P9	“Não sei responder”
P10	“Indiferença. Direção nunca procura a escola; equipe técnica nos procura para saber como auxiliar os alunos no processo de aprendizagem”
P11	“Com indiferença. Não tive contato, e nem fui questionada sobre qualquer resultado avaliativo por parte dos membros do abrigo”
P12	“Alguns satisfação, outros de decepção por não atingirem os resultados esperados. Quanto direção e equipe do abrigo, acredito que, tristeza”