

Os desafios da inclusão escolar no acolhimento institucional de crianças e adolescentes

The challenges of school inclusion in the institutional care of children and adolescents

Recebido: 17/10/2022 | Revisado: 24/10/2022 | Aceitado: 24/10/2022 | Publicado: 04/04/2023

Cristina Reis Maia¹

Faculdade de Formação de Professores-FFP/UERJ, Brasil.
crmaia.67@gmail.com

Resumo

Este trabalho problematiza os desafios da inclusão escolar envolvendo crianças e adolescentes em acolhimento institucional, buscando discutir a importância de seu papel para a construção da cidadania. Para tanto, voltaremos nosso olhar para a vulnerabilidade da infância e a realidade do acolhimento, os preconceitos enfrentados por aquele(a)s que vivenciam tal situação, as políticas públicas e institucionais disponibilizadas, a educação como projeto de cidadania e a escolarização como subsídio à autonomia.

Palavras-chave: Acolhimento institucional; Infância vulnerável; Inclusão escolar; Educação e cidadania.

Abstract

This paper discusses the challenges of school inclusion involving children and adolescents in institutional care, seeking to discuss the importance of their role for the construction of citizenship. To this end, we will turn our gaze to the vulnerability of childhood and the reality of welcoming, the prejudices faced by those who experience this situation, the public and institutional policies available, education as a project of citizenship and schooling as a subsidy to autonomy.

Keywords: Institutional reception; Vulnerable childhood; School inclusion; Education and citizenship.

1. Introdução

O avanço do liberalismo e as mudanças no mundo do trabalho forjaram a ideia de que a cidadania e o desenvolvimento das potencialidades intrínsecas dos indivíduos advêm do acesso à educação.

A ela é atribuída a consecução de direitos “fundamentais, inatos, absolutos, invioláveis, intransferíveis, irrenunciáveis e imprescritíveis” (Bullos, 2001, p. 527) e a capacidade de promover seus prosélitos nos espaços sociais, políticos e no mundo profissional. Disseminando-se usualmente pela escolarização, ela transforma o ingresso nos bancos escolares em um diferencial que potencializa (ou inibe) interlocuções sociais, econômicas ou culturais. Por outro lado, a falta de oportunidade junto ao sistema escolar – situação recorrente em sociedades alicerçadas sobre diferenças estruturais – afeta especialmente as parcelas mais carentes da população. E dentre estas, a mais atingida é a infância.

Correspondendo à fase existencial na qual se situam crianças e adolescentes, a infância é comumente adjetivada pelo senso comum como *menoridade*. Tal percepção decorre do fato de seus integrantes serem considerados seres *incompletos* (em formação) e, portanto, *dependentes, improdutivos e*

¹ Mestrado em Letras e Linguística. Mestrado em Antropologia.

inferiores (Maia, 2022). Este estereótipo se vê exponencialmente aumentado quando esses indivíduos precisam ser subsidiados pelo Estado – seja no cumprimento de medidas socioeducativas ou sob acolhimento institucional.

Medida protetiva utilizada pelo Estado para minorar expressões de negligência, falta de cuidados e violência em geral, o acolhimento institucional tem como objetivo amparar e apoiar os desamparados da sociedade, garantindo-lhes minimamente proteção diante de situações inóspitas e potencialmente perigosas, atendendo essencialmente aquele(a)s em risco, proporcionando-lhes asilo e refúgio. Crianças e adolescentes sob sua custódia não apenas têm a liberdade preservada, mas as condições para sua segurança e autonomia asseveradas – uma característica diretamente ligada à promoção da sua escolarização, voltada para a possível disponibilização para o mercado de trabalho.

Os acolhidos usualmente são oriundos de realidades perpassadas por dificuldades econômicas e potencialmente violentas, muitos do quais com histórico de agressão. Por isso, não é incomum que suas vivências de abusos e carências colidam com metodologias ortodoxas normalmente empregadas pelas instituições de ensino nas quais se inserem. Essa situação acaba por desestabilizar políticas pedagógicas previamente organizadas, pois esses estudantes tendem a manifestar nos espaços escolares conflitos já latentes.

Para essas crianças e adolescentes, a escolarização exige uma delicadeza que muitas vezes o sistema educacional não oferece – seu acesso à escola geralmente é restrito, pouco qualitativo e atraente, incapaz de despertar interesses permanentes, tornando-os cada vez mais propensos à evasão e/ou repetência. Essa conjuntura dificulta a integração desses alunos e a concretização da experiência educacional, além de propiciar a legitimação de preconceitos socialmente arraigados. Fazer com que participem das dinâmicas propostas e tenham suas demandas incorporadas aos projetos políticos pedagógicos não é meramente protocolar: implica no exercício da inclusão escolar e no seu reconhecimento enquanto uma prática cada vez mais necessária para a garantia do processo educacional e da cidadanização dos indivíduos.

Neste sentido, esse trabalho objetiva refletir sobre os desafios encontrados para a efetivação da inclusão escolar dessas crianças e adolescentes que, embora sob proteção do Estado, são tão discriminadas socialmente. Busca, dessa forma, trazer visibilidade para uma situação que precisa ser conhecida e discutida a fim de ser melhor trabalhada.

2. O acolhimento e a escola

Apesar das conquistas sociais buscarem a universalização e obrigatoriedade da escolarização, estas por si só não sustentam o envolvimento e a manutenção dos alunos na escola; tampouco propiciam a

vinculação necessária para a efetivação de uma educação consistente operacionalizada pela aceitação das diferenças.

Pertencentes aos estratos mais baixos e vulneráveis da sociedade, crianças e adolescentes em acolhimento institucional muitas vezes não sustentam a escolarização – mesmo havendo respaldo por parte dos abrigos para sua imersão em programas oficiais educacionais. Constituindo um recorte muito específico (e numericamente restrito), eles facilmente passam despercebidos pelas estatísticas e planejamentos organizacionais. O preconceito é outro fator que dificulta seu desenvolvimento escolar. Olhados com suspeição – muitas vezes são confundidos com adolescentes em conflito com a lei – e apresentando baixo índice de escolarização – o que influencia seu desempenho e repercute nas suas relações sociais, levando-os a negarem ou a evadirem do sistema escolar –, eles costumam ficar apartados do processo educacional. Aqueles que necessitam fazer uso do acolhimento normalmente não possuem outra escolha, sendo a institucionalização um meio de sobrevivência, nem sempre confortável – uma condição que irá se refletir no meio escolar.

A função do acolhimento é proteger e potencializar quem dele fizer uso. Para tanto, busca facilitar a socialização – com o fortalecimento das relações familiares e comunitárias – e promover a autonomia dos acolhidos através da sua escolarização e inserção no mercado de trabalho². Ele permite que seus usuários desenvolvam uma rotina diária que se aproxima daquela que supostamente teriam se convivessem em um ambiente familiar protegido – o que inclui idas à escola, a atendimentos médicos especializados, passeios e eventos. Porém, para seus usuários o processo não é simples. Em primeiro lugar, porque sua entrada no sistema geralmente são se faz de modo espontâneo, mas como resultante de intervenções fracassadas junto às famílias de origem e redes de apoio. Em segundo lugar, representa a ingerência do poder público na vida privada, legitimando uma desqualificação das ações dos envolvidos – tratando os acolhidos como *menores*³ e suas famílias como *disfuncionais*⁴. Essa condição deixa os acolhidos fatalmente sujeitos à intervenção do poder público e à mercê de ingerências externas.

Como um dos objetivos do acolhimento é produzir cidadania e esta é associada à educação, há um incentivo à escolarização. A inserção na rede de ensino – respaldada por legislações e políticas públicas (Brasil, 2009b; 2015) – é uma meta a ser cumprida. Concretizada a educação, eleva-se o índice de sucesso

² As normas para seu funcionamento são sistematizadas a nível federal (atualmente pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome), sendo descritas nas orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, acarretando seu descumprimento o encerramento das atividades operacionais (Brasil, 2009a).

³ “A ideia de menoridade surge do entendimento de que crianças seriam seres não plenamente desenvolvidos e, portanto, necessitados de cuidados. Essa compreensão das crianças enquanto ‘adultos em formação’ fornece uma ideia de ‘incompletude’ (de ordem física ou racional) que remete à falta de independência e responsabilidade das mesmas (Henick; Faria, 2005). Uma vez que não seriam capazes de se autogerirem, as crianças estariam propensas à intervenção alheia – o que as classificaria como ‘inferiores’, não lhes facultando integrar o rol de direitos e deveres atribuídos aos cidadãos comuns” (Maia, 2022, pp. 74-75).

⁴ A ideia de disfuncionalidade remete a uma máquina (ou um organismo) que falha e não cumpre suas atribuições. Este conceito tende a defender a ordem instituída das coisas.

do indivíduo diante das possibilidades de ocupação de espaços sociais, políticos e profissionais (Cury, 2002), refletindo-se na sua colocação no mercado de trabalho e em uma maior independência.

O fato é que na sociedade atual, as experiências da identidade subjetiva, da mediação das relações institucionais da vida social, das esferas do poder e da integração dos sujeitos são (re)produzidas pela educação. Isso faz dela um *locus* político no qual a prática histórica dos homens se manifesta (Severino, 2000). E uma vez que é “atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica”, ela permeia o universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas, das mediações e da cultura simbólica (Severino, 2000, p. 70).

Desse modo, o acolhimento bem sucedido será aquele que gerenciar com eficácia o processo de escolarização de seus membros (Brasil, 1990; 2009b), cabendo à escola a difícil missão de procurar alternativas que visem não apenas a projeção do conhecimento prometido, mas a inclusão destes alunos. Isso implica na busca pelo reconhecimento das potencialidades desses estudantes (e não apenas suas falhas), personificando-os. Uma verdadeira mudança de paradigma que se traduz pela possibilidade de conhecer e acolher suas histórias e de fazer com que se reconheçam enquanto atores sociais, partícipes de suas próprias jornadas.

3. As dificuldades enfrentadas na escola

Todavia, no universo escolar, são várias as barreiras a serem superadas por aqueles que diferem do rol normativo instituído, o que facilita o abandono da meta educacional. Quando tratamos de crianças/adolescentes institucionalizados, por exemplo, há uma série de fatores que potencializam sua rejeição e a conseqüente exclusão do sistema.

Em primeiro lugar, temos o desconhecimento das implicações que envolvem a institucionalização. Há uma grande confusão teórico-metodológica no senso comum – e também nas escolas – acerca do que representa ser *institucionalizado*. É usual confundir a condição de *acolhidos* – oriunda de alguma medida protetiva, nas quais a alocação em abrigo decorre em função de maus tratos, negligência e todos os tipos de violência – com a de *internos* – referente àqueles que estão em cumprimento de medida socioeducativa⁵.

Em segundo lugar, a variedade de situações e perfis que envolvem as crianças/adolescentes acolhidos dificultam sua inserção em uma única unidade escolar. Como nem sempre são direcionados para a mesma escola – dependerá muito de sua idade, de seu nível de escolarização e das vagas disponibilizadas pelas respectivas Secretarias de Educação do Município e do Estado –, as medidas

⁵ As medidas socioeducativas podem ser em regime aberto ou fechado. No caso de medidas em regime aberto, não há impedimento para que o(a)s adolescente(s) frequentem normalmente as escolas da comunidade. O fato do perfil socioeconômico de acolhidos e adolescentes em conflito com a lei serem semelhantes - e isso passa também pelas características étnicas entre ambas as categorias – contribui para a confusão e a discriminação com que muitos são tratados.

coordenadas e necessárias são diluídas, segmentadas entre as unidades de ensino disponíveis. Essa descentralização dificulta a execução de um projeto coeso, posto que algumas destas instituições encontram-se extremamente despreparadas para lidar com a situação de acolhimento institucional.

Em terceiro lugar, há todo um cabedal de vivências desses alunos – muitas vezes, distantes da realidade dos docentes – que precisam ser levados em conta. Muitas vezes suas experiências pessoais refletem uma “cultura da marginalidade” que causa incômodo e afeta as interações travadas no ambiente escolar.

Finalmente, em quarto lugar, temos a construção de estereótipos, reforçando uma expectativa de desempenho abaixo da média e reprodução do ciclo de opressão experienciado por suas histórias de vida. É comum que estas pré-concepções sirvam como justificativas para o pouco investimento realizado com esses alunos, de tal forma que, não raramente, culminam em evasão ou reprovação. Aqueles que sobrevivem a esse mecanismo são encaminhados a cursos técnicos, profissionalizantes, direcionados ao exercício de funções subalternas no mercado de trabalho.

Diante de tais embasamentos, de modo geral, esses estudantes tornam-se alvos de um duplo preconceito: da discriminação por possuírem baixa escolarização e por estarem institucionalizados. Muitas vezes sem uma rede de apoio que as sustentem, essas crianças e adolescentes tendem a não se considerarem suficientes para se lançarem nos projetos educacionais oferecidos. As alcunhas (de “preguiçoso”, “incompetente”, “relaxado” ou “desinteressado”) angariadas ao longo da vida escolar produzem o efeito de afastá-los do processo educativo. Essa condição dificulta ainda mais sua inclusão nos espaços sociais, acentuando a intolerância e intensificando as adversidades vivenciadas.

Por outro lado, não raras as vezes, a própria escola legitima a “incompetência” desses alunos, os quais tornados invisíveis para o sistema, acabam por não avançar ou desenvolver os estudos. Sem expectativas ou investimentos que contribuam para a apuração de suas capacidades individuais, vêm descartadas sua potência e promessa; sem terem seus direitos reconhecidos, são “esquecidos”, passando ao largo do processo produtivo, emergindo apenas quando suas dificuldades ultrapassam o limite do privado e afloram para a esfera pública. E mesmo nesses casos, o insucesso anunciado é atribuído ao indivíduo, o qual passa a ser culpabilizado pelo fracasso do sistema.

Para evitar esse desenlace é primordial que o processo de socialização ocorra simultaneamente ao de inclusão. A potencialização do sujeito só se efetiva realmente através de um acesso universal e irrestrito à educação – voltado às necessidades específicas de cada um – e da integração dos membros da comunidade – escolar ou não. As redes de sentidos da inclusão não se restringem à sala de aula: envolvem aspectos operacionais institucionais – como a construção e uniformização curricular – e socioculturais – a realidade de alunos, familiares, professores, funcionários, as funções escolares, a comunidade, o entorno

(Anjos et. al., 2013) –, abrangendo todo processo formativo. Assim como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96):

Art.1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996)

De fato, quando tratamos de escolas para todos, temos que levar em conta a possibilidade de estendermos a igualdade para as pessoas, sejam elas quem forem (Sasaki, 1997). Estar aberto não apenas a receber, mas sobretudo abraçar aqueles que a elas recorrem. Isso envolve não apenas um olhar atento para os estudantes, mas também para com todos aqueles envolvidos com a educação – que possam ultrapassar o mero contato entre as diferenças, saindo da cômoda posição de espectador e coadjuvante das relações sociais desenvolvidas para a de protagonista da história. Tal perspectiva exige o rompimento com as constantes classificações, ordenações e quantificações que buscam sistematizar os fatos e negam a percepção das contradições (Crochík, 2011b), problematizando as práxis profissionais e avaliando continuamente as intervenções realizadas. Significa a proposição de uma educação libertadora, cujo foco seja permitir que estudantes de todas as etnias, gêneros e grupos sociais possam usufruir das mesmas oportunidades, em igualdade de condições, visando o exercício da cidadania (Trindade, 2006).

No entanto, apesar das legislações nesse sentido, essa não é uma prática frequente. Além dos obstáculos encontrados para a inserção na rede de ensino de tantas categorias populacionais, há a dificuldade para a inclusão de seus membros. O respeito à diversidade – seja cultural, física, econômica ou social – constitui ainda uma etapa a ser conquistada. Aceitar e trabalhar as diferenças – decorrentes das devidas dificuldades materiais de existência, inconsistências familiares e sociabilidades incertas – é difícil. E embora essas medidas produzam a desconstrução do preconceito, ainda pouco vigoram no país.

Enquanto isso, alunos que fogem aos parâmetros estabelecidos sofrem a naturalização de sua estigmatização, posto que até mesmo o meio acadêmico reproduz conceitos e posturas discriminatórias em sua essência, sem se dar conta disso. Esse processo culminará na sua reprovação ou exclusão do sistema escolar, acarretando consequências na sua inserção no mercado de trabalho. Como todos os pobres e párias, os acolhidos são relegados ao anonimato, atravessando o período escolar sem apoio ou investimento que os impulsionem a desenvolver suas habilidades. Uma prática que compromete suas possibilidades de desenvolvimento e ascensão social.

4. A realidade escolar

A escola representa um importante instrumento para construção de mediações histórico-sociais, sendo uma de suas funções “investir nas forças construtivas das práticas relacionadas ao trabalho, à vida

social e à cultura simbólica” (Severino, 2000, p. 68). Entretanto, a inclusão ainda é uma pauta que precisa ser conquistada a cada dia.

Isso porque o temor à diversidade e a homogeneização prevalecem enquanto políticas institucionais, constituindo obstáculos para o desenvolvimento eficaz de seus alunos. A busca incessante por um modo de diagnosticar e definir quem rompe com a normatividade – categorizando os sujeitos em “normais” e “diferentes”, lançando-os em campos opostos – serve para a objetualização e esvaziamento das potencialidades daqueles que a frequentam (Fasolo, 2017). Assim também a diversidade humana e social é desconsiderada – os vários ritmos de aprendizagem, as histórias pessoais, a singularidade de cada um (Silva, 2012) –, fazendo com que aqueles que não condizam com os padrões estabelecidos se tornem “desviantes”, estigmatizados, ou sejam simplesmente ignorados, passando à margem do sistema. Tal régua da equiparação e nivelamento gera uma estandardização de cunho elitista que reproduz formas convencionais de dominação, estimula a estandardização dos estudantes e se fecha às multiplicidades do meio social, fazendo ainda com que escola falhe na concretização da socialização e no estabelecimento de redes de solidariedade. Esse movimento implicará na diferença entre a permanência e a evasão daqueles que deveriam ter seu direito à educação assegurado.

É notório que a baixa produtividade e o abandono escolar atingem com mais rigor quem apresenta pouco (ou nenhum) investimento familiar e/ou social e baixa autoestima. Portanto, não é de se estranhar que as relações interpessoais nesses ambientes também sejam afetadas, refletindo microcosmicamente os conceitos e mazelas que atravessam a sociedade. Dentre essa população “descartável”, suscetível à invisibilização pelo sistema educacional, temos os acolhidos.

Relegados frequentemente ao senso comum da incapacidade e dos distúrbios cognitivos elencados em relatórios de desempenho e retenção, eles passam pela escola sem uma averiguação precisa sobre suas reais necessidades ou uma proposta mais efetiva que vise promover suas habilidades. A própria condição de acolhimento faz com que sejam alvo de discriminação e desinformação que, inevitavelmente, reverberarão no contexto escolar, sedimentando a concepção de que não responderiam aos estímulos propostos e/ou aos esforços dispendidos. Além disso, são constantemente comparados àqueles estudantes cujos substratos familiar e/ou emocional permitem um trânsito mais assertivo no meio estudantil. Tal conduta só faz ressaltar as diferenças entre eles, reduzindo os acolhidos à expectativa de baixa produtividade, comportamento transgressor e/ou introspectivo – um número a mais para as estatísticas de abandono e repetência. E quando (previsivelmente) seus desempenhos ficam aquém das expectativas escolares – olvidando-se que as próprias instituições dificultam o estabelecimento de relações mais consistentes –, as (pré)concepções instituídas encontram justificativas para se manterem.

Diante desse sistema de “conversão e disciplinarização do elemento popular à racionalidade e à ordem vigente” (Correia, 2010, p. 13) e uniformização de condutas, a estigmatização torna-se inevitável. Todavia, à medida em que tais personagens – oriundas de diferentes meios culturais e sociais e, frequentemente, sem acesso ao capital cultural exigido pela própria escola – não correspondem às expectativas criadas, os procedimentos para sua adesão às normativas institucionais podem ocasionar reações violentas.

Outro elemento a ser levado em consideração é que apesar das diversas regulamentações/legislações para facilitar o acesso da população à escola, a disponibilização de vagas sem a devida adequação (do espaço físico, da qualificação profissional e de incremento salarial) gera uma estrutura precária que pouco auxilia na sua inclusão. Significa que são situações bem distintas estar *inserido* e estar *incluído* na escola. A simples presença do aluno na rede de ensino não caracteriza a sua inclusão. Tampouco a abertura de vagas implica na sua integração à dinâmica relacional estabelecida. Por outro lado, estar incluído em determinado ambiente pressupõe, antes de mais nada, uma relação afetiva, de *pertencimento*, devendo a instituição em questão estar aberta para todos aqueles que dela participem, sejam eles alunos, professores, funcionários ou a própria comunidade.

O fato é que não bastam políticas especiais e campanhas para promoção de levas de matrículas sem que sejam viabilizadas condições para que os inscritos possam realmente participar de seus programas. Isto é, para além da subsunção ao meio, o aluno precisa estar envolvido com os projetos e atividades propostos pela entidade de ensino, em uma associação colaborativa com os membros que a compõem, com os quais divide espaços, atenção e experiências. Este processo é contínuo e depende mais da capacidade de acolhimento das demandas reportadas, das articulações institucionais e da implantação de projetos políticos pedagógicos comprometidos com a realidade dos alunos do que de leis e ofícios instituídos, constituindo um compromisso voltado para a inclusão. Se a escola não consegue manter em sua malha boa parte dos seus inscritos, a inclusão não se processa em seu âmago. Essa falha compromete inclusive a própria inserção social do indivíduo em seus espaços.

5. Problematizações sobre a inclusão escolar

Apesar do impulso promovido pelos movimentos sociais e as legislações produzidas, a inclusão escolar ainda precisa ser conquistada.

O longo e árduo caminho que tem pela frente é um reflexo da falta de escolas que sejam para todos e foquem não apenas no incentivo da aprendizagem e da promoção da competência dos alunos, mas no aprimoramento de suas habilidades cognitivas e relacionais. Implica em melhores condições para docentes e discentes e na construção de uma educação envolvente, atrativa e cidadã, que se constitua

enquanto prática libertadora (Freire, 2000), direcionada a sujeitos históricos em busca da construção do conhecimento, que problematizem o futuro e recusem sua inexorabilidade (Freire, 2002).

No Brasil, a educação surge perpassada por ordenamentos jurídicos – desde leis sobre condutas e comportamentos (Brasil, 1990, 2013), diferentes tipos e garantias de direitos (Brasil, 2002), até a regulamentação de conteúdos programáticos (Brasil, 2017, 2015, 1997). Reconhecida como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), ela torna-se obrigatória com a Constituição de 1988. Porém, somente em 2009 (com a Ementa Constitucional nº 59) e em 2013 (com a Lei n. 12.796/13) a universalização da escolarização é consumada. Ainda assim, sob a égide da preparação dos sujeitos para a inserção no mercado e o exercício laboral (Brasil, 1996).

Essa linha do tempo da democratização da educação no Brasil explica, em parte, as dificuldades encontradas pelos egressos do sistema de acolhimento institucional em concluir sua escolarização. Manter-se na escola só ocorre quando todas as implicações de pertencimento (de quem está inscrito na escola, mas necessita se sentir acolhido e vinculado), respeito (às diferenças de cada um) e atenção (às singularidades) são respondidas. Não basta estar matriculado ou mesmo seguir frequentando-a – tem que haver uma troca de perspectivas entre a instituição e seus alunos, um comprometimento de atitudes e investimento constante nos estudantes. Implica ainda no empenho dos profissionais em efetuar eventuais adequações de sua práxis visando o abraçamento desses alunos, buscando coalizões com outros segmentos, articulando propostas de intervenção, realizando autocríticas em prol de alternativas potentes. As escolas devem estar cientes dos graus de afetamentos que os atingem, pois não é incomum que apresentem uma grande retração relacional. Retração esta muitas vezes acompanhada por um considerável atraso escolar e até mesmo comportamentos agressivos e desafiadores que trazem em seu bojo características indesejáveis de desinteresse e reatividade, geralmente acompanhadas por baixo nível de atenção e funcionalidade.

O risco de estigmatização que esses estudantes sofrem pode propiciar uma série de transtornos (físicos, mentais e cognitivos) que muitas vezes os afastam de seus colegas e da dinâmica escolar. A própria divulgação de sua situação – enquanto pertencentes ao universo dos institucionalizados – incendeia a imaginação coletiva, levando medo aos circundantes, sejam eles professores, técnicos ou alunos. Com frequência, a própria sociedade civil os reduz a estereótipos instituídos – associando-os àqueles que se encontram em conflito com a lei. Considerando que as pessoas tendem a recuar e se afastar diante daquilo que não conhecem, que lhes trazem receio ou lhes impingem temor, é de se esperar que haja respostas reativas diante do ciclo de dominação instituído. Uma situação que se consubstancializa sob diferentes formas de dominação e violência:

O medo frente ao desconhecido gera a tendência a dominar esse desconhecido a partir da atribuição de

regularidade aos seus comportamentos; quando essa regularidade (...) é posta em questão, outras formas de dominação devem aparecer para enfrentar o medo, não raro como violência imediata. (Crochík, 2011, p. 35)

Nesses casos, a inclusão escolar terá mais chance de ocorrer quando os operadores educacionais aprenderem a unir esforços com as unidades de acolhimento. E buscar o manejo destes espaços e suas bases de apoio (rede familiar, comunitária e políticas públicas) para inserir estes sujeitos em atividades e organizações formais e informais (Rizzini et al., 2000).

Marcado por “conflitos em função dos preconceitos e das discriminações de gênero, de etnia, de religião, entre outros” (Silva, 2006, p. 429), o ambiente escolar demanda posicionamentos diante da realidade que se lhe apresenta. Sua estruturação, marcada pela hierarquização de matérias escalonadas por séries, controladas por avaliações e disciplina rígida que forcem os sujeitos a se submeterem a parâmetros curriculares (muitas vezes) fora de suas realidades, não desenvolve plenamente a capacidade dos alunos, configurando-se pouco eficiente. Mas, embora a educação oferecida sofra com as restrições produzidas, ainda assim é eficaz em abrir oportunidades para quem a ela tiver acesso. Essa condição reflete as contradições que a permeiam e expressam os micropoderes inerentes aos espaços que ocupam (Foucault, 2008).

Nessas circunstâncias, não é raro a manifestação da violência. Fenômeno complexo, multifatorial e desdobrado sob diferentes formas – muitas vezes interconectadas e simultâneas –, a violência atravessa a estrutura social e mantém as desigualdades (sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas) estabelecidas (Domingos, 2020), o que torna recorrente a revitimização daquele que a sofreu. As situações pontuais de abusos, abandono e negligência às quais os acolhidos estão sujeitos – que envolvem polivitimizações e até a criminalização da infância – terão efeitos na sua saúde física, mental e na aprendizagem (Finkelhor et. al., 2007; Ford et al., 2010). Reflexo da produção da miséria, da fome, da submissão e exploração de umas pessoas pelas outras (Minayo, 2005) elas repercutirão na sua atuação no ambiente asilar e escolar, não sendo incomum que esses estudantes apresentem uma alta taxa de defasagem em sua escolaridade.

Convém lembrar que aqueles que não se encontram devidamente ancorados aos padrões educacionais vigentes são continuamente desconsiderados, desvalorizados e desestimulados a buscar seu direito à educação – sem perspectiva de usufruto de sua condição de cidadãos, são relegados à margem da sociedade, tratados com indiferença e, eventualmente, descartados. Para estes, a escola apresenta-se inacessível, urgindo uma verdadeira superação de obstáculos para que a garantia à educação seja efetivada.

Todavia, permanecer no universo escolar depende da articulação de uma série de fatores: das articulações político-pedagógicas de diversas entidades (escola, abrigo, VIII, Secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social) ao projeto inclusivo desenvolvido nos espaços institucionais. Essas

parcerias propiciam que certas particularidades desses alunos – aquelas que necessitam de maior atenção – sejam melhor trabalhadas, sem deixá-los à margem do sistema por não acompanharem o fluxo prescrito. Permite que sejam *enxergados* e, portanto, tenham espaço para se expressarem; e ao reconhecer sua existência, que o sistema se mobilize para apresentar propostas para uma atuação mais eficaz para com eles. Exemplos desses casos são as propostas inclusivas, realizadas através de mediações, de convênios interinstitucionais (com encaminhamentos variados de acordo com a necessidade premente) e acompanhamentos diversos. Tais projetos são necessários, uma vez que o direito de possuir uma matrícula não assevera a ninguém a permanência na instituição, a qualidade do ensino ou da educação recebida – e, principalmente, não contribui para impulsionar a construção de sua cidadania. No entanto, não existe uma conduta única e uniforme das escolas para se alcançar esse objetivo. Os procedimentos adotados por cada instituição de ensino são particulares e tanto podem apoiar e potencializar estes alunos quanto repudiá-los e excluí-los, expressando formas contraditórias com relação ao trabalho a ser realizado.

Por isso, não importa o caminho traçado, a inclusão escolar exige, em primeiro lugar, que se conheça a história de seus alunos. Identificar e reconhecer as especificidades desses sujeitos permite que se sistematizem estratégias para estimulá-los a se integrarem à comunidade e, especialmente, à escola. Em segundo lugar – mas não menos importante –, deve-se ter em vista o acolhimento das diferenças e reconhecer que este não se processa sem embates e/ou crises, uma vez que a convivência humana é marcada por conflitos.

Conquanto que a ideia de uma sociedade “pacificada” representada pela normatização e enquadramento de seus membros se oponha à heterogeneidade e a diferença – associadas negativamente às divergências e confrontos – é nestas últimas que se encerra a riqueza das relações sociais e culturais. E que toda homogeneização de condutas e construção de padrões traz consigo uma projeção de controle e massificação do outro. Sob essa perspectiva, a transmutação de tais valores – como a transformação de instituições reguladoras como as escolas em espaços de reflexão e inclusão – é fundamental.

6. Conclusão

No mundo atual, a educação constitui um dos direitos fundamentais do cidadão. É através dela que o progresso e o avanço das relações produtivas ocorre, representando um importante instrumento para construção de mediações histórico-sociais sobre as práticas políticas e econômicas. Nesse processo, a escolarização se sobressai enquanto elemento de capacitação dos sujeitos, influenciando diretamente na cultura da aquisição dos direitos civis.

Mas apesar da escola ter como função “investir nas forças construtivas das práticas relacionadas ao trabalho, à vida social e à cultura simbólica” (Severino, 2000, p. 68), suas práticas pedagógicas nem sempre primam pela inclusão. Um exemplo é a relação que desenvolve com crianças/adolescentes em situação de acolhimento institucional.

O fato é que, embora as unidades de ensino sejam compelidas por preceito legal a aceitar esta população, esta não se vê reconhecida enquanto cidadã em potencial. Assumindo a ideia de que esses alunos não apresentariam perspectivas para seus futuros diante de dificuldades comportamentais e cognitivas, acabam por não investir neles. Neste contexto, estar acolhido pode representar uma expectativa disfuncional, acrescentando um novo teor de preconceito à relação intrainstitucional – o que irá interferir (direta ou indiretamente) na sua permanência na escola. Faz-se, portanto, necessária uma boa dose de articulação política para que os estereótipos formados não interfiram em sua vida e no seu desempenho escolar.

Por outro lado, por não ser tão aparente (ou recorrente), a realidade do acolhimento institucional torna-se pouco conhecida. Isso acaba por se refletir nos poucos estudos e poucos movimentos reflexivo-transformadores existentes sobre o tema. A ideia geral consolidada é que os acolhidos são insensíveis aos esforços despendidos e culpados pelos eventuais insucessos obtidos. Tal concepção reflete uma percepção oriunda de idealizações negativas que deslocam para os acolhidos a responsabilidade pelo fracasso escolar e justificam a falta de empenho e investimento para com eles.

Faz-se, portanto, premente que a escola se abra à aceitação e ao respeito das diferenças, trabalhando intercorrências que possam resvalar sobre a comunidade estudantil. Mais ainda: que enfrente os estereótipos incorporados a estes alunos, facilitando sua vinculação ao processo educacional. Para tanto, deve buscar conhecer aqueles que a compõe: saber sobre sua existência, de onde vieram, o que os motiva. Esse cuidado não apenas norteia as expectativas criadas como produz forte efeito na metodologia empregada e nas intercorrências produzidas no decorrer de sua passagem pelo sistema educacional. Pois, quanto mais essa população for incentivada a ir além, apropriando-se de sua história e conquistando novos espaço maior (e melhor) será sua inscrição no mundo – seja na escola ou na vida cotidiana.

Incorporar essa práxis inclusiva é romper com conceitos arraigados e a postura hermética dentro do ambiente escolar que comprometem a aprendizagem e, eventualmente, contribuem para a evasão daquele(a)s que não se encaixam. Assim, comungando com a diversidade, pode permitir que cada indivíduo tenha direito de expressar sua identidade na coletividade, compartilhando suas experiências pessoais.

Esse movimento não só dá voz aos atores sociais, potencializando-os, como trabalha no sentido de desenvolver o respeito coletivo e a capacidade de transformação de cada um. Representa uma experiência

que não pode ser menosprezada e que deve ser estendida a todas as categorias – sejam elas alinhadas ou desviantes do sistema, composta por acolhidos ou não –, transformando números embutidos em alguma estatística em sujeitos de suas ações. Mais do que facultar aos estudantes acesso ao conhecimento e suporte diante dos obstáculos que se impõem, a inclusão escolar serve como base para ajudar os alunos a construir suas próprias histórias e a compartilhá-las com quem (ou o quê) importa.

Em outras palavras: a educação só resultará em cidadania quando deixar de focar apenas no êxito escolar e voltar-se para o respeito às características subjetivas dos alunos, isto é, quando souber incluir as diferenças e assegurar a todos a possibilidade de evoluir independentemente, fora dos muros da instituição.

Referências

- Anjos, H. P. dos, Melo, L. B. de, Silva, K. R. da, Rabelo, L. C. C., & Araújo, M. A. (2013). Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. *Educação & Sociedade*, 34(123), 495-507. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200010>
- Arendt, H. (1995). *A Condição Humana*. São Paulo: Forense universitária.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília.
- Brasil. (2002). *Leituras sobre cidadania*. Senado Federal, ECT/CEE, Brasília.
- Brasil. (2009). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Orientações técnicas. Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, junho de 2009a. http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf
- Benjamin, W. (1996). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas*. São Paulo: Editora Brailiense.
- Bulus, U. L. (2001). *Constituição Federal Anotada*. (2a ed.). São Paulo: Editora Saraiva.
- Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Correia, F. G. (2010). Reflexões Sobre o Conceito de Cidadania e Suas Bases Históricas no Brasil. *Revista de Ciência Política*. www.achegas.net/numero/43/editorial_43
- Crochík, J. L. (2011). Preconceito e educação inclusiva. Laboratório de estudos sobre o preconceito. Brasília: SDH/PR.

- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245-262.
- Domingos, L. P. (2020). *Adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de restrição de liberdade: a violência comunitária reportada nos processos judiciais*. [Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ].
- Ementa Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, 2009b. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Fasolo, L. B. (2017). *Escuta e experiência nas rodas de conversa com professores no contexto da inclusão: da “rua de mão única” às “passagens”*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Clínica e Cultura, Porto Alegre: UFRS.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31, 7-26.
- Ford, J. D., Elhai, J. D., Connor, D. F., & Frueh, B. C. (2010). Poly-victimization and risk of posttraumatic, depressive, and substance use disorders and involvement in delinquency in a National Sample of adolescents. Philadelphia: *Journal of Adolescent Health (Elsevier)*, 46, 545-552.
- Foucault, M. (2008). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal.
- Freire, P. R. (2000). *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. R. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Henick, A. C., & Faria, P. M. F. de. (2005). História da Infância no Brasil. In *Anais EDUCERE*, PUCPR 26 a 29 de outubro de 2005.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep.
- Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. 1990. www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. L12796 ([planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br))
- Maia, C. R. (2022). A infância transgressora e a judicialização da vida privada. In: *Revista da EMERJ*, 24(1), 71-94.
- Mill, J. S. (1983). *Princípio da economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social*, São

Paulo: Abril Cultural, v. II.

Minayo, M. C. de S. (2005). Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In (Org.: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde). *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde.

Rizzini, I., Barker, G., & Cassaniga, N. (2000). Criança não é risco, é oportunidade. In: Universidade Santa Úrsula (Org.). *Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Instituto Promundo, 7-26.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Severino, A. J. (2002). Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*, 14(02), 65-71.

Silva, L. M. da. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 424-434.

Silva, L. B. (2012). Instituições escolares, problemas de aprendizagem e estratégias de intervenção e atuação psicopedagógicas. *Revista de Educação do Ideau*, 7(15).
<https://www.ideau.com.br/getulio/revista/index/1>

Trindade, A. L. (2006). Em busca da cidadania plena. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. *Saberes e fazeres, v.1: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.