



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

EDUARDA VITÓRIA GALDINO DA SILVA

**ESCOLA E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL
RESIDENTES EM CASA DE ACOLHIMENTO NO CARIRI PARAIBANO**

SUMÉ - PB

2024

EDUARDA VITÓRIA GALDINO DA SILVA

**ESCOLA E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL
RESIDENTES EM CASA DE ACOLHIMENTO NO CARIRI PARAIBANO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Professora Dra. Kátia Ramos Silva.

**SUMÉ - PB
2024**



S586e Silva, Eduarda Vitória Galdino da.

Escola e o processo de socialização de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social residentes em casa de acolhimento no Cariri Paraibano. / Eduarda Vitória Galdino da Silva. - 2024.

87 f.

Orientadora: Professora Dra. Kátia Ramos Silva.
Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Crianças e adolescentes - socialização. 2. Casa de acolhimento - crianças e adolescentes. 3. Vulnerabilidade social. 4. Escola e socialização. 5. Família e socialização. 6. Adolescentes - socialização. I. Silva, Kátia Ramos. II Título.

CDU: 37(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

EDUARDA VITÓRIA GALDINO DA SILVA

**ESCOLA E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL
RESIDENTES EM CASA DE ACOLHIMENTO NO CARIRI PARAIBANO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA:

**Professora Dra. Kátia Ramos Silva.
Orientador - UACIS/CDSA/UFCG**

**Professor Me. Adilson da Silva Tavares.
Examinadora Interna - CCHE/UEPB**

**Professor Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos.
Examinador Interno - UACIS/CDSA/UFCG**

Trabalho aprovado em: 05 de novembro de 2024.

SUMÉ - PB

AGRADECIMENTOS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso só foi possível graças ao apoio e à inspiração de muitas pessoas ao longo da minha jornada acadêmica. Em primeiro lugar, gostaria de expressar minha profunda gratidão aos professores do curso de Ciências Sociais, que, com suas aulas e orientações, despertaram em mim um interesse genuíno e uma paixão duradoura pela área. Foram suas palavras, seus desafios intelectuais e suas abordagens críticas que me fizeram enxergar o mundo de forma mais ampla e complexa, inspirando-me a buscar sempre mais conhecimento e a me engajar profundamente com as questões sociais que nos cercam.

Aos meus colegas de curso, que estiveram ao meu lado durante esses anos, divido minha gratidão por todas as experiências compartilhadas. Foram incontáveis os momentos em que trocamos conhecimentos, discutimos teorias, dividimos angústias e superamos juntos as dificuldades que surgiram ao longo do caminho. A cumplicidade e o apoio mútuo foram essenciais para manter a motivação e a determinação em cada etapa deste percurso. Também não posso deixar de agradecer imensamente à minha família, que sempre me apoiou com palavras de incentivo, oferecendo encorajamento especialmente nos momentos mais desafiadores. Sem esse suporte emocional, certamente teria sido muito mais difícil concluir essa jornada.

Além disso, gostaria de agradecer aos voluntários que participaram das entrevistas realizadas para esta pesquisa. Sem a disponibilidade, a confiança e a generosidade de vocês em compartilhar suas experiências e perspectivas, este trabalho não teria sido possível. As suas contribuições foram inestimáveis e fundamental para a construção deste estudo.

E, por fim, dedico este trabalho ao meu querido irmão Toni, que, apesar de não estar mais fisicamente presente, continua sendo uma fonte de força e inspiração. Mesmo durante o processo de luto, a ideia de dedicar este trabalho a você me deu forças para seguir adiante. A ti, Toni, dedico este trabalho com todo o meu coração, na esperança de que ele te honre e mantenha viva a tua memória.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de socialização na escola de crianças e adolescentes que residem em casas de acolhimento institucional. Nesse sentido, o problema destacado por esta pesquisa é: como se dá o processo socialização de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade dentro da escola? A pesquisa aconteceu em duas instituições, uma Casa de Acolhimento e uma escola, ambas situadas no município de Monteiro-PB. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, buscando entender as dinâmicas e interações sociais das crianças e adolescentes institucionalizados no ambiente escolar. Para isso, utiliza-se um referencial teórico que fundamenta a análise dos dados. A coleta de informações foi realizada através de entrevistas realizadas com a equipe técnica e professores, o que permite a compreensão sobre as percepções dos participantes a respeito das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Como método de análise das entrevistas, foi utilizado a análise de conteúdo de Laurence Bardin, método utilizado em pesquisas qualitativas. Durante o processo de análise notou-se que há variações nas questões de socialização entre as observações da equipe técnica da Casa de Acolhimento e dos professores dos alunos em situação de acolhimento institucional. Além disso, foi possível observar que, nos relatos dados pelas professoras sobre questões do relacionamento das crianças institucionalizadas e os seus pares, alguns notaram que não percebem nenhuma diferença de tratamento e apenas uma professora relatou que percebe uma falta de normalidade dos colegas, fato que coincide com os relatos da equipe técnica sobre questões de bullying sofridos pelos residentes da casa de acolhimento no ambiente escolar. Assim, foi possível extrair, tanto da equipe técnica quanto dos professores, que não há perdas significativas em questão de desempenho escolar das crianças acolhidas. Isso evidencia que o acompanhamento escolar viabilizado pela atuação do corpo técnico da Casa de Acolhimento junto às crianças e adolescentes, e as relações que esses indivíduos residentes estabelecem na escola com professores e colegas de turma, influenciam significativamente para o desempenho escolar considerado adequado, bem como para o estabelecimento de relações de sociabilidade amistosas, ainda que com conflitos, entre crianças e adolescentes institucionalizados e não-institucionalizados.

Palavras-chaves: Crianças; Socialização; Educação; Instituição; Escola.

ABSTRACT

This study aims to analyze the socialization process within schools for children and adolescents residing in institutional care homes. In this context, the central research question is: how does the socialization process occur for children and adolescents in vulnerable situations within the school environment? The research was conducted in two institutions: a Care Home and a school, both located in the municipality of Monteiro-PB. The study follows a qualitative approach, with an exploratory and descriptive nature, seeking to understand the dynamics and social interactions of institutionalized children and adolescents within the school setting. A theoretical framework underpins the data analysis. Information was collected through interviews with the technical team and teachers, providing insight into their perceptions regarding children and adolescents in institutional care. For interview analysis, Laurence Bardin's content analysis method was applied, a technique commonly used in qualitative research. During the analysis, variations were noted in the socialization issues observed by the Care Home's technical team and the teachers of institutionalized students. Additionally, the teachers' reports on the relationships between institutionalized children and their peers revealed that some did not perceive any difference in treatment, while only one teacher noted a lack of normalcy among peers, a point that coincided with the technical team's reports of bullying experienced by care home residents at school. It was possible to conclude, from both the technical team and the teachers, that there are no significant losses in the academic performance of the children in care. This highlights that the school monitoring facilitated by the technical staff of the Care Home, in collaboration with the children and adolescents, as well as the relationships these residents establish with teachers and classmates, significantly influences their academic performance and contributes to the development of friendly social relationships, despite occasional conflicts, between institutionalized and non-institutionalized children and adolescents.

Keywords: Children; Socialization; Education; Institution; School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1	CONCEITO DE INFÂNCIA POR PHILIPPE ARIÈS.....	15
2.2	A FAMÍLIA E A SOCIALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO.....	19
2.3	O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIALIZAÇÃO.....	25
2.4	ACOLHIMENTO E ESTRUTURA INSTITUCIONAL.....	31
3	METODOLOGIA.....	35
3.1	PESQUISA DE CAMPO.....	36
3.1.1	Sujeitos.....	36
3.1.2	Grupos e Temas norteadores.....	37
3.1.3	Roteiro de Entrevistas.....	38
3.1.4	Processo de coleta de dados.....	38
3.1.5	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	38
3.1.6	A Análise Dos Dados Obtidos.....	39
4	PESQUISA DE CAMPO.....	40
4.1	SOBRE A INSTITUIÇÃO – HISTÓRIA DA CASA.....	40
4.1.1	Instalações internas.....	41
4.1.2	Rotatividade de Crianças processo de acolhimento e desacolhimento.....	41
4.1.3	Relação das crianças com a comunidade.....	43
4.1.4	Acompanhamento Escolar das crianças.....	43
4.2	DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: A VISÃO DA EQUIPE TÉCNICA.....	45
4.2.1	Adaptação: as dificuldades que surgem em decorrência do acolhimento.....	46
4.2.2	Bullying ¹ : a questão do bullying e a interação/visão dos colegas de classe.....	51
4.2.3	Representações afetivas.....	54
4.2.4	Relação com os professores.....	56
4.2.5	Valores sociais apreendidos pelas crianças e adolescentes acolhidos.....	58
4.2.6	A ausência de iniciativas voltadas ao desenvolvimento social da criança.....	59
4.3	PERSPECTIVAS DE SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE CRIANÇAS ACOLHIDAS.....	60
4.3.1	Comportamento e participação nas atividades escolares.....	61
4.3.2	Interação e integração com seus pares.....	65
4.3.3	A importância do acompanhamento escolar.....	70
4.3.4	O que a escola pode agregar para o desenvolvimento das crianças.....	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	80
	APÊNDICES.....	83

1 INTRODUÇÃO

A socialização é o processo pelo qual todo indivíduo ao nascer e ser pertencente a uma sociedade está sujeito a passar. Durante esse processo, a criança, em diferentes grupos, é ensinada através de um conjunto de normas e significados a agir e se comunicar com os demais indivíduos dessa sociedade. Esses padrões são aprendidos pelo indivíduo já na primeira infância, durante o processo de socialização primária, construída no meio familiar.

A escola é um dos principais cenários de socialização. Ela oferece a oportunidade do indivíduo se relacionar com outras pessoas e na preparação para o futuro. É o processo de socialização dentro do ambiente escolar que ajuda aos indivíduos a desenvolverem habilidades interpessoais, conhecimento científico, a se relacionar com outros indivíduos e adquirir a capacidade de trabalhar em equipe e de resolver problemas. Além disso, também ajuda os alunos a desenvolverem sua própria identidade, tendo contato com diferentes grupos, assimilam suas condutas até se sentirem mais seguros e a serem mais autoconfiantes ao se reconhecerem como parte do grupo.

O artigo 206º, da Constituição Federal (CF/88) afirma que a Educação é um direito de todos e obrigação do Estado e família. Sendo assim, é essencial que esse direito seja garantido também em situações de vulnerabilidade social de jovens e crianças que estão sob acolhimento institucional. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende explorar como se dá o processo de socialização de crianças e adolescentes que estão em Casa de Acolhimento dentro do ambiente escolar formal.

Para realizar esta análise restringi minha pesquisa ao município de Monteiro-PB, que fica localizado na região da Borborema, no cariri ocidental. Terei como objeto de análise o processo de socialização de crianças e adolescentes que residem em uma instituição de acolhimento matriculadas em escolas públicas localizadas na cidade de Monteiro-PB. As crianças e adolescentes estão matriculados em uma escola pública, na qual estão cursando o ensino fundamental.

Antes de adentrar na análise, é importante ter uma prévia sobre a cidade a qual pertencem estas instituições. De acordo com o Censo de 2010, Monteiro contém cerca de 32.277 (trinta e dois mil duzentos e setenta e sete) habitantes distribuídos em uma área de 992,620 km² (IBGE, 2022). Os índices de IDHM mostram que entre os anos de 1991 e 2010 a área da educação teve grande crescimento. Os dados de crianças entre 5 e 6 anos que frequentam a escola cresceu 129,66%. Entre os jovens de 11 e 13 anos que estão cursando os anos finais do ensino fundamental, entre 1991 e 2010, o crescimento foi de 510,27%. Um dos dados mais

significativos foi o dos jovens com idade entre 15 e 17 anos que concluíram o ensino fundamental, o crescimento foi de 680,02% e jovens entre 18 e 20 anos que conseguiram concluir o ensino médio, cresceu 567,42% (IDEME, 2013).

Outros dados relevantes para a nossa pesquisa estão relacionados ao cenário econômico do município. Os dados do Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual (IDEME, 2013) mostram que, entre os anos de 1991 e 2010, a renda per-capita passou de R\$130,18 para R\$392,05. Isso possibilitou que os índices de pobreza e extrema pobreza diminuíssem com o passar dos anos. As porcentagens de pessoas identificadas como pobres passaram de 75,09% em 1991, para 31,19% em 2010. Pessoas extremamente pobres foram de 46,21% a 13,46%. Apesar dos índices de pobreza diminuírem, o Gini², medidor de renda capaz de estimar o acúmulo de renda de acordo com a classe, revelou que o índice de desigualdades subiu, indo de 0,54 para 0,57. A contagem do Gini vai de 0 a 1. Então, quanto mais próximo de 1 indica maior acentuação das diferenças entre as rendas, sendo assim, ocorreu um aumento da desigualdade.

Apesar do aumento das desigualdades entre os cidadãos da cidade, estes aspectos mostram outra face: avanço que acometeu tanto em aspectos educacionais, como econômicos da maior parte dos cidadãos. Mesmo diante de dados significativos para análise de questões socioeconômicas e educacionais do município, constatamos, porém, que não há levantamento específico para as instituições de acolhimento. Não há estudos aprofundados sobre variáveis relevantes, como: o motivo dos jovens estarem nessas instituições; qual a faixa de escolaridade e de renda das famílias desses jovens; o levantamento anual do número de crianças e adolescentes que passam pela instituição. São vários dados de suma importância, tanto para a comunidade, quanto para pesquisas que podem auxiliar no melhoramento de políticas públicas ligadas as instituições de acolhimento, as famílias e principalmente as crianças e adolescentes que estão inseridas nesse contexto.

Em pesquisas realizadas, foram encontrados alguns dados relacionados a políticas públicas para instituições de acolhimento de adolescentes e crianças da Paraíba. A notícia é do Jornal da Paraíba (Nunes; Cerqueira, 2021), publicado em 19 de novembro de 2021. A matéria se refere a um auxílio concedido pelo Governo do Estado para as famílias que acolherem adolescentes e/ou crianças com medidas protetivas. Foi uma regulamentação para o serviço regionalizado pelo Governador João Azevedo. O serviço denominado de “Família acolhedora” prevê o pagamento de até um salário-mínimo por criança e/ou adolescente até 18 anos, sendo o

² O índice de Gini é uma medida de desigualdade de renda ou distribuição de riqueza dentro de um determinado território.

máximo até três salários-mínimos em caso de irmãos, pois as famílias que participarem do serviço receberam uma criança, podendo receber mais crianças caso haja irmãos na mesma situação.

A pesquisa de campo ocorreu em uma Casa de Acolhimento situada em Monteiro/PB aponta que, em 2022, de acordo com o portal da Justiça Federal da Paraíba, houve uma ação social de doações de itens para higiene pessoal e sacolas de lanches para a entidade de acolhimento movida pelos servidores. Também foi movida, no mesmo ano, pelo vereador Dário Batista, uma moção de aplausos na Câmara Municipal de Monteiro destinada aos funcionários da Casa de Acolhimento. Além disso, em 2023 foi mantida a condenação de município de Monteiro-PB de uma ação judicial movida em 2018 por não implementação de serviços de acolhimento institucional sob justificativa que “Monteiro permanece inerte quanto a sua obrigação constitucional e legal de implantação de serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes em situação de risco” (TJPB, 2023). A ação foi movida pelo Ministério Público Estadual ao qual pronúncia que os serviços de acolhimento no município estão sendo realizados por uma entidade privada de caráter filantrópica.

A Casa de Acolhimento São Sebastião está em atividade desde 1980 e é caracterizada como Associação privada que presta serviços sociais, com CNPJ (Cadastro Nacional De Pessoa Jurídica) ativo na Receita Federal desde 2005. Segundo a Receita Federal, possui um sócio de pessoa física desde 2020. Durante diálogo estabelecido com os Presidentes responsáveis pela Instituição, foi definido que apenas crianças com idade menor ou igual a onze (11) anos ficam na Casa de Acolhimento, porém, há três adolescentes com idade superior que residem na instituição. As crianças e adolescentes estão matriculadas no ensino formal em escolas municipais da comunidade, de ensino pré-escolar e ensino fundamental.

Já a escola-campo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes oferta os anos iniciais e finais do ensino fundamental, também pertencente a rede municipal de educação. A escola passou por reformas e teve melhorias estruturais. Atualmente, possui 20 salas de aulas, contando também com banheiro adaptado para pessoas com deficiência, além de possuir uma sala para atendimento especializado. Do 1º ao 5º ano, todas as 10 turmas recebem aulas pela manhã. Já para os anos finais do ensino fundamental, que corresponde do 6º ao 9º ano, são ofertadas a tarde. Os números de alunos por turma vão variando de acordo com o ano, sendo o mínimo 18 alunos no 1º e máximo 32 alunos nas turmas de 9º.

O problema destacado por esta pesquisa é: como se dá o processo socialização de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade dentro da escola? Nesse sentido, o objetivo geral é analisar como acontece o processo de socialização das crianças e adolescentes

que estão resguardados em casas de acolhimento no ambiente escolar formal. Para a consecução desse objetivo, pretendemos analisar o conceito de socialização primária, entendendo a família como a principal instituição responsável pela transmissão de valores e normas sociais. No contexto das crianças e adolescentes em acolhimento institucional, esse processo é mediado por outras formas de estrutura familiar, e a pesquisa visa entender como as instituições de acolhimento assumem essa função fundamental. Em segundo lugar, busca-se compreender o papel do ambiente escolar na formação social das crianças institucionalizadas, investigando como a escola pode atuar como um espaço de integração ou, por vezes, reforçar distinções entre esses alunos e os demais. O objetivo aqui é avaliar como a escola facilita ou dificulta a socialização dessas crianças, tanto no aspecto acadêmico quanto nas interações sociais.

Por fim, o estudo pretende explorar as diferentes condutas entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, observando onde essas condutas se aproximam ou divergem no contexto escolar. Isso envolve uma análise das percepções dos docentes para identificar os desafios enfrentados pelas crianças acolhidas no ambiente escolar, assim como os fatores que contribuem para seu sucesso ou dificuldades, seja nas interações sociais ou na construção do aprendizado formal.

A ideia inicial de trabalhar com a instituição se deu por observar um jovem que há muito tempo viveu em uma casa de acolhimento no município de Monteiro-PB e, após completar a maioridade, não pôde mais ficar na instituição. O jovem, que já foi morador em situação de rua, atualmente vive de doações e de trabalhos informais que são oferecidos a ele, conhecidos como “bicos”. A partir dessa observação, surgiu a ideia de procurar entender mais sobre a instituição e o que acontece com os jovens após completar a maioridade. Porém, com um pouco mais de aprofundamento, resolvi adentrar no tema da Socialização das crianças e jovens, buscando entender como se dá esse processo de socialização dentro da escola, visto que, nesse espaço, as crianças e jovens institucionalizados, entram em contato com outros indivíduos de faixa etária similar. Além disso, o ambiente escolar é reconhecido como relevante instituição para a promoção do processo socializador e difunde conteúdo para promover conhecimento científico, implicando em uma alternativa de mudança de vida para estes jovens que estão em situação de vulnerabilidade.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, buscando entender as dinâmicas e interações sociais das crianças e adolescentes institucionalizados no ambiente escolar. Para isso, utiliza-se um referencial teórico que fundamenta a análise dos dados. A coleta de informações foi realizada através de entrevistas

com perguntas focais com a equipe técnica e professores, permitindo uma compreensão mais profunda sobre as percepções dos participantes a respeito os crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

A presente pesquisa contribui para o entendimento dos profissionais da área de sociologia e da educação acerca do processo de socialização o qual crianças e adolescentes que residem em casas de acolhimento experienciam no ambiente escolar.

O Conselho Nacional do Ministério Público (2013), em seu Relatório da Resolução nº71/2011, apresenta que grande parte dos jovens em situação de acolhimento institucional está em situação de acolhimento institucional por uma sequência de variados motivos, entre eles estão: negligência dos responsáveis 80%, dependência em drogas 80%, abandono 77%, violência doméstica 60% e abuso sexual 45%. Situações reconhecidas como disfuncionais, portanto, o que requer uma análise cuidadosa sobre as possibilidades de sociabilidade que se apresentam para crianças e adolescentes que vivenciam tais circunstâncias.

Sabendo que, depois da família, a escola é o local com maior propensão de socializar e desenvolver nas crianças e jovens a construção da sua identidade enquanto indivíduo e enquanto membro de uma sociedade ou de um grupo, Weiss e Soares (2021), apontam que a escola é o espaço em que os indivíduos são moldados para viver em sociedade, sendo o local tanto de reproduções sociais como também de transformação.

Tendo em vista o ambiente familiar disfuncional em que esses jovens estavam expostos e que culminou no acolhimento institucional, ao frequentar o ensino escolar formal, há a possibilidade de aprimorar medidas e práticas positivas em sua convivência, no contato com outros indivíduos e na construção de relações.

Neste sentido, o rompimento com práticas de reclusão, antissociais, dificuldades para estabelecer relações com outros, dificuldades em controlar a raiva, agressividade, entre tantas outras causas que são provenientes de ambientes familiares disfuncionais e que ocasionaram em uma medida protetiva para esses jovens, podem ser amenizadas no espaço escolar, na medida em que a prática da sociabilidade é favorecida no ambiente educacional.

Além disso, o espaço escolar formal pode representar, na vida dos jovens institucionalizados, uma ruptura com relação aos comportamentos prejudiciais para os indivíduos e o grupo. A socialização na sua fase primária pode moldar um indivíduo para a sua individualidade e autonomia ou para a reprodução social. (Dubet; Martuccelli, 1997).

A relevância da pesquisa em questão se mostra na falta de estudos acerca do tema da socialização dessas crianças e adolescentes institucionalizados na comunidade. Apesar de já haver muitos estudos sobre a importância da escola para a construção da identidade dos jovens,

ou para combater comportamentos antissociais, muitas pesquisas são desenvolvidas sob a perspectiva de áreas como psicologia ou psicopedagogia. O presente estudo pretende abrir espaço para projetos que possam colaborar com a produção de conhecimento nessa área, além de possibilitar que os educadores da Casa de Acolhimento e professores das escolas possam se utilizar das observações e análises realizadas durante a pesquisa empreendida.

2 REFERENCIAL TEORICO

Para compreender um pouco sobre papel do Estado na garantia de oferecer a educação para todo e qualquer indivíduos, será utilizado o texto de Braatz (2008) intitulado “Direito à Educação: Dever do Estado?”. Neste texto, Braatz (2008) aloca a educação na segunda dimensão dos direitos fundamentais sociais ao qual o Estado não pode se omitir ou negar, já que se trata de direitos fundamentais da garantia da pessoa humana e por isso devem ser assegurados com ação positiva do Estado. Visto que no Brasil a Constituição Federal tem característica Assecuratória, principalmente, quando está em pauta os direitos fundamentais sociais, o Estado não pode deixar de garantir este direito “sem que nada venha em substituição” (Braatz, 2008, p. 86). Por isso, é destacado a importância da educação e da garantia desse direito como sendo um meio de conhecer e exercer a cidadania, bem como a liberdade individual, os direitos e deveres dentro da sociedade.

Especificamente quando ao dever do Estado em garantir o direito à educação, a previsão está estabelecida no art. 20 da Constituição de 1988. Para Garcia tal dever consubstancia-se num direito subjetivo da pessoa humana do acesso à educação, obrigando a sua ampla e irrestrita efetividade. (Braatz, 2008. p. 89)

Dito isto, a educação para jovens e crianças em situação de vulnerabilidade, não só é dever, mas a obrigação do Estado em garantir o ensino regular formal, além de uma ambientação segura e estável, já que em seu lar, muitas vezes, isso não foi ofertado.

Ciente desse direito, Cavalcante e Corrêa (2012) comentam sobre os indivíduos responsáveis pelas crianças e adolescentes nas instituições de acolhimento, que muitas vezes assumem um papel parental para esses indivíduos. Apesar do estudo de Cavalcante e Corrêa (2012) ser vinculado à educação infantil, também é possível pensar nessas observações feitas pelas autoras em uma projeção maior, abrangendo os adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade social e que residem nas instituições de acolhimento. Para isto, as autoras destacam o estudo de Fyhr (2001, p.56-66, apud Cavalcante e Corrêa, 2012, p.496) que observou na Suécia a crescente ideia, disseminada no século XX, principalmente nas sociedades industrializadas, de que a família (destaco os vários tipos de formação familiar) é o ambiente ideal para as crianças se desenvolverem e, por isso, houve uma pressão para que essas instituições de acolhimento dessem conta dos cuidados ao qual as crianças não tiveram acesso no ambiente familiar. Mesmo assim, por mais que haja um cuidado com essas crianças, o papel desses indivíduos como cuidadores/educadores está alinhado a técnica profissional de um

funcionário prestando serviços, tendo que balancear isso para conseguirem “responder às necessidades psicológicas básicas e de reparação, tanto dos adultos quanto das crianças” (Cavalcante; Corrêa, 2012. p. 497). Conhecer esses profissionais e o trabalho que realizam no convívio diário, pode auxiliar o desenvolvimento de programas mais próximos das condições em que vivem e atender as suas necessidades. Para isso, as autoras fazem uso de Ongari e Molina (2003) destacando alguns pontos essenciais para as instituições de acolhimento, bem como os profissionais que nelas trabalham. Os quatro pontos dizem respeito à:

1. a redefinição do papel e das atribuições do educador de creche; 2. a atenção com o seu processo de seleção e inserção na rotina de trabalho; 3. a supervisão das suas práticas cotidianas; e 4. o investimento permanente em sua formação e qualificação profissional. (Cavalcante; Corrêa, 2012. p. 498)

Possibilitar que o profissional desenvolva e amplie suas habilidades e garantir sua formação e aprimoramento do seu conhecimento, permite que a instituição seja formada por um corpo de educadores mais qualificado para garantir o pleno desenvolvimento em várias áreas do convívio da criança/jovem. Porém, as autoras destacam a escassez de pesquisas relacionadas aos educadores de instituições de acolhimento, que dificulta a construção do conhecimento relacionado a esta área e o aprimoramento dos profissionais nestas posições.

2.1 CONCEITO DE INFÂNCIA POR PHILIPPE ARIÈS

As concepções e vivências das diferentes idades da vida variam de acordo com o contexto cultural, social, histórico e econômico de cada sociedade. Ao longo da história, diferentes sociedades atribuíram significados distintos às diversas fases da vida, influenciando as expectativas e os papéis dos indivíduos em cada etapa. Philippe Ariès (2022) em meio aos seus estudos sobre as concepções de várias sociedades em vários tempos sobre os estágios da vida, observou que em cada espaço temporal existe uma idade mais importante que as outras.

Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a “adolescência” do século XX (Ariès; 2022, p. 30).

Em diferentes sociedades ao redor do mundo, os estágios da vida podem ser marcados por rituais e cerimônias elaboradas que simbolizam a transição de uma fase para outra. Em culturas tradicionais e indígenas, esses rituais de passagem são proeminentes, incluindo

cerimônias de iniciação na adolescência, casamentos e outras celebrações que formalizam e celebram essas transições. Por outro lado, em sociedades urbanas e modernas, embora ainda existam eventos simbólicos como festas de debutante e formaturas, os rituais de passagem podem ser menos proeminentes e mais diversificados, refletindo a complexidade e diversidade dessas sociedades. Em contraste, em algumas culturas, a transição entre os estágios da vida é vista como um processo natural e contínuo, sem a necessidade de cerimônias formais ou rituais específicos para marcar essas mudanças. Essas variações culturais e sociais refletem diferentes formas de conceber e celebrar as mudanças ao longo da vida.

Na sociedade moderna, tem havido uma mudança significativa na concepção e na atenção dada à infância. Uma das mudanças mais marcantes é o reconhecimento crescente da infância como uma fase de desenvolvimento crucial que merece cuidado e atenção especial. Isso se reflete em uma série de políticas e práticas voltadas para garantir o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças. Por exemplo, tem havido um aumento na ênfase dada à educação na primeira infância, com investimentos em programas de creche, pré-escola e educação infantil, reconhecendo a importância dos primeiros anos de vida na formação do indivíduo. Além disso, há um maior reconhecimento dos direitos das crianças, com a implementação de leis e políticas para proteger os direitos fundamentais das crianças, como o direito à saúde, à educação, à proteção contra abusos e exploração, entre outros. Essas mudanças refletem uma maior valorização e priorização da infância na sociedade moderna, com um esforço para garantir que as crianças tenham um ambiente seguro, saudável e estimulante para crescer e se desenvolver.

Mas nem sempre a fase da infância foi vista com tanta atenção como é nas sociedades modernas. Philippe Ariès em seu Livro “A História Social da Criança da Família” vai abordar essa temática que ele chama de “sentimento da infância”, algo que foi se desenvolvendo durante a passagem dos séculos.

Philippe Ariès (2022) explora a evolução histórica da percepção da infância na sociedade ocidental. Ariès argumenta que, durante a Idade Média, a infância não era vista como uma fase distinta da vida; as crianças eram rapidamente integradas ao mundo dos adultos, assumindo responsabilidades e papéis semelhantes aos dos mais velhos.

A partir dos estudos iconográficos sobre a infância, fazendo um percurso da arte medieval até a modernidade o autor percebe que, em muitas obras, as crianças eram retratadas com corpos de adultos musculoso em miniatura, levando a crer que não havia percepção dessa fase da infância como se é percebida atualmente.

Isso sem dúvida significa que os homens do século X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que, no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (Ariès, 2022, p. 33).

É a partir do século XIII que vão surgir as representações mais próximas à infância, com as retratações dos Anjos que tinham a mesma idade das crianças maiores que ajudavam na missa (ARIÈS, 2022, p. 32-33). Além dessas representações da infância apresentadas por Ariès (2022) havia outro modelo a representar as características da criança através da arte, as imagens do Menino Jesus também haviam sido representadas como um adulto pequeno, porém houve uma evolução trazendo traços mais realísticos ao menino Jesus na sua infância alinhado às representações da maternidade da Virgem Maria. Ariès afirma que “o sentimento encantador da terna infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV, quando, como sabemos, a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo” (Ariès, 2022, p. 35).

Diante disso, Philippe Ariès (2022) observa que essas representações mais sentimentais envolvendo a criança nas iconografias religiosas demorarão um pouco para atingir outras esferas. Dentro das representações religiosas, começaram a surgir várias ilustrações da infância de outros personagens bíblicos. Entre o século XIV até XIX começaram a introduzir as crianças nas iconografias, não sozinhas, mas começaram a ser percebidas pelos artistas em várias representações da realidade.

Mais tarde, as crianças foram retratadas nas iconografias fúnebres, às vezes dos seus mestres (professores) ou seus pais já mortos, ou o retrato da própria criança morta. O autor adentra nos relatos que havia durante esse período ao qual a criança não tinha tanta importância, as famílias tinham muitos filhos pois havia um alto teor de mortalidade. Diante disso, as famílias evitavam criar laços com as crianças porque, alguma hora, iriam morrer. Segundo Ariès (2022) “O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte” (Ariès, 2022, p. 39). Essa insensibilidade da família com a criança perdurou até o século XIX onde o cristianismo era presente e tinha as crianças batizadas as receptoras da alma imortal. Um pouco antes disso, o autor observa que a partir do século XVII começam a surgir na arte as representações das crianças sem a sua família, se alastrando a ideia de ter retratos dos filhos, mesmo após a mudança da pintura para a fotografia no século XIX.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e a sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 2022, p. 52).

A partir dessa trajetória, Ariès (2022) explora a coexistência e a evolução de duas percepções distintas sobre a infância ao longo da história. Ele identifica duas percepções principais: um, mais antigo, que percebia a criança como um adulto em miniatura, capaz de participar das atividades sociais e culturais ao lado dos adultos; e outro, mais recente, que reconhece a infância como uma fase distinta da vida, marcada por vulnerabilidade, necessidade de proteção e desenvolvimento gradual.

Após a descoberta desse sentimento da infância, o autor faz uma busca na literatura ao analisar os jargões registrados das crianças por aqueles que a cercam, afirmando que muitos presenciavam essa fase da infância, mas nunca aceitavam esse sentimento, tampouco registravam. Ariès (2022) observou que surgiu dois sentimentos da infância, como já havia mencionado. Na idade média não existia muita diferença entre as crianças e os adultos, tanto que o sentimento da infância como uma parte distinta da fase adulta reconhecendo suas individualidades era inexistente. As crianças e os adultos participavam juntos de qualquer atividade social, sem distinção de idade. Como já afirmou, as crianças com pouca idade não tinham tanta importância pois, pelo alto índice de mortalidade, essas crianças só começavam a ser integradas na vida familiar após passar por essa fase de risco de mortalidade. A partir das representações artísticas é que foi se observando as singularidades da criança, mais precisamente da infância. Esse sentimento era mais afluído nas praças mais altas e, paulatinamente, foi se estendendo para toda a sociedade, separando assim, as crianças dos adultos.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que à criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’. Originalmente, esse sentimento pertencerá as mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas (Ariès, 2022, p. 181).

Ao mesmo tempo em que nasce esse sentimento de “paparicação”, surge também a aversão a essa demonstração de afeto pelas crianças. Philippe Ariès (2022) traz alguns relatos dessa versão e em como as pessoas sentiam-se incomodadas com a presença das crianças e em como eram tratados por seus familiares. O autor afirma que a partir desse sentimento de aversão a “paparicação” da criança que através dos moralistas e educadores, surgem os estudos sobre a

educação do século XX, afirmando que “O apego a infância e a sua particularidade não se exprimia, mas por meio de distração e de brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (Ariès, 2022, p. 187-188).

Esses dois sentimentos coexistiram por um tempo, Ariès (2022) demonstra como essa mudança na percepção da infância influenciou profundamente as estruturas familiares, as práticas educativas e a maneira como a sociedade passou a tratar as crianças. Nesse contexto, a infância passou a ser entendida como um período de formação e desenvolvimento, em que a criança deveria ser protegida e preparada para a vida adulta. Assim, o autor demonstra que o conceito de infância, como o entendemos hoje, é resultado de mudanças culturais e sociais ao longo dos séculos, refletindo uma nova sensibilidade em relação ao que significa ser criança.

2.2 A FAMÍLIA E A SOCIALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO

O processo de socialização está presente em todos os lugares durante a vida do indivíduo, mas é na família em que surgem as primeiras práticas de sociabilidade. Contudo, é relevante considerar a conjuntura familiar não é estática. Philippe Ariès (2022), explora a evolução das representações e concepções da família ao longo do tempo. Ariès (idem) argumenta que a noção de família, tal como a entendemos hoje, passou por profundas transformações, especialmente, a partir da Idade Média até os tempos modernos. Ele examina como as mudanças nas estruturas sociais, econômicas e culturais influenciaram as formas de convivência familiar e como essas mudanças se refletiram na sociedade e até mesmo nos rituais.

Através da iconografia, Ariès (2022) observa a transição de uma família mais coletiva e extensa, que incluía não apenas pais e filhos, mas também outros parentes e membros da comunidade, para uma família nuclear mais restrita, focada nos laços diretos entre pais e filhos.

Portanto, a iconografia nos permite acompanhar a ascensão de um sentimento novo: o sentimento da família. Espero ter sido bem compreendido. O sentimento era novo, mas não há família (Ariès, 2022, p. 275).

Ariès (2022) discorre que essa evolução não foi linear e homogênea, mas sim marcada por variações regionais e temporais. Ele também discute como a privacidade e o afeto dentro da família se tornaram valores centrais com o tempo, moldando as relações familiares de maneira significativa. Afirma que esse processo foi constantemente reforçado por origem semitas e romanas. (Ariès, 2022, p. 275)

No entanto, não há a menor dúvida de que a família foi constantemente mantida e reforçada por influências ao mesmo tempo semíticas (e não apenas bíblicas, creio eu) e romanas (Ariès, 2022, p. 275).

Com isso Philippe Ariès (2022) oferece uma reflexão aprofundada sobre o papel da família na configuração das relações sociais ao longo dos séculos. Ele argumenta que a família, que inicialmente era parte integrante de uma rede mais ampla de relações comunitárias, foi se isolando progressivamente, criando um espaço social distinto e centrado na intimidade e na privacidade. Essa transformação começou a ganhar força a partir do século XVII e se consolidou nos séculos subsequentes, especialmente com a ascensão da burguesia e a valorização do lar como refúgio seguro e privado.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. O sentimento da casa, do *chez soi*, do *home*, não existia para eles. O sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais. [...] O casamento tardio, a precocidade do trabalho, os problemas habitacionais, a mobilidade do estágio do auxiliar junto ao mestre, a persistência das tradições de aprendizagem - todos esses fatores constituíram obstáculos ao modo ideal de vida familiar burguesa, obstáculos que a evolução dos costumes pouco a pouco removeria. A vida familiar estendeu-se a quase toda a sociedade, a tal ponto que as pessoas se esqueceram de sua origem aristocrática e burguesa (Ariès, 2022, p 340-341).

Outro ponto destacado por Ariès para a construção do sentimento familiar e da separação do ambiente externo e privado, foi a volta das crianças para casa, sobretudo também por influência da escolaridade. Philippe Ariès (2022) aponta que, em meados do fim da Idade Média e os inícios dos séculos XVI e XVII, ocorreu uma mudança importante na dinâmica familiar, onde as crianças passaram a ser integradas no convívio com os pais, ao invés de serem entregues a terceiros para serem aprendizes e com a ida das suas crianças recebiam crianças de outra casa em seu convívio íntimo. O retorno das crianças ao lar foi um evento marcante, caracterizando uma nova fase na estrutura familiar.

Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável na vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro (Ariès, 2022 p 340).

Diante disso, Ariès (2022) observa que, com a centralização da família em torno de relações afetivas mais estreitas entre pais e filhos, houve uma redefinição das formas de sociabilidade. A vida familiar tornou-se o núcleo das interações sociais mais significativas, relegando as relações com o mundo exterior a um papel secundário. Esse movimento levou ao fortalecimento da sociabilidade interna, onde as atividades e os valores familiares passaram a ser o eixo em torno do qual girava a vida social dos indivíduos. Além disso, Ariès (2022) discute como essa mudança influenciou a percepção de autoridade e de papéis dentro da família, criando uma dinâmica onde a figura paterna, e mais tarde a figura materna, ganharam maior relevância na educação e formação moral dos filhos. A família tornou-se uma espécie de microcosmo, onde os valores sociais eram reproduzidos e, ao mesmo tempo, adaptados às necessidades individuais do núcleo familiar.

Por outro lado, essa centralização da vida social na família contribuiu para uma forma de sociabilidade mais restrita, onde as relações externas à família foram, em muitos casos, limitadas ou vistas com desconfiança. O espaço público, que antes era uma extensão natural da vida familiar, passou a ser separado e até contraposto ao ambiente doméstico. Ariès (2022) sugere que essa mudança não apenas refletiu, mas também alimentou as transformações sociais mais amplas, contribuindo para a formação de uma sociedade onde o privado e o público passaram a ser esferas cada vez mais distintas e, em alguns casos, conflituosas.

É nesse sentido que Philippe Ariès (2022) expõe as mudanças históricas que ocorreram na família e, dessa forma, contribui para a reflexão sobre as implicações dessas transformações para a estrutura social como um todo. A família, segundo ele, não é apenas um reflexo das condições sociais de uma época, mas também um agente ativo que molda e é moldado pelas formas de sociabilidade que emergem em diferentes contextos históricos. A evolução da família influenciou as transformações na estrutura social e na forma como as pessoas interagem e se relacionam na sociedade.

As configurações familiares na contemporaneidade passaram por grandes transformações, refletindo as profundas mudanças sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas. A tradicional família nuclear — composta por um casal heterossexual e seus filhos biológicos — já não representa a maioria das estruturas familiares. Segundo Martins-Suarez e Farias (2016), atualmente, convivemos com uma diversidade de arranjos, como famílias

monoparentais³, famílias reconstituídas⁴, casais homoafetivos⁵ com ou sem filhos, família unipessoal⁶, famílias amorfas⁷, famílias sem filhos, entre outras formas de organização.

Amazonas et al (2003) destaca que essas mudanças são impulsionadas por vários fatores. O avanço tecnológico, por exemplo, facilitou a concepção assistida, a popularização dos anticoncepcionais, controle de mortalidade infantil e natalidade. As conquistas femininas no mercado de trabalho e a busca por equidade de gênero também transformaram a dinâmica familiar, permitindo maior liberdade para mulheres em suas escolhas de vida, seja em relação à maternidade ou à estrutura de suas famílias. As mudanças culturais e a maior aceitação da diversidade afetiva e sexual também contribuíram para a pluralidade de formatos familiares. Além disso, Amazonas et al (2003) salienta que por serem formatos recentes de configurações familiares, ainda não se tem um posicionamento dos impactos que cada configuração tem na vida do indivíduo e principalmente das crianças.

Portanto, a ideia de família acompanhou essas transformações, refletindo um contexto mais inclusivo e dinâmico, onde o afeto, o cuidado e a convivência são mais centrais do que a tradicional composição de gênero e papéis predefinidos.

Para compreender mais sobre os processos ao qual se dá a socialização, Peter L. Berger e Brigitte Berger (1975), na composição “Socialização: como ser um membro da sociedade” dão uma luz sobre esse processo. Neste texto os autores entendem que o processo de socialização se dá pela “imposição de padrões sociais à conduta individual” (Berger; Berger, 1975. p.204) e esses padrões que podem variar de acordo com as relações que o indivíduo estabelece com seu grupo e com outros grupos. De início, os autores Peter e Brigitte (1975) constroem uma linha de pensamento ao qual a criança desde o seu nascimento está em um processo de socialização. Esse processo pode ser tanto diretamente ligado a interação como também em aspectos não sociais, por exemplo, a criança não é capaz de interagir sozinha em seu meio cabendo a responsabilidade dos adultos a sua volta fazerem a ponte entre as sensações que a criança está sentindo e o meio. Se a criança sente fome é o adulto que a alimenta, isso implica dizer que os padrões estabelecidos desde o início são transferidos pelos outros para criança. Os padrões sociais neste caso podem interferir também em processos fisiológicos como

³ Quando um dos pais assume a responsabilidade de criar o filho.

⁴ Conhecidas como Famílias recompostas, são formadas após o divórcio ou a separação de um ou ambos os parceiros, que trazem filhos de relacionamentos anteriores para compor uma nova unidade familiar.

⁵ Famílias homoafetivas são formadas por casais do mesmo sexo, com ou sem filhos.

⁶ Família unipessoal é composta por uma única pessoa que vive sozinha, sem compartilhar o domicílio com outras.

⁷ Famílias amorfas são grupos familiares que não seguem uma estrutura convencional, podendo apresentar configurações diversas e fluidas, sem um padrão definido de organização.

estabelecer horário para comida, sono ou diversão. O padrão pode variar de acordo com aspectos sociais, culturais, religiosos, de classe social, entre outros.

Segundo os autores Peter e Brigitte (1975) a criança está inserida no microcosmo – ao qual corresponde as suas vivências atuais – mas ela está sujeitada a relações e padrões referentes ao macrocosmo – ligado aos padrões sociais que esta criança neste momento desconhece, mas que interfere diretamente no seu microcosmo, ou seja, os padrões sociais definidos pelos adultos.

Dito isto, a socialização da criança não depende apenas dos padrões impostos pelo indivíduo responsável por ela, mas pela relação deste indivíduo com outros grupos de indivíduos. Os autores relatam a importância do caráter absoluto desses padrões referentes ao poder a qual os adultos têm sobre a criança e para esta criança a impossibilidade da existência de outros padrões, ou seja, os padrões a qual as crianças vivem para elas comporta o mundo em sua totalidade, só posteriormente que elas percebem a variedade de padrões que podem exercer. É neste momento que o descobrimento de outros padrões e condutas pela criança colabora para perceber que a socialização não é um processo passivo entre indivíduo e a sociedade, mas uma construção entre os vários participantes de maneira ativa e reflexiva e não apenas “desempenhar o papel do outro” (Berger; Berger, 1975, p. 207), mas também identificar os papéis/padrões de indivíduos/grupos.

Nesse sentido de desempenhar papéis, Berger e Berger (1975) citam as contribuições de George Herbert Mead (1962) que observou a presença de duas variantes nesse processo de socialização o “outros significativos” e os “outros generalizados”, como fases a qual a criança passa. Os outros significativos são os indivíduos mais próximos e os quais as crianças copiam os padrões, os outros generalizados é relacionado quando a criança percebe que esses padrões fazem parte de normas mais amplas ao qual todos estão sujeitos. A partir daí o processo de socialização passa também a ser uma construção da individualidade e da identidade do indivíduo. A identidade sempre será atribuída através da relação com os demais, ou seja, são os outros que identificam você sobre essas ou aquelas características (Berger; Berger, 1975, p. 212).

E é por isso que o processo de socialização se perpetua até o fim da vida do indivíduo, mudando conforme o indivíduo cresce, na primeira infância ao qual a criança está aprendendo os processos e os padrões estabelecidos, a chamada de socialização primária, após isso quando se tratar de indivíduos que participam de um “mundo social específico” (Berger; Berger, 1975, p. 213) é caracterizado como socialização secundária. Mas de toda forma o processo de socialização seja ele primário ou secundário sempre irá conectar o indivíduo a sociedade, em

outras palavras “a socialização liga o microcosmo ao macrocosmo” (Berger; Berger, 1975, p. 214).

Em resumo, os estudos de Peter e Brigitte Berger (1975) abordam o processo de socialização e seu papel na formação da personalidade humana, argumentando que a socialização é o processo pelo qual as pessoas aprendem e adotam os conhecimentos, normas e valores da sociedade em que vivem. Eles destacam que a socialização é fundamental para a sobrevivência, o desenvolvimento e a construção da personalidade humana. Como também enfatizam que a socialização ocorre ao longo de toda a vida e que é um processo contínuo, já que as pessoas estão sempre expostas a novos conhecimentos, normas e valores. Eles afirmam que a socialização é a base para a formação da identidade individual e coletiva, e que é através dela que as pessoas se tornam membros plenos da sociedade.

A reflexão de Philippe Ariès (2022) e Peter e Brigitte Berger (1975) sobre a transformação da família e como esta desempenha um papel crucial para a socialização dos indivíduos, oferecem uma perspectiva valiosa para entender o papel das instituições de acolhimento na socialização de crianças institucionalizadas. Assim como a família, essas instituições atuam como um microcosmo social, onde valores, normas e condutas são transmitidos às crianças. No entanto, diferentemente da estrutura familiar tradicional, onde a socialização é predominantemente conduzida pelos pais, as instituições de acolhimento envolvem a participação de múltiplos cuidadores, o que introduz desafios e particularidades no processo de socialização.

O papel da instituição de acolhimento é crucial para fornecer às crianças um ambiente seguro e estruturado onde possam aprender e internalizar as normas sociais que lhes permitirão interagir de forma eficaz e construtiva com o mundo exterior. Assim como a família, a instituição é responsável por transmitir valores fundamentais, como respeito, cooperação, responsabilidade e empatia etc. No entanto, a presença de vários cuidadores significa que a transmissão desses valores e condutas sociais não ocorre de forma centralizada, mas sim através de uma rede de interações diversas e multifacetadas. Cada cuidador traz suas próprias experiências, perspectivas e formas de lidar com as crianças, o que pode resultar em uma transmissão de valores mais rica, porém, também mais complexa.

Essa multiplicidade de influências pode ser tanto uma força quanto um desafio para a socialização das crianças. Por um lado, a diversidade de cuidadores pode proporcionar às crianças uma visão mais ampla e plural das normas e condutas sociais, preparando-as para lidar com diferentes contextos e formas de relacionamento. Por outro lado, a falta de uma figura

centralizadora pode gerar inconsistências na transmissão de valores, dificultando a internalização de normas sociais de maneira uniforme e coerente.

2.3 O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIALIZAÇÃO

Para colaborar com o entendimento do processo de socialização alinhado à escola, pode-se utilizar alguns escritos de Émile Durkheim (2011) sobre a educação, como esta é necessária para a produção da coesão social, e pensando a escola enquanto ferramenta para o ensinamento da moral de uma sociedade.

Durkheim (2011) vai olhar para educação como um fato social, entendendo que tal como existem composições de sociedades distintas, não seria diferente com a educação, existindo vários tipos de educação, mas para cada sociedade vai haver um "tipo específico" de educação. A educação específica de cada sociedade busca construir um tipo de indivíduo de acordo com a sua estrutura moral, política ou religiosa. Dessa maneira, podemos dizer que para Durkheim (2011) a educação como ferramenta de socialização se faz através de contextos e atribuições anteriores a geração que está sendo educada. Como se a criança ao nascer fosse um papel em branco e a depender da sociedade que ela esteja, vão ser escritos nelas todos os modelos e concepções morais para que ela possa viver em sociedade garantindo que o indivíduo acompanhe essa organização formada por vários outros indivíduos.

Como um sistema orgânico que funciona pela interdependência de outros órgãos, a educação não é algo a ser visto e estudado alheio à sociedade, de forma isolada, ou até mesmo por aspirações do que "deve ser", Durkheim (2011) vê a educação como um fato em si, que depende de questões políticas, econômicas, culturais, religiosas etc. Dessa forma, não se pode observar a educação com única em todas as sociedades, pois ela se difere em vários contextos e em várias sociedades em tempo e espaço, diferenciando o que aquela sociedade pretende formar, desde a percepção da educação como ordenamento social, até o entendimento da educação enquanto instância que contribui na formação de indivíduos em seres autônomos.

O fato é que a educação independe do tempo e da sociedade. A educação desempenha um papel fundamental em qualquer sociedade, ela molda os costumes e normas que regulam o comportamento social, e aqueles que não seguem esses padrões, sejam por ideias conservadoras ou progressistas, podem ser considerados fora do "normal" ou inadequados. Por exemplo, se uma criança não recebe a educação tradicional esperada em uma sociedade, por qualquer motivo, ela poderá enfrentar dificuldades em se integrar e conviver nessa sociedade, onde a maioria das pessoas foi educada dentro de um modelo comum. Isso evidencia a importância de

uma educação que promova a adaptação às normas sociais estabelecidas. Durkheim (2011) afirma que assim como as ideias e costumes vem de uma construção coletiva, a educação também é fruto de construção social, e como tal, produz determinações que compõem o funcionamento dos indivíduos dentro dessa sociedade.

A Educação para Durkheim (2011) deve ser entendida de forma histórica, observando as instituições que já existiram e o que elas possuíam em comum. Dentro desse aspecto, percebemos que a educação se dá a partir de um encontro de gerações: a geração de adultos educa a nova geração de jovens. Dito isto, Émile Durkheim (2011) explica o duplo caráter da educação, sendo ela múltipla, pois a depender da complexidade da sociedade, se ela é dividida em casta, classes, religião, entre outras, cada parte que compõem esta sociedade vai receber um tipo de educação, e isso vai variar de acordo com a sociedade. Mesmo que a sociedade idealize um tipo igualitário de educação, essa iria se distinguir em meio as funções sociais que cada um desempenhasse. Além de múltipla, a educação também é singular/una, pois independente da divisão da sociedade e dos vários tipos de educação, elas constituem uma só raiz. Essa educação base, que produz os vários tipos de educação, também produz elementos que ligam todas a ela. Esses elementos constituem estados físicos e mentais na construção de um tipo de indivíduo para aquela sociedade. Para Durkheim:

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. No entanto, por outro lado, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade; a educação assegura a persistência desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma (Durkheim, 2011, p. 53).

Dessa forma, a educação seria, grosso modo, uma ferramenta que a sociedade se utiliza para moldar os jovens de acordo com as suas atribuições de coesão para garantir sua sobrevivência. É fato que, para o pensamento durkheimiano, o indivíduo é composto por dois seres, um representado pela sua individualidade e o outro é construído pelo grupo social que ocupa. Assim, está atribuído a educação a partir de sua formulação do ideal de homem repassado pela geração de adultos para os mais jovens toda concepção da vida moral e social existente daquela sociedade.

Ela não se limita a reforçar as tendências naturalmente marcantes do organismo individual, ou seja, desenvolver potencialidades ocultas que só estão esperando para serem reveladas. Ela cria um novo ser no homem (Durkheim, 2011, p. 55).

Nesse sentido, o Estado irá promover a educação conforme a demanda da sociedade, para, através das escolas garantir o ensino que contemple a coletividade, construindo um escopo de condutas, ideias e sentimentos necessários para união da sociedade.

Além disso, Durkheim (2011) relata a importância do papel do professor como autoridade em sala de aula. Não autoridade no sentido de repressão e violência, mas como forma de reconhecimento do que os jovens têm deveres a serem cumpridos e respondem a uma moral comum. É papel da educação e, sobretudo, do professor repassar para os jovens esses elementos gerais que unem a sociedade, nesse tempo em que passam na escola formando-se para a vida em sociedade. É fato também que as crianças veem os adultos como representações que podem seguir. Nesse sentido, Durkheim orienta para que as ações, por menores, sejam observadas e analisadas pois a geração de adultos é a representação que os jovens têm para seguir.

Todavia, a criança só aprende o dever com os seus professores ou pais, só podendo saber em que ele consiste pelo modo como estes últimos o revelam através da sua linguagem e comportamento. Portanto, é preciso que eles encarnem e personifiquem o dever para ela. Isto significa que a autoridade moral é a principal qualidade do educador, pois é através desta autoridade contida nele que o dever é dever (Durkheim, 2011, p. 71).

Como vimos acima, o processo de socialização se dá desde o nascimento perpetuando até o final da vida e como um processo de interação social que se modifica e varia de acordo com grupos e sociedades existentes. A família tem participação principal neste processo nos anos iniciais da vivência da criança. Após essa interação mais restrita do espaço familiar passa-se ao processo de socialização secundária, conhecido como processo de escolarização. É na escola que a criança tem contato com outros vários indivíduos carregados de experiências sociais diversas.

No artigo de Borsa (2007), a autora ressalta a importância da escola principalmente como ferramenta de manifestar as mudanças sociais e contemporâneas como as tecnologias, os novos arranjos familiares, a informações e os meios de comunicações mais acessíveis, entre outras mudanças. É no espaço escolar, muitas vezes, onde a criança tem acesso e desenvolve socialmente seus aspectos de condutas e cognitivos. Borsa (2007) também salienta que parte da construção da identidade, da individualidade e do reconhecimento como parte de um grupo, ocorre no ambiente escolar, onde a criança é levada ao desenvolvimento das suas atribuições individuais e sociais, diz respeito ao entendimento de condutas desejadas e aceitas socialmente, como ética, a moral, os planejamentos para o futuro, o medo de cometer erros, entre outros.

Com base em suas afirmativas, Borsa (2007) utiliza mais três processos de socialização presentes nos escritos de Palacios (1995). Estes três processos compreendem aos *mentais de socialização* que são aqueles conhecimentos e condutas apreendidos pelo indivíduo, os *processos afetivos* são vinculados aos sentimentos expressos pelos outros e as relações estabelecidas por esses laços, já *os processos de condutuais* são aqueles ligados às condutas socialmente aceitas dentro de uma sociedade em oposição às condutas reprováveis e penalizantes da mesma sociedade. Na escola está boa parte da construção desses processos aos quais as crianças apreendem os padrões de comportamento e valores morais, as relações que estabelecem com os seus colegas e as condutas aceitáveis dentro daquele espaço – e fora dele – sendo penalizadas quando fogem desses mecanismos de regulamentação social. Nesse contexto, as crianças começam a perceber que é através das relações com os outros que as condutas aceitáveis fazem parte de um acordo entre os indivíduos e que para esse acordo de condutas entrarem em vigor é necessário que os indivíduos concordem. É no ambiente escolar que se apresenta uma pequena parcela do que ocorre na sociedade. Assim, as condutas esperadas pela instituição Escolar e as condutas esperadas dos vários grupos que podem existir dentro dessa instituição representam uma grande parcela de conhecimento social e dos padrões de conduta para o indivíduo.

Em seus escritos, Dubet e Martuccelli (2010) descrevem teorias da socialização em conjunto com a visão sobre a socialização escolar, que é “produto do trabalho dos atores” (Dubet; Martuccelli, 2010, p. 328). Para este trabalho, é interessante citar as duas concepções teóricas francesas sobre a socialização escolar referente à *escola como instituição* e a *escola múltipla*.

A primeira concepção teórica da escola como uma instituição está muito ligada à visão de Émile Durkheim em seu livro “A Educação Moral” (2012), em que discute a importância da educação na formação moral das crianças e na coesão social. Embora Durkheim tenha enfatizado a importância da religião na sociedade como um fator de coesão social, ele também argumentou que a educação, especialmente a educação moral oferecida pela escola, poderia superar a religião em certos aspectos, desempenhando um papel crucial na promoção da coesão social e na transmissão de valores morais compartilhados, que são essenciais para o funcionamento da sociedade moderna.

Durkheim (2012) acreditava que a educação moral, ao promover o entendimento de valores éticos e cívicos comuns, poderia contribuir para a integração social de maneira semelhante ou até mais eficaz do que a religião em sociedades cada vez mais secularizadas. No

entanto, ele reconheceu a importância contínua da religião como um elemento de coesão social em muitas comunidades.

A escola é reconhecida enquanto um lugar de construção do conhecimento e da razão. Esses conhecimentos são escolhidos, sistematizados e repassados de acordo com concepções sociais daqueles indivíduos que fazem a educação, ou seja, os conteúdos ensinados são selecionados, organizados e transmitidos com base nas concepções sociais e culturais dos indivíduos que participam do processo educativo, refletindo suas visões de mundo e objetivos educacionais. Não se diferencia, atualmente, a ideia de a escola ser tanto um espaço de construção individual como também coletiva, em outras palavras “não há contradição entre autonomia do ator e a integração social; mais ainda, quanto mais socializado é o indivíduo, mais ele é senhor de si mesmo.” (Dubet; Martuccelli, 2010, p. 258). O contato com os colegas e a construção da subjetividade vai alavancando um sentido de integração ao meio, a obediência “cega” e a passividade vão sendo substituídas pela ideia de reciprocidade entre seres iguais. A segunda perspectiva citada por Dubet e Martuccelli (2010) supõe que a instituição escola tem funções diferentes e independentes. Dentre essas funções, estão a função de integração que corresponde ao que já citamos acima, com a socialização baseada na internalização; a função de distribuição, segundo os autores “leva a considerar a escola como um ‘mercado’” (Dubet; Martuccelli, 2010, p. 261); e a função subjetiva ligado ao indivíduo e sua construção no meio escolar. Essa análise sobrepõe a ideia de desempenhar papéis pelo acúmulo gradual de vivências subjetivas ao qual o indivíduo sempre estará exposto. Podemos entender que, como a escola é um ambiente de múltiplas experiências e vivências não cabe somente reduzi-la há um mero mecanismo de integração e orientação social. Os indivíduos, neste ambiente, ao mesmo tempo em que estão no processo de socialização, carregam consigo experiências e, dessa maneira a socialização pode ser considerada autônoma, a partir da construção do indivíduo e das experiências sociais.

Se os indivíduos constroem sua experiência e sua socialização de uma maneira autônoma e “livre”, eles o fazem a partir de um material cultural e social que não lhes pertence. Assim, a integração social aparece como um produto do trabalho dos atores (Dubet; Martuccelli, 2010, p. 261).

A escola como instituição promove, para crianças e jovens, uma amostra de como a sociedade funciona fora das experiências familiares, porém, como se dá esse processo quando se trata de crianças e jovens em situações de vulnerabilidade social, ao qual o ambiente familiar não representa segurança e estabilidade para eles? Para auxiliar nesse entendimento iremos

utilizar os estudos de Sudario e Moreno (2022) para nos explicar a relevância da escola no processo de socialização de crianças institucionalizadas, já que por motivos adversos as crianças são retirada do seu convívio familiar, ao qual está ligado a primeira fase da socialização, cabendo não somente aos responsáveis pela instituição de acolhimento, mas a escola suprir as necessidades decorrentes desse processo socializador, que por vezes não foi realizado pela família ou negligenciado pela mesma.

A escola, para além de ter a função de estimular o desenvolvimento cognitivo e acadêmico da criança e do adolescente, deve ser também um espaço de inclusão destes nos meios sociais (Sudario; Moreno, 2022, p. 35).

Muito se fala no papel social que o espaço escolar tem, não somente da contribuição do saber científico e acadêmico, ou a produção de cultura, mas é na escola que se atribui o papel de formação cidadã do indivíduo para a sociedade. Tanto que a escola, nos estudos sobre socialização, é vista como responsável, depois da família, por boa parte do processo em que os indivíduos são socializados. Por se tratar de um espaço que comporta uma multiplicidade de indivíduos carregados de experiências, faz parte da escola mostrar, identificar e debater sobre situações ao qual esses indivíduos estão ou podem estar expostos. Sudario e Moreno (2022) afirmam que como espaço provedor da relação entre indivíduos, também é papel da escola o cuidado e a proteção dos alunos por meio da “identificação e prevenção de situações de risco, tais como abandono, negligência, conflitos familiares, alcoolismo, drogadição e violência (física, sexual e psicológica)” (Sudario; Moreno, 2022, p. 35).

Outro ponto de grande relevância tratado por Sudario e Moreno (2022) está vinculado ao papel da escola em não barrar o aluno em dinâmicas do dia a dia escolar, por exemplo, jovens institucionalizados e/ou adotados podem ter uma limitação em temáticas que diz respeito às questões familiares, ou de situações adversas que eles tenham passado no ambiente familiar. Deve-se perceber no ambiente escolar, quais temáticas utilizar com esses jovens para que eles não sejam excluídos e ocasionem uma limitação no processo de socialização, e até mesmo de aprendizagem, destacando a importância da formação do corpo docente e organizacional da instituição para atender as demandas desses jovens.

Os aspectos de inclusão dos jovens acolhidos auxiliam no rendimento e evitam os comportamentos indesejados, o que evita deduções simplistas que são difundidas dentro do espaço escolar, tais como as justificativas que relacionam o fato de que como os jovens virem de instituições de acolhimento terem um baixo rendimento escolar ou serem mais reclusos. É óbvio que o contexto ao qual esses indivíduos estavam expostos, muitas vezes, são as causas

que os fizeram ir para o acolhimento institucional e contribuem para o “mau” comportamento ou aspectos antissociais. Porém, o papel da escola como instituição que promove a construção de indivíduos e, sobretudo de cidadãos, tem responsabilidade de proporcionar a esses jovens um ambiente de respeito, construção e entendimento de deveres e direitos, ou seja, socializá-los.

2.4 ACOLHIMENTO E ESTRUTURA INSTITUCIONAL

Para aprofundar a discussão e refletir sobre as possíveis diferenças entre crianças que vivem no espaço familiar desfrutando de um convívio comunitário e as crianças institucionalizadas que têm uma restrição maior de convivência social, se faz necessário expor alguns estudos sobre as instituições e como elas trabalham para moldar o indivíduo. As instituições (escola, família, trabalho, igreja etc.) estão inseridas na sociedade e em seu ponto central existe um conjunto de ordenamento ao qual o indivíduo segue. Durkheim (2007) vê as instituições como algo que existe além da vontade do indivíduo e produzem nele um poder coercitivo. Ele afirma que:

O sistema de signos de que me sirvo para exprimir meu pensamento, o sistema de moedas que emprego para pagar minhas dívidas, o instrumento de crédito que utilizo em minhas relações comerciais (...) funcionam independente do uso que faço deles. [...] Esses tipos de conduta ou de pensamento não apenas são exteriores ao indivíduo, como também são dotados de força imperativa e coercitiva em virtude da qual impõem a ele, quer ele queira, quer não (Durkheim, 2007, p. 2).

Durkheim (2007) via as instituições como sistemas de normas, valores e crenças que regulam o comportamento social e mantêm a coesão da sociedade. Para ele, as instituições desempenham um papel vital na socialização dos indivíduos e na transmissão de valores morais compartilhados para a formação de uma consciência coletiva. Além disso, Émile enfatiza que as instituições exercem uma influência coercitiva sobre os indivíduos, moldando seus comportamentos e garantindo a conformidade com as normas sociais. Caso o indivíduo vá contra as normas pré-estabelecidas, afirma que a consciência coletiva "reprime todo ato que as ofenda através da vigilância que exerce sobre a conduta dos cidadãos e das penas especiais de que dispõe [...]" (Durkheim, 2007, p. 3). Ou seja, por mais que o indivíduo se negue a seguir a norma social, sejam elas do direito ou morais (condutas, pensamentos, comportamentos) sofrerá por violar a norma existente: pelo direito, atos que vão anular ou reestabelecer a normalidade;

pela moral, não sofrer com penas judiciais, mas haverá tratamento diferenciado para aquele indivíduo, salientando que “a coerção é menos violenta, mas não deixa de existir.” (Durkheim, 2007, p. 3)

Todo indivíduo em sociedade, sejam elas mais complexas ou as mais simples, têm contato com instituições sociais. A família exerce nas crianças um poder hierárquico ao qual cada ente sabe o seu lugar e o papel que tem que desempenhar, assim como a escola. Cada sociedade dispõe dos seus mecanismos regulatórios entre eles as leis e a conduta moral. Além de Durkheim, outros autores também discorreram sobre as instituições e como elas agem para esculpir os indivíduos direta ou indiretamente.

Erving Goffman (1974) em seu livro “Manicômios, prisões e conventos” tratou do conceito de “instituições totais” para referir-se as instituições que tem maior distanciamento do convívio social, inclusive manifestam em estruturas físicas para obter esse distanciamento. Para Goffman (1974), o indivíduo que vive em sociedade dispõe de locais diferentes para desempenhar atividades diferentes. Esses locais possuem grupos de pessoas distintas, seja na escola, trabalho, lazer. O indivíduo tem contato com grupos de pessoas e desempenham diferentes autoridades, nesse sentido, as instituições totais apresentam uma quebra nessas relações.

Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de ‘fechamento’. Quando resenhamos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais ‘fechadas’ do que outras. Seu ‘fechamento’ ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico - por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais (...) (Goffman, 1974, p. 16).

As relações do indivíduo dentro da instituição com a vida social/comunitária é restrita e segue ordenamentos de uma autoridade em comum imposta por funcionários para estabelecer um propósito formal. Além disso, as atividades são realizadas em conjunto com outras pessoas que estão sujeitas as mesmas condições. Goffman (1974) elenca 5 (cinco) categorias de instituições totais. Não cabe a este trabalho elencar cada tipo descrito por Goffman, sendo assim, será abordado uma das categorias ao qual importa, as instituições que foram criadas para cuidar de pessoas que não conseguem fazer isso sozinhas, entre os indivíduos citados por Goffman destaca-se os órfãos.

Segundo a linha de raciocínio de Goffman (1974) sobre as instituições totais pode-se elencar algumas condições precisas sobre os internos, ou seja, os indivíduos que vivem na instituição. As Casas de Acolhimento institucionais, chamadas, no passado, de orfanato, apresentam muitas das características das instituições totais de Goffman. A própria remodelação do nome carrega implicitamente o sentido racional das instituições alinhado com a representação da palavra “casa”, remetendo a algo familiar. Em seguida, sucede a palavra “acolhimento” que pode trazer a ideia de abrigo, hospitalidade. Logo após, vem o “institucional” para evidenciar que a casa, não é sua casa, pois há regras de convivência que correspondem a uma racionalidade institucional e burocrática, que há acolhimento, mas não é para a vida toda. Em algumas instituições, isso significa que o acolhimento vai depender da idade.

A casa de acolhimento institucional, assim como outras instituições totais, segundo Goffman (1974), é dividida em dois grupos, um grupo composto pelos internos e outro pelo corpo de funcionários da instituição. As crianças e adolescentes institucionalizados correspondem ao grupo dos internos, que são sempre conduzidos pelo grupo de supervisão. O grupo dos funcionários tem função de garantir que o grupo dos internos faça tudo aquilo que foi orientado e sejam obedientes as regras do local e aos funcionários. Outro ponto a ser levantado por Goffman é de como os internos são sujeitos às ordens do grupo de supervisão e muitas vezes sua vontade não é levada em consideração já que está no nível abaixo dos supervisores e como o seu futuro nas instituições fica a cargo dos outros.

Nas instituições totais, existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão. Geralmente, os internados vivem na instituição e tem contato restrito com o mundo existente fora de suas paredes a equipe dirigente muitas vezes trabalha num sistema de oito horas por dia e está integrada no mundo exterior (Goffman, 1974, p. 11).

Diante disso, sabe-se que as crianças que vivem em casas de acolhimento enfrentam uma série de desafios e experiências únicas, tanto dentro como fora da instituição. Muitas vezes, essas crianças foram retiradas de suas famílias devido a abusos, negligência ou outras circunstâncias difíceis. Ao entrar em uma casa de acolhimento, elas têm que enfrentar a adaptação a um novo ambiente, a convivências com outras pessoas, lidar com sentimentos de abandono e incerteza sobre o futuro, além de enfrentar dificuldades emocionais e sociais decorrentes de suas experiências passadas. Erving Goffman (1974), em suas análises sobre instituições, como apresentadas em "Manicômios, Prisões e Conventos", fornece uma visão

profunda sobre como essas instituições funcionam e como elas afetam as pessoas que nelas residem. Goffman (1974) através do conceito de instituições totais descreve como as instituições totalizantes controlam todos os aspectos da vida dos internos, incluindo suas interações sociais, rotinas diárias e percepção de si mesmos.

Quando aplicado às casas de acolhimento, o conceito de instituição total de Goffman (1974) é possível entender como essas instituições moldam a experiência das crianças que nelas vivem. As crianças em casas de acolhimento frequentemente lidam com o controle externo sobre suas vidas, indireto ou diretamente, através das regras e regulamentos rígidos que limitam sua liberdade e autonomia. Além disso, elas podem se deparar com estigmas⁸ sociais associados à própria condição de estar em acolhimento, o que pode afetar sua autoestima e identidade.

O conceito de "instituições totais" de Erving Goffman (1974), que inclui orfanatos como um exemplo, foi utilizado neste trabalho para refletir sobre os ordenamentos institucionais aos quais as crianças e adolescentes em situação de acolhimento estão submetidos. Apesar das semelhanças estruturais com o conceito, observa-se que, na Casa de Acolhimento Institucional, essas crianças mantêm uma convivência comunitária e um certo grau de contato com o mundo externo, especialmente ao frequentarem a escola e participarem de visitas supervisionadas da comunidade. Esse contato, embora limitado, demonstra uma relação com o mundo externo que difere das características clássicas das "instituições totais" descritas por Goffman (1974), onde o isolamento é absoluto. Assim, embora exista uma lógica institucional dentro do acolhimento, ela não se aplica em sua totalidade ao modelo de Goffman, pois há uma interação e abertura parcial para além dos muros da instituição.

⁸ Estigma é uma marca que desvaloriza um indivíduo socialmente, levando-o a ser tratado como inferior ou diferente, o que causa discriminação e isolamento.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa busca um melhor entendimento acerca da socialização das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional dentro do ambiente escolar. Para isso, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho exploratório-descritivo, buscando, de maneira mais atenta, entender e analisar os aspectos que contribuem para a socialização das crianças que residem na instituição de acolhimento.

Levando em conta a complexidade do público-alvo, o método qualitativo de pesquisa se mostra o mais adequado para delinear a análise de forma concisa. Para auxiliar a análise foi realizada entrevistas com funcionários da casa de acolhimento e professores das escolas nas quais estudam as/os crianças e adolescentes institucionalizados. Segundo CEBRAP (2016), as narrativas dos indivíduos era uma ferramenta bastante utilizada pela Escola de Chicago, trazendo para pesquisa depoimentos de agentes silenciados, mas que são de suma importância para compor os elementos que fazem parte da análise. A partir das entrevistas que se pode extrair “valores, opiniões, sentimentos e experiências, maneiras de entender a interpretação que produzem de sua própria situação” (p. 12).

Para dar mais embasamento para essa pesquisa foram elaboradas perguntas focais, que delimitam o tema a ser tratado e corroboram dando mais foco e especificidade nas questões a serem trabalhadas durante a análise. Para a equipe técnica da Casa de Acolhimento, as perguntas foram voltadas para o seguinte ponto já referido como objetivo específico: o processo de socialização que essas crianças estão submetidas dentro da escola; de que forma esse espaço pode contribuir para formação social dessas crianças ou atrapalhar esse processo socializador; para os professores da rede de ensino outro ponto a ser tratado são as diferenças existentes, ou não, das crianças institucionalizadas e não institucionalizadas dentro do ambiente escolar, em que medida se distingue, em questões comportamentais, valorativas, resolução de problemas etc.

Trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, que segundo Silva (2015) tem como finalidade constatar comportamento atual daquilo que está sob análise, além de verificar algumas problemáticas acerca do tema. Dito isto, o objetivo principal é entender os processos de socialização dessas crianças e adolescentes dentro da escola, utilizando entrevistas com professores que atuam nas escolas e responsáveis pelas crianças e adolescentes dentro da Casa de Acolhimento. Em conjunto com essas informações obtidas, é importante entender como se dá esse processo socializador dos indivíduos, que começa na infância e perduram durante toda a vida, embasado em artigos científicos e capítulos de livros que tratam sobre o tema.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica embasa de forma conceitual e teórica questões que podem auxiliar para um maior entendimento sobre o tema socialização e sobre as instituições e o papel que desempenha na vida dos indivíduos. Souza (2010) salienta a importância dos novos meios de pesquisar de forma digital que popularizaram a busca por informações bem como sua divulgação universal que colaboram para o avanço científico, além de destacar a importância da pesquisa literária para tornar o estudo relevante. Foram utilizados conceitos e autores clássicos que trouxeram o enriquecimento teórico necessário para a continuidade da pesquisa, autores com Émile Durkheim, Erving Goffman, Philippe Ariès, Peter Berger e Brigitte Berger, além de outros autores encontrados em buscas no Google Acadêmico por palavras chaves com: socialização; escola e socialização; socialização de crianças institucionalizadas; escola e crianças institucionalizadas; educação em casa de acolhimento, entre outros.

3.1 PESQUISA DE CAMPO

Para essa pesquisa, a melhor forma de tratar os resultados se dá pela análise de conteúdo. Após o processo de recrutar informações será analisado em forma de blocos temáticos e separado por indivíduos. Ao acompanhar as entrevistas podemos separar as seções e analisá-las dentro de cada grupo (professores e equipe técnica).

3.1.1 Sujeitos

Das instituições participantes:

- 1 casa de acolhimento institucional;
- 1 escola da rede pública – fundamental.

Sujeitos participantes:

- 2 funcionários da casa de acolhimento;
- 3 professores da rede pública de ensino.

A escolha dos sujeitos teve alguns critérios para melhor direcionamento da pesquisa. Para adentrar mais nas questões educacionais, os membros da equipe técnica foram selecionados da seguinte maneira: quem tivesse mais proximidade nas questões escolares envolvendo as crianças (reuniões, ensinar atividades, ajuda em trabalhos escolares, acompanhamento escolar etc.). Neste caso, a Orientadora social e a Educadora social. O grupo

dos professores foi escolhido a partir da experiência com crianças institucionalizadas, professores que tivessem mais tempo de sala de aula com crianças institucionalizadas e professores com menos tempo de contato com crianças institucionalizadas, além de escolher aqueles professores responsáveis pela sala/turma do aluno institucionalizado (professor(a) tutor/padrinho/madrinha de turma).

A pesquisa não incluiu entrevistas com as crianças e adolescentes da Casa de Acolhimento devido às questões burocráticas que envolvem a participação de menores de idade. Esses indivíduos são resguardados por normas institucionais que garantem sua proteção e privacidade, exigindo a aprovação formal da Justiça e da própria instituição para qualquer atividade que envolva a coleta de dados. Assim, por questões legais e éticas, a coleta de informações foi realizada exclusivamente com profissionais da educação e membros da equipe técnica, garantindo o cumprimento dos protocolos de segurança e respeito aos direitos dessas crianças e adolescentes.

3.1.2 Grupos e Temas norteadores

Assim como já mencionado anteriormente as entrevistas foram elaboradas conforme temas de análise, dividindo dessa forma:

Tabela 1 – descrição dos grupos e temas das entrevistas.

	CRITÉRIOS	TEMAS NORTEADORES
Professores	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mais e menos tempo ensinando alunos em situação de acolhimento; ○ Professor tutor/madrinha/padrinho da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diferenças entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, dentro do ambiente escolar.
Funcionários da casa de acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> ○ Funcionários com mais tempo com a criança; ○ São envolvidos nas questões educacionais das crianças institucionalizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ O ambiente escolar como parte da formação social.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório-descritivo, não houve precisão no número dos entrevistados, ficando livre e dependendo apenas da disponibilidade

dos participantes. Os grupos e temas foram separados de forma conveniente para compor a análise da pesquisa. Para as entrevistas com a equipe técnica, foi marcada no horário oportuno ao qual os entrevistados estivessem na instituição. Com os professores, optei primeiramente em ir à escola para saber a disponibilidade deles, após isso, foi marcada as entrevistas na escola no mesmo dia para todos os professores entrevistados.

3.1.3 Roteiro de Entrevistas

As entrevistas foram elaboradas conforme a necessidade de análise do tema, com objetivo de extrair informações primordiais para a construção da pesquisa. Foram entrevistas semiestruturadas, que puderam ser gravadas para garantir que nenhuma informação fosse ofuscada ou deixada de ser mencionada. O roteiro das entrevistas pode ser visualizado nos apêndices A e B.

3.1.4 Processo de coleta de dados

O processo de coleta de dados teve seu primeiro contato no ano de 2022 e perdurou, com algumas intercorrências, até o ano de 2024. Foi apresentado, por mensagem, aos entrevistados o teor da pesquisa e o pedido para a participação respondendo algumas questões. Após esse primeiro contato foi marcado as entrevistas em horários favoráveis a ambas as partes.

Se tratando da equipe técnica as entrevistas foram realizadas dentro da instituição em horários que os funcionários estivessem disponíveis, dentro de suas respectivas salas. Para entrevista como os professores ocorreu no mesmo dia em frente a sala dos professores, neste dia as aulas tinham sido suspensas e ocorria o planejamento pedagógico.

3.1.5 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Para garantir a segurança e o bem-estar dos entrevistados, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), que foi apresentado e assinado por todos os participantes. Este documento incluía informações detalhadas sobre o objetivo da pesquisa, o teor das perguntas, e os direitos dos entrevistados, como a garantia de anonimato e a proteção contra quaisquer danos físicos, morais ou éticos. Também foi assegurado que os entrevistados não teriam nenhuma despesa relacionada à participação e que todo o material coletado ficaria sob a guarda do pesquisador.

Além disso, o TCLE explicitava que a participação na pesquisa seria totalmente voluntária, sem qualquer tipo de obrigação ou pressão. Os entrevistados foram informados de que poderiam desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, e que seus direitos seriam plenamente respeitados durante todo o processo. Dessa forma, o termo visou proporcionar transparência e tranquilidade, assegurando que os participantes estivessem cientes de todas as implicações de sua participação na pesquisa.

3.1.6 A Análise Dos Dados Obtidos

A partir daqui, serão apresentados os resultados obtidos a partir da coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, seguindo a metodologia proposta pela Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977). A escolha desse método se justifica pela sua capacidade de desvendar significados subjacentes nas falas dos entrevistados, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas investigados. Conforme Bardin destaca, "a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens." (Bardin; 1977, p. 44). Assim, a análise buscou ir além das respostas diretas, explorando as nuances, implicações e sentidos que emergem das experiências relatadas pelos participantes.

A Análise de Conteúdo foi aplicada de forma sistemática e rigorosa, abrangendo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme delineado por Bardin (1977). Para facilitar a análise, os entrevistados foram divididos em dois grupos: professores e equipe técnica da instituição de acolhimento. A partir dessa divisão, foram elaborados temas norteadores específicos para cada grupo, permitindo uma abordagem mais direcionada e contextualizada. Durante o processo de leitura flutuante das respostas, emergiu a necessidade de criar subtemas adicionais, que melhor refletissem as nuances e especificidades das falas dos entrevistados. Essa adaptação do esquema inicial de categorização enriqueceu a análise, proporcionando uma compreensão mais detalhada e profunda das diferentes perspectivas e experiências relatadas.

4 PESQUISA DE CAMPO

4.1 SOBRE A INSTITUIÇÃO – HISTÓRIA DA CASA

A Casa de Acolhimento institucional abriga atualmente oito crianças, sendo seis meninas e dois meninos, com idades que variam entre 1 ano e 10 meses até 13 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º, define que são consideradas crianças as pessoas de até 12 anos incompletos e adolescentes aquelas entre 12 e 18 anos de idade. Esta distinção etária orienta os direitos e as diretrizes de proteção, visando garantir o desenvolvimento integral e adequado em cada fase, conforme as necessidades específicas de crianças e adolescentes. Esse ambiente oferece um lar temporário para crianças em situação de vulnerabilidade, proporcionando cuidados e suporte em um espaço seguro e acolhedor. A diversidade de idades entre as crianças exige atenção individualizada e estratégias diferenciadas para garantir que cada uma receba o suporte necessário ao seu desenvolvimento físico, emocional e social.

A estrutura hierárquica da casa de acolhimento é bem definida, começando com o presidente executivo, seguido pelo vice-presidente. A administração conta ainda com uma 1ª secretária, uma 2ª secretária, uma 1ª tesoureira e uma 2ª tesoureira. Além disso, há um conselho fiscal composto por três fiscais e dois suplentes, que desempenham um papel crucial na supervisão e na garantia da transparência das atividades financeiras e operacionais da instituição. Essa estrutura organizacional é fundamental para o funcionamento adequado da casa, assegurando que todas as responsabilidades sejam cumpridas de maneira eficiente e organizada.

A casa também dispõe de uma equipe interna de oito funcionários, composta por uma cuidadora diurna, uma cuidadora noturna, um apoio administrativo, um serviço geral, uma cozinheira, uma lavadeira e duas diaristas. Esses profissionais são responsáveis por manter a rotina da casa em ordem, garantindo o bem-estar das crianças e a organização do espaço. Complementando esse time, a equipe técnica inclui uma psicóloga, uma assistente social, uma cuidadora social e uma pedagoga, que trabalham em conjunto para oferecer apoio psicológico, social e educacional às crianças, promovendo seu desenvolvimento integral e preparando-as para uma vida futura mais estável e saudável.

4.1.1 Instalações internas

A casa de acolhimento dispõe de um prédio próprio onde funcionam as atividades administrativas e onde residem as crianças acolhidas. O espaço físico é adaptado para funcionar como uma casa familiar possuindo um jardim, terraço, sala de estar, três dormitórios, quatro banheiros, pátio para recreação das crianças, uma brinquedoteca, sala de TV, cozinha, refeitório e um muro. Além dos cômodos acima citados, possui também instalações administrativas e de apoio as crianças, a casa de acolhimento possui uma sala de direção, sala de apoio psicossocial, sala pedagógica, sala de arquivo e apoio administrativo, almoxarifado de gêneros alimentícios, almoxarifado de materiais de higiene pessoal e material de limpeza.

Com relação a segurança do prédio e das crianças, a casa de acolhimento possui um sistema de câmeras internas e externas, mas que preservam a privacidade das crianças que lá residem. Esse sistema de monitoramento existe devido à necessidade de fornecer informações e fiscalizações do poder judiciário ou do Ministério Público. Além disso, possui um porteiro eletrônico no portão principal do prédio, e cada funcionário, em seu horário de plantão, fica responsável pela segurança das crianças.

As questões de melhorias e manutenção, a casa de acolhimento tem projetos de explorar funcionalmente o ambiente, ampliando área de lazer, realização de projetos de hortaliças e execução de projetos de arvores frutíferas.

4.1.2 Rotatividade de Crianças processo de acolhimento e desacolhimento

O serviço de acolhimento institucional tem uma demanda inteiramente pelo Sistema de Justiça, ou seja, os casos são apresentados à justiça pelo Conselho Tutelar ou o Ministério Público através de denúncias, que são repassadas ao Poder Judiciário. É através da avaliação do Juiz que determina se a criança e/ou adolescente em acolhimento institucional será acolhido ou não. As crianças acolhidas institucionalmente, vão para o acolhimento por determinação do juiz da Área da Infância e Juventude o qual, a decisão judicial, expede o Guia de Acolhimento⁹. Os motivos da institucionalização são diversos, mas os mais comuns na casa de acolhimento são questões de violência física e intelectual ou abandono de incapaz. Atualmente, todas as crianças institucionalizadas na casa de acolhimento são da cidade de Monteiro, mas já houve

⁹ Documento ao qual se dá início o acolhimento na instituição.

casos de crianças de outras cidades vizinhas residirem lá, pelo fato de que, na região do Cariri, apenas Monteiro prestar o serviço de acolhimento institucionalizado.

Após a decisão da institucionalização, as crianças são deslocadas para a Casa de Acolhimento e lá são recebidas pela equipe técnica e pela equipe de apoio. Geralmente, em seguida, são levadas ao hospital para realização de exames de corpo de delito, para observar se há alguma marca física. É realizado também um acolhimento psicológico, uma terapia, e conversa com a assistente social. Posteriormente a esse primeiro contato com a Casa de Acolhimento segue-se uma rotina própria da casa, com terapias regulares, rotina de exames e consultas médicas.

Para o desacolhimento, o processo de cuidado com as crianças segue o mesmo. Os pretendentes são escolhidos pela Justiça, são preparados por uma equipe Multidisciplinar do Tribunal de Justiça. Em seguida, são realizadas as visitas para a construção do vínculo com a criança. A adoção só será realizada se no decorrer das visitas for construído um vínculo com a criança, caso isso não ocorra, é repassado para a Justiça a não construção do vínculo entre candidatos e criança.

Com relação a inserção da criança no convívio familiar, também é feito um acompanhamento. Em caso de dependência química, os responsáveis são encaminhados para serviços de reabilitação, tratamento clínicos com medicações. Passam também pela assistência da equipe multidisciplinar e caso seja possível, a criança retorna para a família.

Segundo a Lei nº. 13.509/2017, no seu artigo 2º, que altera a Lei nº. 8.069/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, no tocante a questão da entrega voluntária, destituição do poder familiar, acolhimento, apadrinhamento, guarda e adoção de crianças e adolescentes, estima que o prazo máximo de acolhimento institucional seja de até 18 meses, com casos de exceção. Um dos motivos causadores dessa exceção é a burocracia dos processos do sistema de justiça e pelos candidatos a adoção quando vão declarar o perfil da criança. Neste último caso, foi apontado que muitos dos concorrentes a adoção fazem algumas ressalvas quanto a cor da criança, rejeitam crianças que tem alguma deficiência física ou intelectual, ou que façam uso de algum medicamento. Esses são alguns dos casos que fazem com que as crianças passem mais tempo no serviço de institucionalização.

4.1.3 Relação das crianças com a comunidade

Tendo em vista que as crianças da casa de acolhimento têm medida protetiva judicial, é fato que elas não têm autonomia para irem a qualquer lugar, ficando sob responsabilidade da Casa de Acolhimento promover as interações das crianças com a comunidade.

Essas interações, normalmente acontecem em eventos promovidos por entidades externas a Casa de Acolhimento, a exemplo cooperativas de bancos, grupos comunitários e religiosos. Esses eventos contêm atividades recreativas, como brincadeiras, gincanas, pular, carro de algodão doce, pipoca, algumas iniciativas oferecem aulas de educação financeira, noite de pizza, de lanches. Algumas atividades são realizadas dentro da instituição ou fora dela, como ida a pizzarias, lanchonetes, parques, são levadas para banhos de piscina, missas e cultos religiosos, congressos de jovens.

Além disso, também há visitas da comunidade local na instituição. As visitas são feitas de forma agendada, normalmente nos domingos e nelas são apresentadas as instalações e é possível o contato com as crianças. Apesar disso, a instituição também enfrenta estigmas com alguns indivíduos da sociedade, pois estes possuem uma percepção limitada sobre as reais necessidades das crianças acolhidas. Muitos acreditam que essas crianças precisam apenas de comida, roupas limpas e um lugar para dormir, desconsiderando aspectos essenciais para o seu desenvolvimento social e emocional. Essa visão reflete uma falta de compreensão mais profunda do papel social e civil da sociedade em relação a essas crianças. Comumente, a preocupação da sociedade limita-se ao cumprimento de deveres básicos, sem levar em conta o impacto emocional e relacional que essa negligência pode gerar.

No passado, as visitas a crianças na instituição eram completamente suspensas, baseadas nesses estigmas da sociedade e na crença de que elas eram merecedoras de pena, reforçando a ideia de que eram desvalidas. Inicialmente, essa falta de entendimento prejudicava o estabelecimento de visitas. Hoje, as visitas são permitidas, mas acontecem de maneira agendada, geralmente organizadas por cooperativas ou por pessoas interessadas em desenvolver projetos de caráter permanente, respeitando a dignidade e a normalidade da vida dessas crianças.

4.1.4 Acompanhamento Escolar das crianças

As crianças em idade escolar que residem na Casa de Acolhimento Institucional estão devidamente matriculadas em escolas da rede municipal. O acompanhamento escolar das

crianças na instituição é realizado pela Pedagoga. As atividades escolares, reforço, assuntos para prova são tarefas incumbidas a ela. As reuniões escolares são compostas pela presença ou da Pedagoga ou do Presidente Executivo na instituição de acolhimento. Além disso, a cada 15 (quinze) dias uma equipe da instituição se desloca às escolas para fazer o acompanhamento com os profissionais da educação, os diretores, supervisores e os professores.

É realizado também um mapeamento de cada criança, semanal e/ou mensal, esse mapeamento, feito em forma de relatório pela escola, permite observar e comparar a evolução das crianças na escola, quais as dificuldades que elas tinham antes, se foram superadas, o que está em processo, quais as novas dificuldades, ou as dificuldades em pontos específicos que não permitem o avanço dela.

As crianças da instituição participam de todas as comemorações e eventos da escola, como Dia da Independência do Brasil (7 de setembro ocorrem desfiles cívicos das escolas), Festas Juninas, Dia das Crianças, Dia dos Pais, Dia das Mães etc. Em alguns eventos, como Dia dos Pais ou Dia das Mães, vão representantes da instituição (Presidente Executivo, Educadora social ou Orientadora Social).

A tabela a seguir apresenta informações detalhadas sobre as crianças que residem atualmente na casa de acolhimento. Os dados incluem o número total de crianças, divididas por faixa etária, série escolar e instituição de ensino que frequentam. Esta visão geral permite compreender melhor o perfil escolar e a diversidade etária do grupo, oferecendo um panorama da trajetória educacional. Esses elementos são fundamentais para planejar estratégias de apoio pedagógico e socialização que atendam às especificidades de cada faixa etária e etapa escolar.

Tabela 2 – Panorama geral das crianças acolhidas e sua situação escolar.

Nº	Sexo	Idade	Escola
1	Feminino	13 anos	Escola campo
2	Feminino	12 anos	Escola campo
3	Feminino	12 anos	Escola campo
4	Masculino	10 anos	Outra escola
5	Feminino	10 anos	Outra escola
6	Feminino	8 anos	Outra escola
7	Masculino	8 anos	Outra escola
8	Feminino	1 anos e 10 meses	-

4.2 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: A VISÃO DA EQUIPE TÉCNICA

Nesta divisão, será apresentada a análise das entrevistas realizadas com dois membros da equipe técnica de uma Casa de Acolhimento, que optaram por manter seus nomes em anonimato. O objetivo dessas entrevistas foi explorar como o ambiente escolar pode contribuir para a formação social das crianças e adolescentes institucionalizados ou, o contrário, reforçar distinções e barreiras sociais. Para preservar suas identidades, os participantes serão referenciados por códigos ao longo deste capítulo.

O primeiro entrevistado, identificado como **Clarice**, ocupa o cargo de educador(a) social na instituição há cinco meses. Possui formação técnica na área de informática e está cursando licenciatura em pedagogia há um ano. Além disso, participou de alguns cursos de capacitação na área da educação. Não possui experiência anterior na área da educação nem em outras casas de acolhimento.

O segundo entrevistado, identificado como **Isabela**, exerce o cargo de orientador(a) social e trabalha na Casa de Acolhimento há seis anos. Tem formação técnica em gestão escolar e está cursando psicopedagogia há dois anos e meio. Não possui experiência anterior com outras casas de acolhimento ou com crianças e adolescentes institucionalizados.

Esses dois profissionais oferecem suas perspectivas e experiências sobre o papel da escola na vida das crianças e adolescentes em acolhimento, oferecendo suas visões sobre como o ambiente escolar pode influenciar a socialização dessas crianças e adolescentes, podendo atuar como um espaço de inclusão ou de perpetuação de desigualdades para as crianças e adolescentes acolhidos.

Após a leitura flutuante das entrevistas, foram identificados seis eixos temáticos que direcionaram a análise. Esses eixos são:

- Adaptação: as dificuldades que surgem em decorrência do acolhimento;
- Bullying: a questão do bullying e a interação/visão dos colegas de classe;
- Representações afetivas;
- Relação com os professores;
- Valores sociais apreendidos pelas crianças e adolescentes acolhidos(as);
- A ausência de iniciativas voltadas ao desenvolvimento social da criança.

4.2.1 Adaptação: as dificuldades que surgem em decorrência do acolhimento

O processo de adaptação de crianças e adolescentes institucionalizados ao ambiente escolar pode ser marcado por uma série de desafios, uma vez que essas crianças e adolescentes muitas vezes vivenciam experiências complexas que afetam seu desenvolvimento emocional e social. Longe do convívio familiar, elas enfrentam a ruptura de laços afetivos e podem carregar traumas e dificuldades que influenciam sua capacidade de interação e integração em novos ambientes, como a escola. A transição para o espaço escolar, que exige convivência em grupo, cumprimento de regras e a construção de vínculos, pode ser um período delicado para essas crianças e adolescentes.

A inserção na turma escolar pode se mostrar difícil, uma vez que as crianças e adolescentes institucionalizados podem apresentar comportamentos que refletem insegurança, dificuldade em estabelecer vínculos ou lidar com frustrações. Assim como afirmam Gomide et al (2017) as crianças e adolescentes em acolhimento tendem a ter grandes chances em serem mais introvertidos, dado o ambiente e as suas experiências anteriores. A convivência com colegas que não compartilham da mesma realidade pode aumentar sentimentos de exclusão ou desajuste. Nesse contexto, o papel da escola é essencial, pois, além de ser um espaço de aprendizagem, ela deve atuar como um lugar de socialização, onde as crianças e adolescentes possam desenvolver competências emocionais, cognitivas e sociais, sendo acolhidos e compreendidos em suas particularidades.

A análise das respostas da Clarice e da Isabela revela diferentes perspectivas sobre o processo de adaptação das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional ao ambiente escolar, destacando desafios tanto no aspecto educacional quanto no social. A Isabela observa que, em muitos casos, as crianças e adolescentes já frequentavam a escola antes de serem institucionalizadas, o que facilita a continuidade do processo educacional. No entanto, ela também aponta que algumas apresentam dificuldades, principalmente em relação ao aprendizado, o que pode estar relacionado às experiências traumáticas que vivenciaram. Essa afirmação indica que o histórico de vida das crianças e adolescentes impacta diretamente sua performance acadêmica e comportamento, com alguns casos exigindo mais atenção e suporte. Como acrescenta Sudario e Moreno (2022), é relevante a capacitação dos profissionais da educação para promover o apoio necessário para essa criança e adolescente se desenvolver e se integrar aos seus pares.

Já a Clarice, com um olhar mais voltado para a socialização das crianças e adolescentes, enfatiza a dificuldade que elas enfrentam em se integrar ao grupo de colegas. Ela destaca que

essas crianças e adolescentes muitas vezes não compreendem plenamente o contexto de sua institucionalização e tendem a carregar sentimentos de medo e afastamento, possivelmente, por acreditarem que a situação em que se encontram é resultado de algum erro ou culpa pessoal. Esse sentimento de rejeição, somado ao estigma de serem institucionalizadas, parece prejudicar sua capacidade de formar laços sociais. A Clarice também aponta que as professoras confirmam essa dificuldade de entrosamento, revelando que as crianças acolhidas podem manter certa distância dos outros colegas de classe pelo receio de não quererem contato, o que aprofunda a sensação de exclusão das crianças e adolescentes.

Assim, Ah, todas as que vem, a maioria delas já vem que frequentam a escola, né? Às vezes, quando é... estão aqui, às vezes é necessário, às vezes mudar de escola, mas é tranquilo, assim (...) é como criança, mas sabe que tem alguns que dão trabalho, né? Às vezes por tudo que vivenciaram, às vezes tem mais dificuldade no aprendizado, tudo... (Isabela).

A dificuldade que eu percebo aqui há cinco meses é mais essa questão de socialização, de coleguismo, porque como tem crianças que são institucionalizadas, eles não veem pelo lado que eles são vítimas, que eles estão aqui não por culpa deles, e sim por algum ato dos pais. A ação de orfanato, entre aspas, que o orfanato foi abolido por causa de acolhimento. Até em plantões pedagógicos, as professoras das salas, elas me relatam que eles têm muita dificuldade de se enturmar, já por medo desse suposto afastamento dos colegas mesmo, entendeu? (Clarice).

Portanto, ambos os profissionais identificam questões cruciais no processo de adaptação escolar das crianças e adolescentes acolhidos. Enquanto a Isabela foca nas dificuldades de aprendizado que algumas crianças e adolescentes enfrentam, a Clarice evidencia os obstáculos na socialização, que podem ser exacerbados pelo estigma social e pelo medo de rejeição. Essas análises sugerem que o ambiente escolar precisa ser mais acolhedor e inclusivo, oferecendo suporte emocional e social além do acompanhamento pedagógico, para que as crianças e adolescentes possam se integrar de maneira mais efetiva e superar os desafios impostos por suas circunstâncias.

No decorrer da entrevista, Isabela destaca o impacto imediato da institucionalização na insegurança das crianças e adolescentes, o que se manifesta de maneira mais acentuada nos primeiros dias, quando elas chegam ao novo ambiente, a Casa de Acolhimento. Esse sentimento de insegurança dificulta sua interação com os professores e colegas, tornando o processo de socialização e construção de amizades ainda mais desafiador. A resistência inicial, descrita como um comportamento “arredio”, reflete o medo e a dificuldade de confiar em novos adultos e colegas, indicando que o processo de adaptação requer tempo e um ambiente acolhedor.

Já o Clarice aprofunda essa questão ao abordar as consequências emocionais da ruptura abrupta dos vínculos familiares, que ocorre quando as crianças e adolescentes são retirados de casa por decisão judicial. Ele menciona o choque de transição de um ambiente familiar para um institucional, onde as figuras familiares são substituídas por profissionais de cuidado. Cavalcante e Corrêa (2012), como já mencionadas, abordam essa ruptura que crianças e adolescentes institucionalizados passam, quando deixam o ambiente familiar e os cuidados e atenção passam a ser pela equipe de profissionais da instituição, adultos que antes as crianças e adolescentes não tinham contato e passam a conviver diariamente. Esse rompimento causa um retraimento emocional nas crianças e adolescentes, que muitas vezes preferem se isolar para tentar processar o que aconteceu. A pedagogia que compõe a equipe educacional da escola, portanto, deve considerar esse estado emocional fragilizado e criar espaços para que essas crianças e adolescentes possam expressar suas angústias e dúvidas em um ambiente seguro e compreensivo.

Ah, assim né, é inegável. Eles assim, às vezes ficam arredios os primeiros dias, né... quando entram. Eles assim, eles já são muito inseguros, né? Aí aquela insegurança ainda é maior. A dificuldade, assim, de conseguir conversar com o professor, fazer uma amizade, é bem difícil (Isabela).

Sim, com certeza a ruptura traz consequências negativas pra eles, né? Porque, de repente, você dorme com seu pai e sua mãe, e no outro dia chega uma decisão judicial que você não pode mais estar com sua família, seu pai, sua mãe, suas figuras paternas, né? E eles ficam, assim, reclusos, não querem se enturmar; não querem conversar, querem ficar ali pra, assim, eu entendo que é pra eles tentarem processar o que aconteceu, porque não é fácil, não é fácil pra eles. Um dia tá tudo bem, o outro, o mundo... muda (Clarice).

Além disso, como abordado por Goffman (1974), como características das instituições totais, o aspecto estrutural do cotidiano institucional, caracterizado por rotinas coletivas e uma organização quase automatizada, é apontado como um fator que pode limitar o desenvolvimento da individualidade das crianças e adolescentes. Clarice menciona que, na instituição, as atividades são feitas em grupo e em horários predeterminados, o que contrasta com a flexibilidade e o cuidado individualizado geralmente presentes em um ambiente familiar. Esse regime coletivo pode ser funcional para manter a ordem e atender às necessidades de várias crianças e adolescentes ao mesmo tempo, mas, em contrapartida, pode gerar uma sensação de falta de atenção personalizada, algo que as crianças e adolescentes podem sentir falta.

Porque, é como eles dizem, aqui é muito no automático, assim, porque tem horários pra tudo, é uma rotina, sabe, de criança institucionalizada. Em casa tem... “não quero fazer hoje”, “ah, meu amor, tá bom, tá sentindo alguma coisa que você não quer fazer mais isso”, é (...) Aí, assim, é tudo em grupo, não tem aquele, “ah, hoje é eu”, não! Eles participam tudo em grupo, vai tomar banho, aí tem hora do banho, aí vai, tem hora do café, tem hora do almoço, tem hora pra tudo. Aí, assim, é tudo muito coletivo. Eu acho, assim, que eles sentem falta do individualismo. Isso, entendeu? De ter, assim, aquilo que tem, né, em uma família, que é primeiro um filho, depois o outro, aí tem o pai, tem uma mãe, aqui não, ok? É a equipe pra eles, entende? (Clarice).

Essa ausência de um tratamento individualizado pode dificultar a construção de um senso de singularidade e autoestima, elementos essenciais no desenvolvimento emocional e social de qualquer criança. Assim, a instituição precisa encontrar um equilíbrio entre a organização necessária para o bom funcionamento e a oferta de momentos de atenção individualizada.

Ao destacar o impacto emocional e social enfrentado pelas crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional no ambiente escolar as entrevistadas ressaltam a importância do diálogo e do acolhimento para superar essas dificuldades. A Entrevistada Isabela enfatiza que a dificuldade inicial de socialização é uma barreira significativa para as crianças e adolescentes, mas sugere que essa questão pode ser mitigada por meio de uma comunicação aberta. Conversar com as crianças e adolescentes, explicando que as circunstâncias que as levaram à institucionalização não são culpa delas, é essencial para reduzir o sentimento de culpa e vergonha que muitas podem carregar. O foco no diálogo também contribui para o fortalecimento da autoestima dessas crianças e adolescentes, ajudando-as a entender que estão enfrentando as consequências de atos que não foram cometidos por elas, mas pelos adultos em suas vidas.

A Entrevistada Clarice aprofunda essa análise ao mencionar o medo com que as crianças e adolescentes chegam à nova realidade, especialmente no contexto escolar. Ela destaca a insegurança que essas crianças e adolescentes sentem ao enfrentar mudanças repentinas, como a transição de uma escola para outra, ou mesmo a adaptação a uma nova rotina escolar, o que é visto como um fator de grande impacto. Esse medo generalizado pode ser uma barreira significativa para o desenvolvimento social, pois as crianças e adolescentes não apenas enfrentam um novo ambiente, mas também carregam o peso emocional de suas experiências anteriores de ruptura familiar. No entanto, Clarice reconhece que a escola desempenha um papel crucial no processo de adaptação dessas crianças e adolescentes, oferecendo apoio e certos privilégios, que podem ser observados no eixo da Relação com os Professores, que buscam facilitar essa transição muitas vezes relevando muitos comportamentos.

Sim, assim, no começo, como disseram, assim, a dificuldade de socializar tudo. Mas eu acho que, assim, conversando muito, assim, com as crianças que estão lá na escola, conversando com eles que chegam, eu acho que é muito, assim, conversar; mostrar pra eles que isso é normal, né? Que eles... não é culpa deles, né? Não foi algo que eles, como menores, que fizeram, né? Eles estão sofrendo a consequência de atos de outros, né? (Isabela).

Porque, é que nem eu já citei, né? Quando eles chegam, eles chegam, assim, com muito medo. Tem medo de tudo, qualquer coisa pra eles é diferente. E no meio escolar, a primeira vez vindo de uma escola vai pra outra, a rotina muda de um dia pro outro. (Clarice).

Não vai ser diferente. Mas eu vejo que a escola trabalha muito em cima disso. É tanto que eles têm, né, certos privilégios que outros não têm. (Clarice).

O papel da escola, conforme indicado pela entrevistada Clarice, vai além de um simples ambiente de aprendizado formal; ela funciona como um espaço de acolhimento e integração social, onde se trabalha ativamente para incluir as crianças e adolescentes institucionalizados. Como destacado por Dubet e Martuccelli (2010), utilizando as concepções de Durkheim, a escola como instituição repassa valores sociais universais, fazendo com que o indivíduo possa se integrar a sociedade e construir sua individualidade.

No entanto, os "privilégios" mencionados por Clarice podem levantar questões sobre a equidade no tratamento entre as crianças e adolescentes, sugerindo que a escola reconhece as necessidades diferenciadas das crianças e adolescentes institucionalizados e busca compensá-las de alguma forma. Esse reconhecimento da vulnerabilidade dessas crianças e adolescentes reflete a sensibilidade da instituição em promover um ambiente mais inclusivo, mesmo que não o façam da melhor maneira, ainda que a adaptação continue sendo um processo complexo, marcado por desafios emocionais e sociais que requerem um acompanhamento contínuo. Esses privilégios reforçam a ideia trazida por Sudario e Moreno (2022) que sugere a preparação desses profissionais para atender suas demandas e reconhecendo suas particularidades.

Apesar dos obstáculos encontrados no ambiente escolar, A entrevistada Isabela destaca que a escola desempenha um papel essencial ao proporcionar um ambiente onde essas crianças e adolescentes aprendem a conviver com as diferenças e a se integrar socialmente. A escola, segundo Isabela, não é apenas um espaço para a aquisição de conhecimentos científicos e culturais, mas também um local onde as crianças e adolescentes podem desenvolver habilidades sociais cruciais para a vida em sociedade, como a criação de amizades e o convívio em grupo. Borsa (2007) destaca que é na escola que a criança aprende a se relacionar com seus pares de forma recíproca a partir do instante que todos seguem o ordenamento e compreendem que são

necessários, além de ser uma forte fonte de experiências e construção de diversos tipos de interações.

Ah, eu acho que é fundamental. É muito bom. Lá eles vão aprender a viver com as diferenças, né? Como se socializarem, vão criar seus grupos de amizade, a conviver em sociedade. É muito bom, é... é necessário (Isabela).

Essa perspectiva sugere que a escola contribui diretamente para a formação de uma identidade social mais robusta nas crianças e adolescentes institucionalizados. Ao se exporem a uma diversidade de experiências e interações com colegas, essas crianças e adolescentes aprendem a lidar com diferenças e a formar vínculos sociais, algo que pode ser limitado no ambiente da instituição de acolhimento, onde o convívio é mais restrito e controlado.

4.2.2 Bullying¹⁰: a questão do bullying e a interação/visão dos colegas de classe

No trecho da entrevista, Clarice destaca uma importante dificuldade relacionada à socialização das crianças institucionalizadas, especialmente no ambiente escolar. A fala aponta que os colegas de classe, muitas vezes, não reconhecem que essas crianças estão em situação de acolhimento não por algo que elas cometeram, mas em consequência de ações de seus pais ou responsáveis. Essa falta de percepção sobre a condição das crianças institucionalizadas pode contribuir para uma visão distorcida e até mesmo para preconceitos, o que dificulta a formação de vínculos sociais saudáveis e empáticos entre as crianças acolhidas e seus colegas.

Essa vulnerabilidade emocional pode, por sua vez, torná-las alvos de bullying, já que seus colegas podem perceber e explorar essas fragilidades. As crianças e adolescentes institucionalizados por, muitas vezes, apresentarem comportamentos retraídos ou inseguros devido à sua condição de ruptura familiar, podem ser vistas de forma diferenciada pelos outros alunos, o que favorece a criação de barreiras na socialização. O fato de não conseguirem processar completamente o motivo de sua institucionalização e não entenderem que não têm culpa, pode contribuir para o isolamento social, dificultando a formação de vínculos e aumentando a possibilidade de serem vítimas de agressões verbais ou exclusão social por parte dos colegas.

¹⁰ Derivado da língua inglesa, o bullying são atos de intimidação e/ou agressão frequente contra um indivíduo.

A dificuldade que eu percebo aqui há cinco meses é mais essa questão de socialização, de coleguismo, porque como tem crianças que são institucionalizadas, eles não veem pelo lado que eles são vítimas, que eles estão aqui não por culpa deles, e sim por algum ato dos pais. (Clarice).

Além disso, a falta de socialização adequada pode reforçar o estigma de que crianças e adolescentes institucionalizados são "diferentes" ou merecem tratamento especial, o que pode também ser interpretado de forma negativa pelos colegas, alimentando a ocorrência de bullying. Sudario e Moreno (2022) já destacavam esse olhar diferenciado para as crianças institucionalizadas tanto da comunidade, quanto no ambiente escolar.

A análise das respostas das Entrevistadas Clarice e Isabela revelam uma realidade complexa em relação ao bullying e a interação social de crianças e adolescentes institucionalizados no ambiente escolar. Isabela destaca que algumas crianças e adolescentes, especialmente as mais novas, relatam que sofrem bullying por serem identificadas como "crianças do orfanato", o que gera constrangimento e estigmatização. A simples associação ao acolhimento institucional é suficiente para que esses alunos sejam vistos de maneira diferente pelos colegas, o que pode resultar em exclusão e comentários negativos. Segundo Sudario e Moreno (2022), existe uma dualidade em como as crianças acolhidas são vistas, ora como desprovidas ou como crianças problemáticas, além do estigma que sempre serão limitados a serem “crianças de abrigos” (Sudario; Moreno, 2022, p. 34).

Sim, eu acho, assim, que a escola pode ajudar até, assim, porque os menores, às vezes, os menozinhos daqui mesmo, às vezes, relatam que quando eles entram na escola tem dificuldade porque, às vezes, assim, olha, ‘é uma criança do orfanato’’, às vezes, sofrem bullying por conta disso, né, que, inclusive, até a gente não fala mais do orfanato, por causa de acolhimento, pra evitar esse constrangimento. Mas a escola pode ajudar, assim... ‘olha, seu coleguinha lá tá sozinho, vai lá brincar’, sabe? A escola pode ser um incentivo pra isso, né, conversar com os colegas, acolher, a forma de acolhido ser melhor. (Isabela).

A entrevistada Isabela aponta a necessidade de um cuidado especial da escola para fomentar a integração, incentivando atitudes de acolhimento e promovendo um ambiente onde as crianças e adolescentes possam se sentir mais incluídas e menos estigmatizadas.

Ah, sim. Às vezes, assim, tem aquele, a palavra popular; assim, de pena, né, fica, às vezes, assim, às vezes, até quando fazem alguma arte, quem sabe, independente de qual coisa, são crianças, adolescentes, né, aí, até assim, eles tentam, às vezes, de alguma forma, porque ficam com dó, passar a mão, né, e já, às vezes, os colegas ou se identificam e se dão muito bem ou o extremo, de, assim, sofrer bullying, alguma coisa assim, sabe? (Isabela).

E, às vezes, até quando um tá com raiva do outro, aí, a primeira coisa que cita é isso, né? (Isabela).

Sim, às vezes, acontece, principalmente quando elas estão, assim, adolescentezinhas, né? (Isabela).

Além disso, Isabela observa que, em alguns casos, quando os professores tentam amenizar alguns comportamentos das crianças institucionalizadas podem gerar alguns sentimentos dos demais colegas de classe, podem demonstrar pena ou até mesmo tentar justificar comportamentos inadequados dessas crianças e adolescentes com base em suas condições de vida ou ver isso como uma forma de diferenciá-lo. Isso cria uma dicotomia nas relações: algumas crianças e adolescentes podem ser acolhidos e protegidos de maneira exagerada, enquanto outras são alvo de bullying e comentários maldosos, especialmente quando surgem conflitos. Esse cenário revela que a socialização escolar das crianças e adolescentes institucionalizados é marcada por desafios que se manifestam tanto por meio da exclusão social quanto por atitudes de proteção excessiva. Esses obstáculos evidenciam a necessidade de intervenções pedagógicas que possam corrigir as percepções equivocadas dos colegas de classe, promovendo um ambiente de convivência mais inclusivo, onde todos sejam tratados de maneira justa e igualitária. Sudario e Moreno (2022) alertam que é papel da escola não ser o causador da exclusão dessas crianças e adolescentes e ajudar a se desenvolverem preservando os seus direitos à educação e a sua relação social com os seus colegas.

Por outro lado, Clarice complementa ao indicar que, em atividades de grupo, as crianças e adolescentes institucionalizados tendem a preferir realizar as tarefas sozinhas, possivelmente por medo de serem rotuladas ou de expor sua realidade institucionalizada.

Sim, principalmente na escola, quando tem atividades em grupos, eles, todos, eles gostam muito de fazer sozinhos. Eu acho que já é por receio deles serem taxados como diferentes porque são... porque são institucionalizados, né? Eles, assim, gostam muito da escola. Quando tem trabalho em grupo... as vezes é um comunicado no grupo, é... boa tarde, vai ter atividade em grupo.' Muitas vezes eles fazem sozinhos, preferem fazer sozinhos, trabalho é em grupo, mas preferem fazer sozinhos porque, não sei se é por medo, por algum receio, né? De vir aqui e um coleguinha acabar falando, 'olha, lá tem isso, lá tem aquilo'. Diferente de um lar, né, de uma casa, com um pai, uma mãe, com uma família. (Clarice).

Esse comportamento pode ser um reflexo do receio de sofrerem discriminação ou serem vistas como diferentes pelas suas experiências de vida. O isolamento durante atividades em grupo sugere uma barreira social que essas crianças e adolescentes enfrentam, agravada pela

percepção de que suas circunstâncias as tornam diferentes das demais. Esse receio acaba por limitar a participação plena dessas crianças e adolescentes nas dinâmicas sociais da escola, reforçando o ciclo de isolamento e vulnerabilidade emocional.

4.2.3 Representações afetivas

As respostas das entrevistadas Clarice e Isabela fornecem uma visão clara sobre como as crianças e adolescentes institucionalizados lidam com representações afetivas em contextos como datas comemorativas e relacionamentos cotidianos. Isabela destaca que, à medida que algumas crianças e adolescentes crescem, eles começam a entender e aceitar mais facilmente a ausência dos pais biológicos, e, embora esse processo possa ser difícil para as crianças mais novas, existem esforços contínuos para trabalhar essas questões emocionais. Por meio de dinâmicas e reflexões, busca-se mostrar que, mesmo sem a presença física dos pais, há figuras substitutas que desempenham um papel afetivo importante para essas crianças e adolescentes. Berger e Berger (1975) trabalham o conceito dos “outros significativos” que são esses adultos que estão mais próximos das crianças e que acabam desempenhando um papel não apenas afetivo, mas também de referência em atitudes e condutas. Os autores afirmam que qualquer atitude que a criança venha a ter podem ter influência desses “outros significativos”. Para além disso, Cavalcante e Corrêa (2012) em seus estudos destacam a crescente concepção de que, apesar dos profissionais da instituição não terem vínculos familiares com as crianças, se faz necessário construir uma ambientação para que ela possa se desenvolver plenamente. Isso sugere um trabalho institucional de reforço das relações afetivas, incentivando a valorização de figuras que desempenham funções similares às dos pais.

Sim, assim, alguns assim que vão alcançando mais idade já entendem mais, às vezes já é mais tranquilo para alguns. Mas, às vezes, para os menores, tudo... Mas a gente sempre assim... tem que trabalhar, quando chega perto dessas datas comemorativas, dinâmicas, reflexões que embora às vezes talvez eles não tenham o pai e a mãe biológico, mas sempre vai ter alguém que possa representar, às vezes até eles gostam de dar algum presente para alguém que eles acham que é como se fosse o papel da mãe. (Isabela).

Clarice complementa essa observação ao afirmar que, em datas como o Dia das Mães e Dia dos Pais, ela mesma se coloca como representante das crianças e adolescentes, recebendo lembranças simbólicas que elas fazem. Embora reconheça o impacto emocional negativo da ausência dos pais, ela afirma que, em sua percepção, as crianças e adolescentes não demonstram

um sofrimento intenso ou explícito. Nesse sentido, segundo o entrevistado, as crianças e adolescentes não demonstram um grande abalo emocional, uma vez que se sentem amparadas pelos cuidadores que ocupam, de certa forma, os espaços afetivos e de segurança.

Sim. Tem um impacto não tanto positivo, porque querendo ou não, é a figura da mãe e do pai... a comemoração. E eles não têm essas figuras presentes na vida deles. É tanto que, quando tem essas reuniões, quem vai, sou eu. (Clarice).

*Eu vou aí receber a lembrancinha, mas eles não ficam assim, eu não vejo, pelo menos eles não demonstram que estão assim muito sentidos. No sentido de 'ah, minha mãe não vai, meu pai não vai', ó como que isso dói, né? Mas eu não vejo (...) eles até ficam assim, 'tia ***** foi? a senhora ganhou alguma lembrancinha?', algum doce para dividir com eles, sabe? Assim, obviamente tem algum impacto negativo... (Clarice).*

Eu vejo, assim, que eles não são, como é que eu posso dizer? Eles não sofrem tanto prejuízo na questão sentimental, por conta do acolhimento, porque eles também têm esse suporte aqui. Embora não sejam nem o pai, nem a mãe, um avô, uma avó, mas eu vejo, assim, que eles ficam muito amparados na gente. Até hoje, 'eu tenho uma prova', a gente senta e estuda, como seria com um pai ou uma mãe, sabe? Eu vejo, mais assim, eles por esse lado, dessa forma. (Clarice).

Segundo Sudario e Moreno (2022), essas problemáticas relacionadas às datas comemorativas podem ser mitigadas juntamente com a escola resignificando e trazendo formas que não excluam ou constriam as crianças e jovens institucionalizados, abrindo dinâmicas que possam incluir a atualidade e a realidade deles.

Por fim, Clarice levanta a questão da falta de individualismo no ambiente institucional. A vida em uma casa de acolhimento é caracterizada por uma forte coletividade, o que contrasta com a dinâmica familiar, onde as interações costumam ser mais personalizadas. Esse sentimento de falta de individualidade pode ser um dos maiores desafios emocionais enfrentados pelas crianças e adolescentes, que, apesar de se sentirem amparadas, podem sentir falta de uma atenção mais exclusiva e diferenciada, característica de uma estrutura familiar tradicional. Essa coletividade pode trazer benefícios, como o sentimento de pertencimento a um grupo, mas também pode acentuar a ausência de vínculos mais profundos e individualizados, presentes em contextos familiares mais íntimos.

Aí, assim, é tudo muito coletivo. Eu acho, assim, que eles sentem falta do individualismo. Isso, entendeu? De ter, assim, aquilo que tem, né, em uma família, que é primeiro um filho, depois o outro, aí tem o pai, tem uma mãe, aqui não, ok? É a equipe pra eles, entende? (Clarice).

O trecho da entrevista pode ser analisado também à luz do conceito de instituições totais de Erving Goffman (1974), que descreve organizações que controlam completamente a vida dos indivíduos sob seu cuidado. Conforme já discutido, uma característica central dessas instituições é a vida coletiva e a perda da individualidade de cada indivíduo. É destacado que as crianças no acolhimento vivem de forma coletiva, onde não há o mesmo tratamento individualizado que ocorre em uma família, onde cada filho recebe atenção separadamente. Nas instituições totais, segundo Goffman (1974) há uma separação entre o mundo interno (fechado e controlado) e o externo, o que reforça essa homogeneização das experiências dos indivíduos dentro da instituição. Como Goffman (1974) argumenta, os residentes dessas instituições são submetidos a regras e rotinas que diminuem a individualidade, levando à padronização da vida cotidiana.

A ausência de um ambiente familiar, descrito pelo entrevistado, reflete essa característica de uma instituição total, em que as necessidades individuais são, em grande parte, subordinadas às demandas coletivas da instituição e à estrutura organizacional impessoal, o que pode causar um sentimento de falta de individualidade.

4.2.4 Relação com os professores

A relação dos professores com as crianças e adolescentes institucionalizados, de acordo com as respostas das entrevistadas Clarice e Isabela, revelam uma dinâmica marcada por sentimentos de compaixão e certa distinção no tratamento. Isabela menciona que alguns professores tendem a suavizar as regras ou a “passar a mão” na cabeça das crianças e adolescentes institucionalizados, especialmente, quando elas cometem pequenos erros ou apresentam comportamentos que normalmente receberiam mais atenção ou correção.

Ah, sim. Às vezes, assim, tem aquele, a palavra popular, assim, de pena, né? fica, às vezes, assim, às vezes, até quando fazem alguma arte, sabe? Independente de qual coisa, são crianças, adolescentes, né? Ai, até assim, eles tentam, às vezes, de alguma forma, porque ficam com dó, passar a mão, né? E já, às vezes, os colegas ou se identificam e se dão muito bem ou o extremo, de, assim, sofrer bullying, alguma coisa assim, sabe? (Isabela).

Esse comportamento pode estar relacionado ao sentimento de compaixão que muitos professores sentem por essas crianças e adolescentes, reconhecendo que elas já enfrentam grandes desafios pessoais e familiares. No entanto, isso pode gerar um padrão de

permissividade que, apesar de bem-intencionado, pode acabar prejudicando a consistência educativa. Sudario e Moreno (2022) destacam que apesar desse sentimento dos docentes, eles podem ser ressignificados, pois muitas vezes é papel da escola e, sobretudo, do professor auxiliar esses alunos em suas demandas, observando a sua história. Ainda acrescentam que:

As crianças e adolescentes institucionalizadas, assim como qualquer outro indivíduo da mesma idade, passam por crises em seu desenvolvimento, não devemos ‘sentir pena’, e sim conhecer e respeitar a sua história, se aproximar deles para ajudá-los (Sudario; Moreno, 2022, p. 37).

Já Clarice complementa essa percepção ao afirmar que o sentimento de pena dos professores é bastante comum. Muitos docentes, ao reconhecerem as crianças e adolescentes como vítimas das circunstâncias familiares e sociais que as levaram à institucionalização, acabam por diferenciá-las das outras crianças e adolescentes no ambiente escolar. Em vez de manter o rigor e expectativa, eles tendem a ser mais complacentes, acreditando que isso pode aliviar o sofrimento emocional dessas crianças e adolescentes. No entanto, Clarice também ressalta que essa atitude pode ser prejudicial, uma vez que o excesso de permissividade e a falta de um acompanhamento mais estruturado podem reforçar a ideia de que as crianças e adolescentes institucionalizados são incapazes de atingir o mesmo nível de responsabilidade que seus colegas não institucionalizados.

Sim, sim, porque as outras crianças, né, que frequentam as escolas, os coleguinhas de turma, todos têm família e, assim, o professor, pelo que eu vejo, em meu parecer, o professor não vai ter, assim, um olhar mais específico pra aquela criança, a não ser que tenha algum déficit de aprendizagem ou esteja com alguma dificuldade. O professor não vai ter, assim, aquele carinho, aquela rotina, assim, de chegar, falar pra saber o que aconteceu e, assim, procura mais por aquele que é institucionalizado, porque eles são vítimas, né, são vítimas de tudo o que aconteceu com eles e o pessoal sente muita pena. (Clarice).

Eles têm pena porque, ‘ah, porque é criança de orfanato’ acha que não tem... que eles são desamparados e vivem como tal, sabe? Tem professor que passa a mão na cabeça, que diz, ‘olha, essa passa, a próxima não passa’ e vai passando, passando, situação em situação, sabe? (Clarice).

Esse comportamento dos professores pode, portanto, criar situações complicadas a longo prazo, com consequências difíceis de serem sanadas pelo excesso de tolerância dos docentes, onde as crianças e adolescentes não são desafiados a superar suas dificuldades, o que pode limitar o seu desenvolvimento social e acadêmico. Além disso, essa diferenciação pode aumentar o estigma que eles já enfrentam, tanto por parte dos colegas quanto dos próprios

professores, reforçando a ideia de que são diferentes ou desamparadas, o que pode afetar ainda mais sua integração no ambiente escolar.

4.2.5 Valores sociais apreendidos pelas crianças e adolescentes acolhidos

A questão dos valores sociais transmitidos às crianças e adolescentes institucionalizados é abordada de forma clara nas respostas das Entrevistadas Clarice e Isabela. Ambos destacam que, apesar do contexto de acolhimento institucional, há uma preocupação em manter uma estrutura que promova a aprendizagem de normas e valores essenciais. Isabela menciona o uso de dinâmicas e brincadeiras para reforçar valores como empatia, mostrando que o trabalho na instituição vai além do cuidado físico, envolvendo também a formação emocional e social das crianças e adolescentes. Essas atividades são bem recebidas pelas crianças e adolescentes, pois oferecem uma ruptura na rotina e uma oportunidade de engajamento mais lúdico e reflexivo.

A perspectiva da entrevistada Clarice ao afirmar que, dentro da instituição de acolhimento, as crianças e adolescentes recebem responsabilidades semelhantes às que teriam em um ambiente familiar. Apesar de elencar questões mais normativas de uma rotina ordenada, é destacado que as crianças e adolescentes aprendem a cuidar de seus uniformes, a respeitar horários de refeições e a cumprir outras normas que refletem os valores de responsabilidade e disciplina. Essa abordagem visa criar uma estrutura que, embora institucional, busca replicar elementos importantes da vida, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais.

Sim. Elas já vêm, geralmente, na maioria, já frequentam a escola, já sabem mais a rotina, como é a rotina escolar. (Clarice).

Acho que é tranquila aqui, porque a gente tem... como eu posso dizer, a gente trabalha muito isso aqui, sabe? A gente faz muita dinâmica com eles, muitas brincadeiras assim para repercutir valores, empatia. Aí é tranquilo, até quando vem alguma coisa assim da escola, aí a gente reforça aqui aquele tema, sabe? E eles até gostam, porque sai daquela rotina, né? Vira algo diferente. (Isabela).

A questão, assim, de normas e valores, eu não acho tão diferente como numa família, porque eles têm responsabilidade com o uniforme, eles têm responsabilidade com a hora de lanche. Tudo, assim, que teria numa família, eles têm o nosso suporte aqui. Tem eu que ajudo com as atividades, tem a orientadora que vai no médico, ajuda com alguma outra atividade, me auxilia também. (Clarice).

É possível observar no relato da entrevistada Clarice, a rigidez da rotina nas Casas de Acolhimento, o que pode diferir da flexibilidade encontrada em muitas famílias. Enquanto no ambiente familiar há mais espaço para negociação e individualidade, na instituição a rotina é muitas vezes automática e coletiva. Essa diferença pode impactar a forma como as crianças e adolescentes absorvem os valores sociais, pois a estrutura institucional exige uma adaptação maior à coletividade e menos atenção às necessidades individuais. Contudo, o trabalho da equipe, em conjunto com a escola, parece contribuir para que as crianças e adolescentes desenvolvam uma compreensão sólida de responsabilidade, empatia e disciplina.

4.2.6 A ausência de iniciativas voltadas ao desenvolvimento social da criança

As respostas dadas pelas profissionais da Casa de Acolhimento revelam duas perspectivas diferentes sobre a relação entre a escola e a Casa de Acolhimento, com foco em pontos de melhoria.

A entrevistada Isabele destaca a necessidade de uma maior presença da escola na Casa de Acolhimento. Ela sugere que, enquanto a instituição frequentemente vai até a escola, seria benéfico se a escola também visitasse a Casa de Acolhimento regularmente. Ainda menciona que a escola poderia realizar visitas para compreender melhor a situação das crianças e adolescentes, como um professor que se preocupa com o desempenho de um aluno. Esse contato mais frequente poderia ajudar a identificar e abordar problemas que as crianças e adolescentes possam estar enfrentando, oferecendo uma visão mais holística e personalizada das necessidades delas.

Por outro lado, Clarice reflete sobre a falta de iniciativas que integrem mais efetivamente as casas de acolhimento na vida escolar. Observa que, enquanto algumas práticas de integração, como o compartilhamento de lanche em escolas particulares, não são comuns nas escolas públicas, poderia haver mais ações direcionadas a grupos socialmente excluídos.

É, eu acho que, assim, a escola poderia, às vezes, ser mais presente na instituição, porque a instituição vai à escola, né? Mas a gente percebe muito, assim, muito pessoal de faculdade vem pra conhecer, mas a escola deles, em si... 'ah, vai ter um trabalho' então leva pra fazer lá na instituição pra desmistificar, porque aqui é uma casa, é a casa deles, né? Eu acho que isso, assim, a escola tá mais presente aqui, ao invés de sempre ir lá, a escola vinha, assim, o professor vinha visitar, como, às vezes, acontece, né, que o professor fala com o pai de um aluno que ele não tá indo bem, de repente, aqui, alguma criança não tá indo bem, o professor pode tirar um tempinho e vir aqui na instituição 'olha, a criança tá com esse, esse problema' (Isabele).

Porque, até assim, vamos pra outro mundo que também faz parte da escola, no particular. Tem o lanche, tem o dia do lanche compartilhado. Se junta todos os coleguinhas da turma e cada um leva seu lanchinho pra dividir com o outro. Na pública a gente sabe que não tem, né? Porque o lanche lá é geral, é coletivo. E eu acho assim que faltam muitas iniciativas voltadas pra esse meio da sociedade que é excluída, né? Vamos dizer assim. (Clarice).

Em resumo, as opiniões destacam a necessidade de uma abordagem mais integrada e visível, tanto em termos de visitas regulares da escola à Casa de Acolhimento quanto em iniciativas escolares que promovam maior inclusão e compreensão das realidades das crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Sudario e Moreno (2022) ressaltam que a formação contínua dos professores deve incluir práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão das particularidades dessas crianças, argumentam que os educadores precisam estar preparados para lidar com o impacto que o acolhimento institucional pode ter no desenvolvimento dessas crianças, tanto em termos de adaptação quanto de interações sociais.

4.3 PERSPECTIVAS DE SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE CRIANÇAS ACOLHIDAS

Esta seção introduz as entrevistas realizadas com três professores da rede pública de ensino, que possuem em suas turmas alunos residentes em instituições de acolhimento. Os entrevistados, referidos como Maria, Luíz e Edson, possuem experiências variadas em suas disciplinas e contextos escolares. As questões levantadas nas entrevistas buscavam compreender se, segundo suas observações, há distinções entre o comportamento, desempenho acadêmico e socialização das crianças institucionalizadas em comparação com aquelas que não estão nessa condição.

Identificado como **Maria**, é graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, e leciona apenas a disciplina de Língua Portuguesa na mesma escola há 15 anos. Com 18 anos de experiência no ensino, ela nunca havia trabalhado com crianças institucionalizadas antes desse período.

Identificado como **Luíz**, é licenciado em História, com cerca de oito anos de experiência como professor. Leciona nessa escola há apenas sete meses e também teve seu primeiro contato com crianças institucionalizadas nesse período. Apesar de não ter experiência prévia com acolhimento, ele já havia colaborado em iniciativas relacionadas ao Centro de Referência

Especializado de Assistência Social – CREAS, o que enriquece sua visão sobre o atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social.

O entrevistado identificado como **Edson**, é licenciado em Matemática e leciona há 21 anos, com 13 desses anos dedicados à atual escola. Apesar de sua vasta experiência como professor, essa é a primeira vez que ele tem alunos institucionalizados em sua turma.

A partir de suas respostas, será possível aprofundar a discussão sobre os desafios e as nuances que envolvem a socialização e o desenvolvimento acadêmico de crianças e jovens em situação de acolhimento institucional, com foco nas suas interações dentro do contexto escolar.

Assim como na análise realizada com a equipe técnica da Casa de Acolhimento, após a leitura flutuante das entrevistas com os professores que têm alunos em acolhimento institucional, foram identificados quatro eixos temáticos que orientarão a análise. Esses eixos são:

- Comportamento e participação nas atividades escolares;
- Interação e integração com seus pares;
- A importância do acompanhamento escolar;
- O que a escola pode agregar para o desenvolvimento das crianças.

Esses eixos servirão como base para uma compreensão mais aprofundada das experiências e desafios enfrentados por crianças institucionalizadas no contexto escolar.

A análise das entrevistas foi conduzida no ambiente escolar e tem como foco a experiência de três professoras com três adolescentes do sexo feminino, uma de 13 anos e duas de 12 anos, sendo irmãs a de 13 anos e uma de 12 anos, que vivem em acolhimento institucional. As falas registradas refletem as percepções específicas e subjetivas dessas educadoras quanto à socialização e ao desenvolvimento dessas adolescentes no contexto escolar. Cabe destacar que as falas não abrangem todas as crianças da instituição de acolhimento, nem representam a experiência de todo o corpo docente da escola, mas sim as experiências individuais e pontuais dessas três professoras em relação a essas três adolescentes.

4.3.1 Comportamento e participação nas atividades escolares

O primeiro eixo deste capítulo aborda as observações feitas pelos professores sobre o comportamento e o engajamento das adolescentes institucionalizadas nas atividades escolares. Este tema é explorado através das percepções de cada docente, considerando como essas adolescentes participam nas dinâmicas propostas, seu envolvimento nas tarefas e o impacto que

o ambiente de acolhimento pode ter em sua postura escolar. As falas destacam aspectos como a organização, a responsabilidade e as eventuais diferenças individuais no comportamento, oferecendo uma análise das influências institucionais e pessoais no desempenho acadêmico dessas adolescentes.

Ao analisar a entrevista da Maria sobre o comportamento e a participação de suas alunas institucionalizadas, há uma percepção de normalidade em relação ao que se espera de crianças em contexto escolar. Ao afirmar que não vê diferença de comportamento em suas alunas, ela destaca que ambas apresentam atitudes respeitadas tanto em relação a colegas quanto a adultos. O reconhecimento de uma aluna como mais retraída, mas ainda assim comprometida com as atividades, sugere uma compreensão da diversidade nas personalidades das crianças, independentemente de sua situação de acolhimento. A professora observa que a timidez da aluna não compromete seu desempenho acadêmico, refletindo um compromisso com suas obrigações escolares. Por outro lado, a aluna mais comunicativa demonstra habilidades sociais que favorecem sua integração, embora também enfrente desafios na entrega de tarefas.

*Eu, como eu disse anteriormente, sou professora de 2 alunas, de 6º anos, e elas duas têm um comportamento dentro do padrão. O que eu observo delas é isso. Elas têm respeito, tanto com os colegas como conosco, e com os nossos superiores também. Elas são participativas. A que eu falei que é mais retraída, ela tem um certo bloqueio na **moralidade**¹¹, ela é bem tímida na verdade, mas ela faz todas as outras atividades, sempre com compromisso, tanto das de casa quanto das de classe. Já a outra, que ela é bem mais comunicativa, e tem uma interação maior com seus colegas, ela faz também as atividades, só que às vezes ela tem um, digamos, se for de casa, aí não traz às vezes, mas ela... percebe-se que ela é uma aluna, tem uma base muito boa [...] elas estão sempre dentro da média, do município, sempre do 7 pra cima (Maria).*

Além disso, a menção de que ambas estão sempre dentro da média, com notas acima de 7, indica que as alunas estão se saindo bem academicamente. Essa análise sugere, conforme Oliveira (2021) que o ambiente escolar pode ser um espaço positivo para crianças institucionalizadas, desafiando estigmas que frequentemente associam o acolhimento a dificuldades de comportamento e desempenho, mostrando que a instituição pode oferecer um espaço de desenvolvimento para a criança acolhida.

A fala do Professor Luíz apresenta uma análise detalhada sobre o comportamento e a participação das alunas institucionalizadas em sua sala de aula. Inicialmente, o professor

¹¹ No relato da Maria, o termo "moralidade" não está sendo empregado em seu sentido ético, relacionado a julgamentos do que é certo ou errado. Acredito que, refere-se a uma "restrição comportamental" que a criança possui.

destaca diferenças nas rotinas e na forma como essas alunas respondem às regras estabelecidas, evidenciando que, apesar da estrutura e do acolhimento oferecidos pela casa de acolhimento, há uma lacuna significativa em suas vidas em relação à experiência familiar. Essa ausência é vinculada não apenas à falta de afeto, mas também à privação de uma rotina familiar que pode influenciar sua adaptação às normas sociais e emocionais.

E eu percebo mesmo a questão de... Até que são irmãs mesmo. A diferença no modo de agir, no modo de receber alguns tipos de regras. A questão da diferenciação mais drástica é a rotina. Que elas não tenha igual aos outros. Mesmo que eu veja que o orfanato eles acolhem, eles têm todo esse preparo, essa estrutura. Elas falam muito bem de lá. (...) elas têm muitas regras. Quando a gente fala que vai conversar com alguma das meninas do orfanato, elas já ficam, 'não, prof. não conversa sobre isso'. Então assim, é a mesma estrutura, questão de regras que elas têm, que os outros têm com os pais. Mas eu percebo muito essa coisa, essa falta que eles têm de ter uma família. De ter uma rotina. E eu acho que isso gera muitas vezes, além da angústia, a revolta. Que isso faz com que eles ajam assim, de uma forma mais rude. Eu tenho uma aluna que é mais fechada, que ela não conversa muito, que ela não olha nos olhos. Vai existir alunos que são assim também, e que têm a mãe e o pai. Mas são alunos também que a gente sabe que têm problemas familiares. Não é porque você tem o seu pai e a mãe presente que você vai ter uma família estruturada. Infelizmente não. E é o caso delas, eu vejo assim essa diferenciação. Quando eu soube que elas eram do orfanato, respondeu algumas perguntas que eu me fiz no decorrer da conversa com elas, no decorrer das aulas (Luíz).

Além disso, o professor observa que a rigidez das regras na casa de acolhimento pode provocar sentimentos de angústia e revolta, levando algumas alunas a adotarem comportamentos mais fechados ou desafiadores. Essa análise é enriquecida pela comparação entre as alunas institucionalizadas e aquelas que possuem uma estrutura familiar, ressaltando que a mera presença dos pais não garante um ambiente familiar saudável. Essa complexidade nas dinâmicas familiares é um elemento central, uma vez que tanto as crianças em acolhimento quanto aquelas com pais podem compartilhar experiências de dor e dificuldades emocionais. Oliveira (2021) salienta que os impactos derivados da institucionalização são individuais, ou seja, podem ocorrer de maneira distinta em cada criança e jovem.

Por outro lado, Luíz enfatiza aspectos positivos do comportamento das alunas, reconhecendo seu comprometimento e organização nas atividades escolares. Essa observação desafia estigmas frequentemente associados a crianças em acolhimento, apresentando-as como alunas proativas e dedicadas que realizam suas tarefas dentro dos prazos estabelecidos. O professor nota que essas alunas se mostram mais pontuais e organizadas em comparação a alguns alunos que vivem em contextos considerados "normais", sugerindo que a estrutura da

Casa de Acolhimento pode contribuir para um ambiente de aprendizado eficaz, mesmo diante das limitações emocionais.

Então, as meninas são muito interessadas, as que eu sou professora, fazem as atividades, são muito compromissadas. Então, eu não tenho problema com elas. Eu até acho, muitas vezes, mais organizadas do que os que estão em uma estrutura, entre aspas, normal. [...] As minhas, eu vejo que o que elas fazem mesmo é estar em tempo. Porque, eu digo, estar em tempo é porque os alunos procuram muito fazer depois, eu faço a atividade depois. Elas, não. Elas fazem tudo na hora que tem que ser feito e o que tem que ser feito para casa, elas levam para casa. Mas, o que tem que ser feito na escola, tem que ser feito na escola. Então, elas estão sempre à frente. Alguma conversa ou outra, como qualquer adolescente (Luíz).

Adicionalmente, a reflexão sobre a reação das alunas ao receber um "não" revela a profundidade de suas vivências emocionais.

Elas escutam reclamação, mas eu sinto que para elas o 'não' é diferente. Porque é como se fosse mais uma negação, mais uma ausência na vida delas, mais alguém que está virando as costas para elas. Eu sinto isso, porque a tristeza profunda que elas sentem no 'não', 'não vou fazer', 'você não pode fazer isso', 'o seu trabalho não foi tão legal', é diferente dos outros, que às vezes nem se importam. E elas têm uma ligação de carinho com o professor, algumas mais fechadas, outras não. Mas eu sinto que essa coisa de você receber uma negativa é diferente sim (Luíz).

O professor percebe que essa negativa é mais do que uma simples rejeição; ela toca em inseguranças e na falta de conexão afetiva que as alunas vivenciam. Essa sensibilidade é um aspecto crucial a ser considerado nas relações educacionais, pois as alunas demonstram uma forte ligação emocional com seus professores. Sudario e Moreno (2022) alertam que o professor que tem contato com crianças em abrigos institucionais deve familiarizar-se com a trajetória do seu aluno e ter com um olhar meticuloso entendendo toda a história de fragilidade da criança. Carlos et al. (2008 apud Serikawa, 2015) abordam que o sentimento de autoestima baixa das crianças institucionalizadas pode se converter em comportamentos sentimentais e carentes de atenção e afeto. O reconhecimento dessa dinâmica é fundamental para a criação de um ambiente escolar que favoreça a inclusão e o bem-estar emocional das crianças institucionalizadas.

Na resposta do Professor Edson sobre o comportamento e a participação de crianças institucionalizadas no ambiente escolar, há uma percepção clara de normalidade e equivalência em relação aos demais alunos. O professor enfatiza que não observa diferenças no comportamento dessas crianças em comparação com os alunos que vivem em uma estrutura familiar tradicional. Para ele, as alunas institucionalizadas agem de forma semelhante aos

colegas, participam das atividades escolares e demonstram envolvimento tanto nas tarefas de sala de aula quanto nas tarefas de casa.

Não, eu não percebo nenhuma diferença. Elas agem normalmente como outras crianças. Nunca presenciei nenhum caso, assim, de... Diferente do comportamento deles. Elas agem normalmente (Edson).

O Professor Edson também reforça a ideia de que as crianças institucionalizadas aceitam as regras e normas da escola de maneira tranquila, sem apresentar comportamentos que possam ser vistos como distintos dos de outros alunos. A sua fala sugere uma visão de igualdade em termos de participação escolar, destacando que as crianças institucionalizadas conseguem acompanhar o ritmo escolar de forma eficaz, sem barreiras perceptíveis no ambiente educacional.

Não vejo nenhuma diferença. Elas também participam. São três meninas que eu tenho contato com elas. Duas do sexto e uma do sétimo. E elas acompanham normal, fazem as atividades escolares e também as atividades de casa (Edson).

Normalmente, elas agem normalmente como as outras turmas, como os outros alunos, mais assim... Ditos 'normais né? Que têm famílias, podemos dizer, vamos pensar dessa forma. Elas aceitam tranquilamente (Edson).

Existem duas interpretações para essa percepção do Professor Edson. Essa ausência de distinção percebida pelo professor pode indicar uma adaptação positiva das alunas ao contexto escolar, o que contraria estereótipos que muitas vezes associam crianças em acolhimento a dificuldades comportamentais ou acadêmicas. No entanto, a observação do professor também pode ser interpretada como uma limitação na percepção de possíveis necessidades emocionais ou sociais dessas adolescentes, que, mesmo se comportando de maneira semelhante aos demais, podem estar lidando com desafios internos que não são imediatamente visíveis no âmbito do comportamento. Sudario e Moreno (2022) destacam que professores devem ser cautelosos e fazer o reconhecimento de situações que possam trazer prejuízos para as crianças e adolescentes em acolhimento institucional.

4.3.2 Interação e integração com seus pares

O segundo eixo deste capítulo explora as reflexões dos professores sobre as relações sociais estabelecidas entre as adolescentes acolhidas institucionalmente e seus colegas de

escola. Ao longo das entrevistas, são analisadas as dinâmicas de interação, a integração dessas adolescentes no ambiente escolar e como elas são recebidas pelos demais alunos. As observações dos professores fornecem uma perspectiva sobre possíveis desafios de socialização, bem como o impacto positivo ou negativo da aceitação por parte dos pares. Este eixo visa entender como essas adolescentes constroem vínculos, enfrentam preconceitos e se inserem nas redes de apoio social dentro do contexto escolar.

A fala da Professora Maria sobre a interação e integração das alunas acolhidas com seus pares reflete a existência de diferenças individuais na forma como as duas alunas institucionalizadas interagem com os colegas. Uma das alunas, mais nova, apresenta maior facilidade em estabelecer relações sociais, demonstrando-se mais comunicativa e engajada nas interações. Por outro lado, a aluna mais velha é descrita como mais retraída, o que indica certa dificuldade em se relacionar com os demais, sugerindo que fatores como a idade podem influenciar a maneira como essas crianças se integram ao ambiente escolar.

As duas alunas citadas, uma eu percebo que ela tem muita facilidade para interagir com os colegas, já a outra eu já acho mais retraída. Uma tem 11, a outra, se não me engano, ela tem 13, ou de 12 para 13. A que tem mais idade, ela é mais retraída. A de mais idade é um pouco mais retraída (Maria).

Os próprios alunos também os recebem, não tem diferença alguma. Eles se tratam como se tivessem realmente a sua família, eles têm um carinho, eu vejo que eles têm um carinho especial por eles (Maria).

Apesar dessas diferenças individuais, a professora ressalta que, de modo geral, os colegas de classe recebem bem as alunas acolhidas, tratando-as com igualdade e afeto. Ela destaca que não há qualquer tipo de discriminação visível entre as crianças, e que o relacionamento entre elas ocorre de forma harmoniosa, sem levar em conta que as adolescentes não vivem em um ambiente familiar tradicional, reforçando o vínculo de carinho que é estabelecido entre as crianças acolhidas e seus pares. Oliveira (2021) comenta que a escola, com um dos principais meios socializador das crianças e, principalmente de crianças em situação de acolhimento institucional, deve ser um espaço que acomode essas crianças permitindo a sua inclusão e socialização. Esse acolhimento positivo por parte dos colegas pode ser um fator importante na socialização das crianças institucionalizadas, ajudando-as a lidar com a ausência de uma estrutura familiar tradicional e a desenvolver um senso de pertencimento no ambiente escolar.

No entanto, a fala da professora também evidencia que, embora o ambiente seja receptivo, existem nuances individuais na forma como cada aluna se integra e lida com a

socialização, o que é um ponto importante para reflexão e análise mais aprofundada no contexto do acolhimento institucional.

Ao analisar a resposta do Professor Luíz com base no Eixo 2 — "Interação e integração com seus pares" — nota-se que ele apresenta uma visão positiva sobre a relação social das crianças institucionalizadas com seus colegas. O professor destaca que as crianças acolhidas conseguem conversar e se relacionar bem com os colegas de classe, mostrando-se abertas sobre suas vivências no acolhimento. Elas compartilham suas experiências, como tentativas de adoção e visitas a possíveis adotantes, sem demonstrar constrangimento ou receio. Esse nível de abertura sugere que as próprias crianças institucionalizadas têm uma autopercepção bem resolvida quanto à sua situação de vida.

Eu sinto que sim. Todas elas conseguem conversar muito bem, conseguem falar com os colegas, têm uma boa relação com os colegas. Inclusive, eu achei muito interessante quando eu cheguei aqui porque a sociedade é cheia de tabus, né? E elas não têm tabu em relação onde elas moram. Assim, abertamente os colegas sabem quantas vezes elas já tentaram ser adotadas, quantas vezes elas já foram passar experiência na casa dos outros. Inclusive, quando eu cheguei aqui uma delas me informou tudo como era e me disse, 'oh, prof. inclusive, se a senhora quiser ter interesse de passar um dia com a gente, de passar 15 dias, de pegar a gente para os dias para ficar com a senhora. A senhora assina um cadastro, as nossas cuidadoras vão até a sua casa, vão ver se você está apta para isso'. Então, assim, elas são muito abertas, elas sabem do que elas vivem, elas entendem, compreendem. Isso eu achei muito interessante. E não vi nenhuma dificuldade não de relacionamento (Luíz).

Por outro lado, Luíz identifica um obstáculo importante: a falta de "normalidade" na percepção dos colegas em relação às crianças acolhidas. Ao relatar um episódio em que um aluno afirmou que uma das meninas "é do governo, ela não tem mãe nem pai". O professor revela que, embora as crianças institucionalizadas consigam se integrar, seus colegas, e até mesmo a própria sociedade, ainda as tratam de forma diferenciada. Essa fala revela um estigma persistente, onde os alunos que vivem em instituições de acolhimento são percebidos como "à parte" ou marginalizados pelos colegas. Isso reflete uma desinformação generalizada, já que os colegas não entendem que essas crianças também fazem parte da sociedade, e são, em muitos casos, bem cuidadas e preparadas pela instituição, como o professor aponta ao destacar o cuidado com a aparência e a higiene dessas alunas.

Assim, eu vejo que... eu senti um pouco de falta, na verdade, de normalidade nos colegas e quem não vive no orfanato. Porque uma vez, antes de eu saber que elas eram do orfanato, uma delas fez alguma coisa, assim, eu falei, 'eu

vou falar com... vou avisar a sua mãe. Ai o colega gritou assim, 'ela é do governo. Ela não tem mãe nem pai, ela é do governo'. E eu tomei um baque que eu nunca vi isso na minha vida. E mesmo crianças que estejam em situação de vulnerabilidade, em situação de ato infracional. Porque quando eu te pergunto se você só estava falando relacionado ao orfanato, é porque eu já dei aula para crianças que cometeram atos infracionais, que ficam nas privações de liberdade, nas instituições de privação de liberdade. Por isso que eu te perguntei. E eu não vi esse aspecto, como assim é criança do Estado, sabe? Independente se ela está no orfanato, ela veio, ela teve uma geração, ela foi gerada como os outros, né? Eu acho que falta a normalidade dos outros pais para explicar aos colegas lidar com isso de uma forma mais natural. Porque como eu te disse, elas são super bem resolvidas enquanto crianças do orfanato, mas os colegas não são. Então lidam, tratam elas como se fossem qualquer pessoa (Luíz).

O Professor Luíz também observa que, embora as crianças acolhidas sejam tratadas como qualquer outro aluno, há uma tendência entre os colegas de atribuir suas situações específicas à condição de serem "do governo" ou "do Estado". Tal percepção evidencia um descompasso entre a realidade vivida pelas crianças acolhidas e a maneira como os demais alunos as veem, reforçando a necessidade de uma maior preparação das famílias e da comunidade escolar para lidar de forma mais natural e inclusiva com essas questões. Luíz sugere que os pais dos outros alunos precisam ensinar seus filhos a lidarem com essa realidade de maneira mais sensível e normalizada.

'Ah, isso acontece com elas porque elas são do governo', 'Elas são do Estado', "Ah, elas não vão aqui não, porque elas vão..." como se fossem sujeitos à parte disso aqui, sabe? À parte da sociedade. Como se tivesse mesmo a margem da sociedade. E elas não estão à margem, porque elas assim, eu digo nessa situação porque assim, elas se vestem muito bem, elas vêm muito cheirosas para as escolas, elas vêm de cabelo lavado, elas vêm muito arrumadas, calça nova, estojo novo, não vêm sujas. Então assim, elas não estão à margem da sociedade. Elas não estão aparte. Elas estão sendo resguardadas e muito bem resguardadas. Entende? Então acho que precisa mesmo dessa preparação aí com quem está do lado. (Luíz).

Portanto, a análise da resposta do Professor Luíz ressalta dois pontos centrais no eixo da interação social: de um lado, as crianças acolhidas são socialmente resolvidas e têm uma boa relação com seus pares; de outro, há um estigma presente entre os colegas que trata essas crianças de forma diferenciada, o que reflete a falta de uma compreensão mais ampla sobre a realidade da institucionalização. Nesse sentido Oliveira (2021) pontua que no caso da criança institucionalizada, que já vem de uma realidade vulnerável que podem impactar diretamente em seu cotidiano, é a escola que deve acompanhar e garantir que sua passagem pelo ambiente escolar seja o mais estável possível. Assim, apesar do relato do Luíz apontar que as crianças e

jovens institucionalizados lidarem muito bem com a sua condição, o seu grupo as distingue, o que pode acarretar problemas na integração com seus colegas. Santos (2009) ressaltava que um dos motivos para a criança e adolescentes institucionalizados não ter sucesso em sua formação se dá a partir de uma má relação com seus pares, já que a escola é o ambiente que para além do ensino formal estabelece a construção da personalidade do indivíduo, a qual participa de grupos que os diferencia dos adultos proporcionando a construção identitária o que pode afetar diretamente no seu rendimento escolar (Santos, 2009, p. 33).

Segundo a experiência do Professor Edson sobre o Eixo 2, em sua resposta foi possível analisar que as crianças acolhidas demonstram uma interação social considerada "normal", sem evidências de discriminação ou tratamento diferenciado por parte dos colegas de sala. O professor reforça que, no tempo em que esteve em contato com essas crianças, não presenciou situações de preconceito ou exclusão dentro do ambiente escolar.

Percebo também que é normal. Pelo menos as que eu tive contato, né? Desde o ano passado. Elas têm uma interação normal, conversam normalmente. Nunca vi nenhum caso de discriminação dos colegas para com eles. Eu, pelo menos, nunca presenciei nada relacionado a isso (Edson).

Esse relato revela uma perspectiva de que, no contexto observado pelo Professor Edson, as crianças acolhidas conseguem se integrar socialmente com seus colegas sem grandes dificuldades, sugerindo que, pelo menos em seu ambiente de trabalho, a institucionalização não tem sido um fator de barreira social. A fala dela também destaca que a interação social dessas crianças se dá de forma semelhante à de outros alunos, sem que haja sinais visíveis de marginalização.

Comparada às falas dos outros professores, o Professor Edson oferece uma visão onde a integração parece ocorrer sem grandes dificuldades ou traumas aparentes, o que pode ser um reflexo do ambiente específico da turma. Porém, vale ressaltar que a ausência de discriminação observada pelo professor não exclui a possibilidade de desafios sociais mais sutis, como preconceitos não verbalizados ou atitudes veladas que possam não ser facilmente perceptíveis. A percepção do professor Edson, baseada em suas observações, sugere um ambiente de integração positiva, mas também abre a possibilidade de que outras formas mais sutis de exclusão possam estar presentes sem serem diretamente percebidas.

4.3.3 A importância do acompanhamento escolar

O terceiro eixo deste capítulo aborda as considerações dos professores sobre o suporte necessário para o desenvolvimento escolar das crianças em acolhimento institucional. Através das entrevistas, busca-se entender como o acompanhamento escolar, tanto da equipe técnica das instituições de acolhimento quanto da própria escola, pode influenciar o desempenho educacional dessas crianças. Este eixo também explora as estratégias que podem ser adotadas para fomentar um ambiente mais favorável ao aprendizado e ao crescimento pessoal dessas crianças, destacando o papel crucial que a escola desempenha em suas trajetórias.

Ao analisar a resposta da Maria sobre o Eixo 3, destaca como as alunas institucionalizadas são participativas e engajadas nas atividades escolares. A professora observa que, ao abordar temas como o futuro e os sonhos, ela acredita estar plantando uma "sementezinha" de esperança e motivação na mente das alunas. A sua fala indica que as orientações recebidas em sala de aula, junto com o incentivo para que pensem no futuro, podem estar contribuindo para o desempenho acadêmico positivo das estudantes.

Elas, como eu havia dito, elas são participativas. E creio que a gente está sempre falando em sala, em questão de futuro, de sonhos, de alimentar esses sonhos, de direcioná-los para um futuro melhor. Creio que essas orientações devem ter uma sementezinha que fica ali na mente delas e talvez isso dê alguma força para que elas continuem e tenham esse desempenho que elas estão tendo (Maria).

Essa observação reflete a importância de um acompanhamento escolar que vai além da simples transmissão de conteúdo. O papel de fomentar a reflexão sobre o futuro e alimentar sonhos é essencial para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como aquelas que vivem em instituições de acolhimento. Oliveira (2021) ressalta que, em muitos casos, a troca de escola da criança institucionalizada pode levar ela a se distanciar do ambiente escolar. É essencial que a escola, assim como pontua Santos (2009), estabeleça um vínculo para além da formação acadêmica. Essa dimensão do trabalho docente é particularmente relevante para apoiar o desenvolvimento emocional e cognitivo dessas crianças, oferecendo a elas perspectivas que podem fortalecer seu sentido de pertencimento e melhorar seu desempenho.

Já a resposta do Luíz, pode-se observar que as alunas institucionalizadas demonstram um nível maior de organização e interesse nas atividades escolares em comparação com outras crianças que vivem com os pais. Para o professor Luíz, esse comportamento mais atento e

responsável está diretamente relacionado ao acompanhamento contínuo por parte da equipe técnica da instituição de acolhimento. A presença ativa dos cuidadores e a sua interação frequente com a escola parecem suprir a ausência dos pais no que se refere às atividades escolares, contribuindo positivamente para o desempenho escolar das alunas.

Não. O que eu percebo das minhas daqui, eu tenho duas, é que elas são até mesmo mais organizadas e interessadas do que as que tem pai e mãe que moram dentro de casa. Porque o pessoal que cuida, eles estão sempre atentos, sempre estão vindo na escola. A gente mostra que a prova, muitas vezes, da educação falida é a falta, a ausência mesmo dos pais da escola. As meninas do orfanato, elas estão sempre aqui. Elas estão sempre procurando os professores. Então, isso faz com que elas vigiem coisas que, às vezes, os pais, as crianças que estão com os pais e com as mães em casa não fazem (Luíz).

Além disso, Luíz observa que essas alunas enfrentam uma cobrança adicional: elas percebem que seu desempenho acadêmico pode influenciar a chance de serem adotadas. Esse "peso extra" de serem vistas como "boas alunas" parece motivá-las a se dedicarem ainda mais, já que há uma expectativa de que crianças com boas notas e comportamento exemplar tenham maiores chances de serem escolhidas por possíveis pais adotivos. O professor destaca como esse nível de pressão acaba funcionando como um incentivo para que as alunas estejam sempre à frente em suas atividades escolares, em contraste com as outras crianças que não enfrentam esse tipo de expectativa social e emocional.

O aspecto positivo é que elas têm pessoas que estão sempre atentas e em alerta para qualquer coisa que aconteça na vida delas. Porque às vezes a gente tem nossos pais, quando a gente está nessa família normalizada, entre aspas, novamente, a gente sabe que tudo é família, que o orfanato, eles são uma família também, é um modelo de família diferente, mas a gente percebe que elas têm essa ausência de... É como se elas tivessem preocupações a mais do que as outras crianças. Pronto. Por exemplo, os meninos estão preocupados apenas em acertar... Não, elas se preocupam porque elas estão do orfanato, porque elas precisam tirar notas boas, porque o pai ou uma pessoa possível de adoção, eles vão procurar crianças que estão bem na escola, não vão procurar qualquer pessoa, acho que elas têm esse peso nas costas, que elas não podem ser como os outros, assim, de uma forma... Deixar para lá, deixar a atividade para lá, ou fazer atividade, fazer atividade, fazer qualquer coisa, de qualquer jeito. Elas têm esse peso a mais. Uma cobrança a mais. Para serem melhores. É, o aspecto positivo que eu entendo é esse, porque as meninas do orfanato, o pessoal sempre está orientando, está mais próximo delas, está sempre vigiando em relação a mau comportamento, então isso faz com que elas avancem (Luíz).

Esse acompanhamento próximo, descrito pelo professor, garante que as alunas recebam uma orientação constante, o que contribui não apenas para o desempenho acadêmico, mas

também para seu comportamento geral, favorecendo o seu desenvolvimento dentro e fora da escola. Assim como destacado por Oliveira (2021) tanto a escola com a instituição de acolhimento devem trabalhar juntas para efetivar o sucesso daquelas crianças já que em ambas é o lugar onde as crianças e jovens tem mais contato e potencialidade de crescimento.

A análise da resposta do Professor Edson, enfatiza a relevância do acompanhamento familiar para o desempenho escolar das crianças. O professor destaca que a influência do ambiente familiar é determinante na motivação e no comprometimento das crianças com a educação. Ele distingue entre famílias que incentivam seus filhos a verem a educação como um caminho para o sucesso e aquelas que apenas cumprem obrigações, enviando os filhos à escola por imposição de autoridades, como o conselho tutelar.

Eu acho que a influência familiar é muito importante, né? O acompanhamento em casa, por exemplo. O que é o objetivo familiar também. Porque, assim, eu aprendi que existem aquelas famílias que agem positivamente, que têm um sonho e vê a educação como um caminho para o desempenho dos filhos. Já tem outras que mandam os filhos para a escola por mandar, né? Só para cumprir regras, por conta do conselho tutelar, essas coisas. Que são, como se dizia, obrigadas a mandar os filhos para a escola. Se não fosse o caso, eles nem mandariam, né? Então, assim, o apoio, a gente percebe a diferença daquelas crianças que realmente têm acompanhamento. A gente percebe que o desempenho é bem melhor daquelas que têm acompanhamento em relação àquelas que não têm (Edson).

Em relação às alunas institucionalizadas, o professor Edson reconhece que elas recebem um suporte adequado na instituição de acolhimento. Isso se reflete no fato de que elas apresentam organização e responsabilidade em suas atividades escolares, mostrando que a falta de uma família nuclear não necessariamente implica em um desempenho inferior. Santos (2009), em seus escritos, disserta que a capacidade do aluno dentro do ambiente escolar não está ligada somente as questões cognitivas, mas também a motivação externa, como o ambiente familiar e a relação com todos aqueles que compõem o ambiente escolar. O professor observa que, apesar de cada aluna ter suas particularidades e dificuldades individuais, isso não se relaciona diretamente à ausência familiar. Assim, ele ressalta que a educação e o interesse das alunas podem ser impulsionados pelo ambiente de apoio proporcionado pela instituição de acolhimento, permitindo que elas desenvolvam suas habilidades de acordo com suas capacidades pessoais.

No caso das institucionais, eu vejo que... Eu acredito que elas têm um acompanhamento na instituição, porque elas trazem as coisas do direitinho, né? Porque, assim, existe diferença. Eu tenho três e cada uma tem o jeito. Por

exemplo, a do sétimo ano, ela é assim. Em relação à minha disciplina, eu posso falar pela minha disciplina. Ela gosta muito. Se ela perceber que ela não se dá bem, ela vai estudar mais. Já tem outra, que é a irmã dela, em outro sexto ano, que ela é muito participativa, mas ela tem uma dificuldade na disciplina. Então, a gente percebe que isso não é por conta de não ter uma família presente. É a dificuldade da própria pessoa. Nem todo mundo se dá bem em todas as disciplinas. É individual. Cada um tem o seu... as suas particularidades, né? (Edson).

Essa perspectiva é importante, pois desafia a visão simplista de que a ausência de uma família tradicional resulta em desvantagens educacionais. O professor sublinha que o acompanhamento e o apoio recebidos na instituição de acolhimento podem ser tão significativos quanto o apoio familiar tradicional, evidenciando a importância de um ambiente educacional que promova a inclusão e o desenvolvimento das crianças em situações de vulnerabilidade.

4.3.4 O que a escola pode agregar para o desenvolvimento das crianças

O quarto eixo deste capítulo aborda as perspectivas sobre as contribuições que o ambiente escolar pode oferecer ao crescimento pessoal e social dos alunos acolhidos em instituições. A partir das falas dos professores, este eixo explora como a escola pode atuar não apenas como espaço de ensino formal, mas também como ambiente de acolhimento e desenvolvimento emocional para essas crianças. As discussões incluem a importância de um olhar diferenciado para as crianças em situação de vulnerabilidade e o papel do suporte psicológico e pedagógico oferecido pela escola, destacando como esses fatores podem contribuir para a construção de vínculos sociais e o fortalecimento da autoestima dos alunos.

No Eixo 4, que trata do que a escola pode agregar para o desenvolvimento das crianças acolhidas, a Maria destaca o papel da escola como uma instituição com função social, especialmente no caso das crianças e adolescentes institucionalizados. Ela argumenta que a escola deve adotar um "olhar diferenciado" em relação a essas crianças, reconhecendo suas particularidades e necessidades. Segundo ela, a escola em que trabalha consegue desempenhar essa função ao integrar essas crianças de maneira natural no ambiente escolar, com o apoio e aceitação dos próprios colegas. A professora também menciona que os outros alunos tratam os colegas acolhidos com carinho e consideração, de forma que são vistos como parte de uma grande família.

Eu acho que a escola tem como função social ter um olhar diferenciado para essas crianças, esses adolescentes, esses adolescentes, na verdade, que nossa instituição recebeu. E creio que a gente faz isso, os próprios alunos também os recebem, não tem diferença alguma. Eles se tratam como se tivessem realmente a sua família, eles têm um carinho, eu vejo que eles têm um carinho especial por eles (Maria).

Essa fala sugere que a escola não apenas oferece uma formação acadêmica, mas também age como um espaço de acolhimento social, promovendo um ambiente onde as crianças institucionalizadas não se sintam excluídas, e onde os valores de empatia e solidariedade são reforçados. Dubet e Martucelli (1997) destacam que através da formação que se dá a criança dentro do espaço escolar que é capaz de forma o indivíduo autônomo, como também forma o ser parte do coletivo. A importância desse "carinho especial" que a professora menciona reflete uma tentativa de criar um espaço de pertencimento para essas crianças, proporcionando uma rede de apoio afetiva além da equipe técnica das instituições de acolhimento.

Luíz amplia a análise da função da escola no desenvolvimento de crianças institucionalizadas, trazendo à tona a necessidade de um preparo mais abrangente, tanto dos pais quanto dos alunos, para lidar com questões que vão além das crianças em acolhimento. Ele ressalta que a preparação deveria englobar não apenas essas crianças, mas também aquelas que possuem necessidades atípicas, como o autismo e o TDAH. O professor aponta que muitos termos associados a condições específicas ainda são utilizados de forma pejorativa entre os alunos, evidenciando uma falta de educação e conscientização sobre essas questões.

Preparar os pais e as crianças. Preparar os pais de que aqui existem, aqui existe um orfanato, aqui existem crianças. E não é só isso, a gente precisa de preparo, não é só com crianças institucionalizadas, é com crianças atípicas também. Crianças que têm qualquer tipo, que têm um autismo, que têm um TDAH, a gente precisa preparar os pais e preparar as crianças. Aqui eu digo sempre, desde quando eu cheguei aqui, eles usam termos como autismo, como TDAH, como negro, como racismo, para xingar os outros, como se fosse autista fosse um problema, como se fosse um xingamento (Luíz).

Ele destaca a importância de capacitar não apenas os professores, mas também os pais e os alunos, por meio de reuniões e treinamentos que abordem essas temáticas, o que Sirikawa (2015) aponta que muitas vezes a escola aparece como ambiente que reforça as distinções sociais tanto por parte dos alunos, como também vinda da equipe escolar e dos responsáveis pelos alunos. A ausência de capacitação formal para lidar com crianças com necessidades específicas também é mencionada como um ponto crítico, sugerindo que o sistema educacional e a gestão pública deveriam promover uma formação mais especializada para os profissionais

da educação. Ao contrário das crianças institucionalizadas, que, segundo o professor, são "super bem resolvidas", o problema parece residir na maneira como os colegas e a sociedade tratam essas crianças, muitas vezes com ignorância e preconceito.

Então acho que isso falta um preparo da instituição, dos pais, reuniões, capacitações dos pais, quando tivesse reuniões dos pais trazer alguém que saiba falar sobre isso, que saiba explicar, orientar, porque eu entendo também a ignorância de muitas pessoas. Eu tenho 30 anos, então na minha geração eu penso em várias pessoas que precisariam de laudos, que iam precisar de ajuda, que iam precisar de um acolhimento e não tiveram falta de conhecimento, de ignorância. Hoje nós temos, mas não é todo mundo que tem esse conhecimento sobre isso, nós professores mesmo não ficamos preparados para lidar com crianças autistas, por exemplo. Eu estudo muito, mas eu vou procurar internet, eu vou procurar atividades na internet, eu não fui capacitada, quando eu fiz uma universidade eu não fui capacitada para lidar com esse tipo de situação. Vai para muito além da nossa graduação. Então eu acho que a gestão, a prefeitura deveria pensar mais em capacitações dos profissionais, dos pais e dos alunos. Porque como eu te disse, elas são super bem resolvidas enquanto crianças do orfanato, mas os colegas não são. Então lidam, tratam elas como se fossem qualquer pessoa (Luíz).

A resposta do professor expõe a necessidade de um ambiente escolar mais inclusivo e preparado, onde não só as crianças institucionalizadas, mas também aquelas com outras particularidades possam ser tratadas com o respeito e a atenção que merecem.

Em resposta a fala do Professor Edson ressalta a importância de um acompanhamento psicológico para as crianças institucionalizadas, especialmente quando estas enfrentam dificuldades, seja no âmbito social ou escolar. Ele acredita que a escola deveria dar prioridade a esses atendimentos, pois essas crianças já vivenciam o desafio de não ter uma família presente. O professor sugere que, ao identificar qualquer problema, a escola deve ser proativa em oferecer suporte especializado, como o acompanhamento psicológico.

Assim, a questão de acompanhamento, assim, psicológico, né? Esse tipo de acompanhamento, se em algum momento elas apresentarem alguma dificuldade. Então, assim, dar prioridade aos atendimentos oferecidos, né? Dar prioridade a essas crianças. Porque a gente sabe que, assim, que são muitos com dificuldade, seja social, seja de aprendizagem mesmo. Então, assim, já que elas têm essa dificuldade na vida de não ter uma família presente, eu acho que a escola deveria dar mais oportunidade a elas, caso percebessem que algo não estava indo bem. Sim, ter um olhar diferenciado dentro da escola, né? Caso venha acontecer algo do tipo que precisa de um psicólogo (Edson).

Ele também argumenta que o docente precisa desenvolver um "olhar clínico" em relação a todos os alunos, reconhecendo as necessidades individuais de cada um, independentemente

de estarem ou não em situação de acolhimento institucional. Edson ressalta que, muitas vezes, crianças que têm família podem viver em condições de desestrutura familiar tão graves quanto aquelas que estão sem a presença dos pais. Portanto, o olhar diferenciado deve se estender a todos os alunos, com a escola desempenhando um papel fundamental em oferecer suporte a quem precisa, não apenas às crianças e adolescentes institucionalizadas.

Acho que o docente, o professor, no geral, tem que ter um olhar clínico, tem que ter um olhar diferenciado em relação a cada um dos alunos. Porque se tem uma sala de aula com 30 alunos, a gente sabe que todos eles são diferentes, cada um tem um olhar diferente. Porque, às vezes, uma criança que tem família é uma desestrutura familiar tão grande que talvez seja pior do que até elas que vivem sem a família por perto. Então, esse olhar diferenciado tem que existir entre todos eles, não somente para quem é institucional, mas todos os outros (Edson).

Essa fala reflete uma perspectiva que vai além do acolhimento institucional, reconhecendo que as dificuldades enfrentadas pelos alunos são diversas e que o papel da escola é garantir que todos recebam a atenção necessária para superar esses obstáculos. Segundo Santos (2009), a escola deve amenizar as desigualdades existentes em cada aluno, pelo fato de que cada aluno tem suas particularidades e história de vida distinta, diferentemente de uma pedagogia tradicional onde o aluno era culpado pelo insucesso, atualmente a escola tem a obrigação de compreender e ajudar os seus diferentes alunos e amenizar suas diferenças dentro do ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado neste estudo, pode-se evidenciar que a socialização das crianças e adolescentes na Casa de Acolhimento se dá, na medida do possível, de forma normalizada. A rotina institucional garante que todos recebam cuidados, acompanhamento escolar e apoio psicológico. Pelos relatos, percebe-se que a equipe da Casa conhece profundamente as vivências e desafios de cada criança e adolescente. Embora a Casa de Acolhimento siga uma lógica institucional com regras e rotinas específicas que diferem das vivências em ambientes familiares, o acolhimento oferece um espaço seguro e estruturado para o desenvolvimento de cada um.

No contexto escolar, porém, o cenário parece mais desafiador. A escola, como reflexo em menor escala da sociedade, não oferece a mesma estrutura acolhedora, e algumas crianças institucionalizadas enfrentam discriminação por conta de sua condição. Isso ocorre mesmo entre alunas dedicadas e organizadas, conforme os depoimentos tanto da equipe técnica quanto de uma professora. Embora sejam notadas como estudantes exemplares, o estigma associado à institucionalização ainda é uma barreira significativa que impacta a socialização e o desenvolvimento integral dessas crianças.

Ao aprofundarmos a análise, é relevante observar que, conforme destacado pela equipe técnica, a integração entre a casa de acolhimento e a escola ainda enfrenta desafios significativos. Esse ponto foi amplamente estudado por Goffman (1974) ao abordar as chamadas instituições totais, caracterizadas por sua tendência ao fechamento e pelo isolamento nas relações com o mundo exterior. Embora a instituição de acolhimento procure contato direto e recorrente com a escola, o que difere de um ponto das instituições totais nos moldes descritos por Goffman, existe um paralelo perceptível: a dificuldade em estabelecer uma relação contínua e colaborativa com a escola. A Casa de Acolhimento, ao contrário, busca proativamente uma aproximação com a escola para promover um ambiente mais inclusivo e integrado para as crianças, que já enfrentam desafios específicos de socialização.

Outro ponto crítico observado na análise das entrevistas é a pressão que recai sobre as crianças e adolescentes para que tenham um bom desempenho escolar. O Professor Luíz relata que as crianças em acolhimento sentem uma pressão adicional para obterem boas notas, o que está atrelado, em parte, à percepção de que potenciais adotantes preferem crianças com bom desempenho escolar. Esse fator levanta uma questão essencial: até que ponto o esforço e a preocupação com o sucesso acadêmico são uma escolha da própria criança ou um reflexo de pressões externas? Esse cenário pode representar um peso emocional significativo, já que a

motivação para o bom desempenho, em vez de ser uma escolha pessoal, pode ser influenciada por expectativas de adultos, seja de educadores, da equipe de acolhimento ou de possíveis adotantes.

Esses fatores indicam que as crianças em acolhimento não enfrentam apenas os desafios acadêmicos comuns, mas também um contexto social e psicológico mais complexo, em que suas relações e desempenho escolar são condicionados por expectativas externas que impactam profundamente sua vivência e autopercepção. Portanto, uma integração mais eficiente entre a escola e a instituição de acolhimento, aliada ao entendimento sensível por parte dos professores e da equipe escolar, pode reduzir as barreiras de socialização e aliviar a carga emocional que recai sobre esses estudantes, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e positivo para o seu desenvolvimento integral.

Ainda que as terminologias referentes à proteção de crianças e adolescentes em acolhimento institucional tenham evoluído, é notável que muitos professores ainda utilizem o termo “orfanato” para se referirem à casa de acolhimento. Essa escolha de palavras revela uma visão que carrega um peso simbólico, associando o acolhimento institucional a práticas e percepções do passado, as quais frequentemente distanciam as crianças da ideia de pertencimento e da construção de uma identidade positiva. Mesmo com os esforços da instituição para promover uma convivência mais próxima à vida familiar, o uso do termo “orfanato” pelos educadores reforça, mesmo que de maneira involuntária, uma visão de separação e diferença que impacta a integração escolar e social das crianças.

Além disso, é importante destacar que, mesmo com a tentativa da Casa de Acolhimento de proporcionar uma dinâmica familiar, a lógica institucional não desaparece e interfere na forma como as crianças vivenciam essa experiência. Goffman (1974) descreve o "adestramento do eu" como um processo inerente às instituições totais, onde as regras e o cotidiano são rigorosamente organizados, misturando funções de residência e convivência com estruturas formais de funcionamento. Essa combinação tende a disciplinar os comportamentos, mas os efeitos disso variam conforme cada criança ou adolescente. Enquanto alguns podem encontrar uma estrutura positiva e adaptativa, outros podem sentir-se limitados em sua expressão e desenvolvimento pessoal.

Nesse contexto, as reações dos indivíduos ao ambiente institucional são diversas, pois cada criança ou adolescente tem sua própria forma de lidar com a rotina e as demandas coletivas impostas pela organização. A lógica institucional afeta não apenas a vida dentro do acolhimento, mas também a forma como essas crianças e adolescentes se adaptam e são

percebidas no ambiente escolar, onde enfrentam o desafio sob diferentes formas de sociabilidade.

Em síntese, a análise da socialização e adaptação escolar de crianças e adolescentes institucionalizados revela que o acolhimento institucional proporciona um ambiente seguro e organizado. A convivência na Casa de Acolhimento segue uma lógica institucional que se diferencia da dinâmica familiar, mas que permite às crianças uma estrutura de proteção e desenvolvimento. No entanto, quando transpostas para o ambiente escolar, essas crianças enfrentam desafios que refletem a complexidade de sua condição, incluindo casos de discriminação.

Ao longo das entrevistas, ficou evidente que a percepção de discriminação pode variar de acordo com a experiência e o histórico de convivência de cada profissional. Professores com mais tempo de atuação na escola afirmaram nunca ter presenciado discriminação explícita contra as alunas, enquanto uma professora com menos experiência na instituição, mas com vivência prévia com jovens em situação de vulnerabilidade, observou mais situações de preconceito. Essa disparidade aponta que a experiência docente, embora valiosa, não é o único fator determinante na percepção de situações problemáticas. Como destacam Sundario e Moreno (2022), a capacitação específica dos profissionais da educação é fundamental para ampliar a compreensão das condições vividas por crianças e adolescentes em acolhimento e para aprimorar as práticas de inclusão e suporte no ambiente escolar.

Portanto, é fundamental que a sociedade e as instituições escolares promovam um ambiente mais inclusivo e compreensivo para as crianças em acolhimento, incentivando atitudes de aceitação e empatia. Esse acolhimento nas escolas contribuiria para que elas pudessem se desenvolver plenamente, superando o estigma e sentindo-se verdadeiramente integradas ao meio social em que vivem, sem que a sua condição de criança em acolhimento institucional seja pretexto para diferenciá-la.

Por fim, o sucesso ou insucesso escolar e um bom processo de socialização das crianças institucionalizadas não está vinculado unicamente ao contato familiar, mas depende também diretamente do acompanhamento escolar e das relações que essas crianças e adolescentes estabelecem na escola. Um ambiente educacional acolhedor e informado sobre as especificidades das vivências dessas crianças pode ser um fator essencial para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; DAMASCENO, Prisciany Ramos; TERTO, Luisa de Marilak de Souza; SILVA, Renata Raimundo da. **Arranjos Familiares De Crianças Das Camadas Populares**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, num. esp., p. 11-20, 2003

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. – 3. Ed. - Rio de Janeiro, LTC, 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN__L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf>. acesso em: 18 de agosto de 2024.

BERGER; Peter L.; BERGER, Brigitti. **Socialização: como ser um membro da sociedade**. Sociology – A Biographical Approach, 2ª ed., Nova Iorque, 1975. tradução de Richard Paul Neto. reproduzido com autorização de Basic Books. Disponível em: <file:///C:/Users/edu_v/OneDrive/Documentos/UFCG/2022.1/Projeto%20de%20Pesquisa/No%20va%20pasta/socialização/texto%202%20-%2008_socializacao_Peter_Berger_texto_03.pdf>. Acesso em: 06 de jan. 2023.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de Socialização Infantil**. Psicologia.pt, [S. l.], p. 1-5, jul. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/edu_v/OneDrive/Documentos/UFCG/2022.1/Projeto%20de%20Pesquisa/No%20va%20pasta/socialização/texto%203%20-%20papel%20da%20escola.pdf>. Acesso em: 06 de jan. 2023.

BRAATZ, Tatiani Heckert. **Direito A Educação: dever do estado?**. Revista Jurídica-CCJ/FURB ISSN 1982-4858 n°24, p. 80-94, jul./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/edu_v/OneDrive/Documentos/UFCG/2022.1/Projeto%20de%20Pesquisa/referencial%20teorico/Vista%20do%20DIREITO%20À%20EDUCAÇÃO_%20DEVER%20DO%20ESTADO_.pdf>. Acesso em: 04 de dez. 2022.

CÂMARA MUNICIPAL DE MONTEIRO. **Moção de Aplausos nº 97/2022**. Disponível em: <https://www.camarademonteiro.pb.gov.br/storage/content/requerimentos/dacio-jose-batista/2655/arquivos/file_202210251012jHkH.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; CORRÊA, Laiane da Silva. **Perfil E Trajetória De Educadores Em Instituição De Acolhimento Infantil**. Cadernos de Pesquisa. v.42 n.146. maio/ago. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/edu_v/OneDrive/Documentos/UFCG/2022.1/Projeto%20de%20Pesquisa/referencial%20teorico/Perfil%20e%20trajetória%20de%20educadores%20em%20instituição%20de%20acolhimento%20infantil.pdf>. Acesso em: 04 de dez. 2022.

CEBRAP. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Relatório da infância e Juventude – Resolução nº71/2011: **Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e**

adolescentes no país. Brasília: o conselho nacional do Ministério público, 2013. Disponível em:

<file:///C:/Users/edu_v/OneDrive/Documents/UFCG/2022.1/Projeto%20de%20Pesquisa/No va%20pasta/socialização/Res_71_VOLUME_1_WEB_.PDF>. Acesso em: 06 de jan. 2023.

DUBET, François. MARTUCCELLI, Danilo. **A Socialização e a Formação Escolar.** Revue Française de Sociologie. As Transições e a Modernidade, Lua Nova (40-41). Ago 1997 Tradução de Carlos Thadeu C. de Oliveira. Disponível em: <file:///C:/Users/edu_v/OneDrive/Documents/UFCG/2022.1/Projeto%20de%20Pesquisa/No va%20pasta/socialização/texto%205%20-%20escola%20e%20socialização.pdf>. Acesso em: 06 de jan. 2023

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral.** 2. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2012.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico.** 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.** São Paulo, Editora Perspectiva, 1974.

GOMIDE, Paula Inez Cunha; MASCARENHAS, Amália Beatriz Dias; MUNHOZ, Giovana Veloso. **Avaliação de uma intervenção para redução de comportamentos antissociais e aumento da escolarização em adolescentes de uma instituição de acolhimento.** Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, vol. 25. Veracruz, México, 2017.

IDEME. **Atlas Do Desenvolvimento Humano No Brasil: Perfil do Município de Monteiro, PB.** 02/08/2013 - Pág 1 de 14. Disponível em: < https://ideme.pb.gov.br/servicos/perfis-doidhm/atlasidhm2013_perfil_monteiro_pb.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil / Paraíba / Monteiro. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/monteiro/panorama>>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

JFPB. **“Dia das Crianças Solidário”:** JFPB Em Monteiro Realiza Doação A Entidade Filantrópica. João Pessoa, 17 de out. de 2022. Disponível em: <<https://www.jfpb.jus.br/index.php/noticias/leitura-de-noticias?id=16221424>>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

MARTINS-SUAREZ, Fernanda Chiozzini; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. **Novos Arranjos Familiares na Contemporaneidade Frente ao Texto Religioso: uma análise sobre o discurso em 'defesa' da família.** Rev. Interd. em Cult. e Soc. (RICS), São Luís, v. 2, n. 1, p. 83-108, jan./jun. 2016

NUNES, Angélica; CERQUEIRA, Laerte. **Regulamentado serviço para acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco na Paraíba.** Jornal da Paraíba. 19 de novembro

de 2021. Disponível em: <<https://jornaldaparaiba.com.br/politica/conversa-politica/regulamentado-servico-para-acolhimento-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-risco-na-paraiba>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

OLIVEIRA, Sofia Margarida da Silva. **Percursos e projetos escolares de jovens institucionalizadas: estudo de caso numa Casa de Acolhimento Residencial no distrito de Santarém**. ISCTE - Departamento de Sociologia, Lisboa, 2021.

SANTOS, Ana Sofia Carvalho da Silva. **Insucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas**. ISCSP - Política Social, Lisboa, 2009.

SERIKAWA, Fernanda Mendes. **A inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional**. Universidade Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da pesquisa**. EDUECE, 2.ed. rev. – Fortaleza-CE, 2015.

SOUZA, M. T. et al. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein, v. 8, n. 1 Pt 1, 2010. p. 102-6 Disponível em: <http://astresmetodologias.com/material/O_que_e_RIL.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2024.

SUDARIO, Maria Vitória Braga; MORENO, Gilmara Lupion. **Criança, Escola E Acolhimento Institucional: a escola como espaço de socialização**. Revista Teias v. 23 • n. 68 • jan./mar. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/edu_v/OneDrive/Documents/UFCG/2022.1/Projeto%20de%20Pesquisa/Nov%20pasta/socializa%C3%A7%C3%A3o/texto%204%20-%20CRIAN%C3%A7A,%20ESCOLA%20E%20ACOLHIMENTO%20INSTITUCIONAL.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA. **Município de Monteiro deve implantar serviço de acolhimento de crianças e adolescentes**. João Pessoa, 05 de junho de 2023. Disponível em: <<https://www.tjpb.jus.br/noticia/municipio-de-monteiro-deve-implantar-servico-de-acolhimento-de-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

WEISS, Raquel Andrade; SOARES, Rhuany Andressa Raphaelli. **A educação como socialização em Émile Durkheim**. v. 28, n. 1, Passo Fundo, p. 13-33, jan./abr. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/edu_v/OneDrive/Documents/UFCG/2022.1/Projeto%20de%20Pesquisa/Nov%20pasta/socializa%C3%A7%C3%A3o/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20socializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20%C3%89mile%20Durkheim.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questões para responder como o ambiente escolar pode agregar na formação social ou reforçar distinções com as crianças institucionalizadas – EQUIPE TÉCNICA

Dados pessoais e profissionais:

- I. Nome:
- II. Cargo:
() Pedagoga
() Cuidadora Social
- III. Tempo de experiência na casa de acolhimento
- IV. Formação acadêmica
- V. Teve experiência anterior?

Questões

1. Como você observa a adaptação das crianças institucionalizadas ao ambiente escolar? Quais são as principais dificuldades e facilidades que elas enfrentam?
2. De que maneira você acha que o ambiente escolar contribui para a formação social das crianças institucionalizadas?
3. Você percebe que as datas comemorativas na escola (como Dia das Mães, Dia dos Pais, etc.) têm algum impacto específico nas crianças institucionalizadas? Se sim, como elas reagem a essas comemorações?
4. Como as normas e valores praticados na escola influenciam a adaptação e desenvolvimento social das crianças institucionalizadas? Quais são os principais desafios em seguir essas normas e valores?
5. A ruptura familiar das crianças institucionalizadas afeta sua interação e socialização na escola? De que maneira isso se manifesta no comportamento e no desempenho escolar?
6. Quais práticas educacionais você considera mais eficazes para apoiar a socialização das crianças institucionalizadas na escola? Pode dar exemplos de atividades ou programas que têm sido bem-sucedidos?
7. Você nota alguma diferença na maneira como crianças institucionalizadas e não institucionalizadas são tratadas ou percebidas pelos colegas e professores na escola? Se sim, quais são essas diferenças?
8. Você percebe dificuldades no desenvolvimento social na escola das crianças institucionalizadas? Se sim, quais? E como essas barreiras podem ser superadas?
9. O que você acredita que a escola e a instituição de acolhimento poderiam fazer em conjunto para melhorar a socialização e o desenvolvimento social das crianças institucionalizadas? Existem programas, iniciativas ou recursos adicionais que poderiam ser implementados?

APÊNDICE B: Questões para responder as diferenças e semelhanças dentro da escola entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas – PROFESSORES

Dados Profissionais

- I. Nome:
- II. Formação acadêmica:
- III. Tempo de Experiencia como professor:
- IV. Tempo de experiência na escola atual:
- V. Disciplina que leciona:
- VI. Já teve experiências anterior a essa com crianças institucionalizadas?

Questões:

1. Como você avalia o comportamento, na escola, das crianças que vivem na casa de acolhimento? Você percebe diferenças no comportamento geral entre crianças que vivem em casas de acolhimento institucional e aquelas que não vivem? Se sim, quais são essas diferenças? (como lidam com autoridade e às regras escolares?)
2. Como você descreveria a interação social das crianças institucionalizadas com seus colegas em sala de aula? Elas têm facilidade em fazer amigos?
3. Como é o envolvimento das crianças institucionalizadas nas atividades escolares? Você observa alguma diferença na participação e envolvimento das crianças institucionalizadas nas atividades escolares, tanto dentro quanto fora da sala de aula?
4. Como as crianças que você ensina lidam com frustrações e desafios escolares? Quais estratégias elas utilizam para superar esses obstáculos, e como você percebe essas reações em sala de aula?
5. Em relação ao desempenho acadêmico das crianças que você ensina, o que você acredita que influenciam seus resultados escolares? Quais aspectos contribuem positivamente ou negativamente para o desempenho delas?
6. O que você acredita que a escola poderia fazer para melhorar a experiência escolar e o desenvolvimento das crianças institucionalizadas?

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: **A Escola E O Processo De Socialização De Crianças e adolescentes Em Situação De Vulnerabilidade Social Residentes Em Casa De Acolhimento No Cariri Paraibano.**

Pesquisadora responsável: **Eduarda Vitória Galdino da Silva**

Orientadora: **Kátia Ramos Silva**

O objetivo da presente pesquisa é analisar o papel da Escola no processo de socialização de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, residentes em casas de acolhimento institucionais.

Solicitamos a sua colaboração respondendo os questionários que tratam sobre o tema da pesquisa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e sociais ou em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto eu _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos abaixo relacionados, concordo em participar da pesquisa, tendo:

1 – A garantia de receber todos os esclarecimentos sobre as perguntas da entrevista antes e durante o transcurso da pesquisa, podendo afastar-me em qualquer momento se assim o desejar, bem como está assegurado o absoluto sigilo das informações obtidas.

2 – A segurança plena de que não serei identificada mantendo o caráter oficial da informação, assim como, está assegurada que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo.

3 – A segurança de que não terei nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como, esta pesquisa não causará nenhum tipo de risco, dano físico ou mesmo constrangimento moral e ético ao entrevistado.

4 – A garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita.

5 – A garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda do pesquisador, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Diante do exposto, solicitamos o consentimento de sua participação voluntária no referido estudo, por meio da assinatura abaixo.

Monteiro – PB, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante