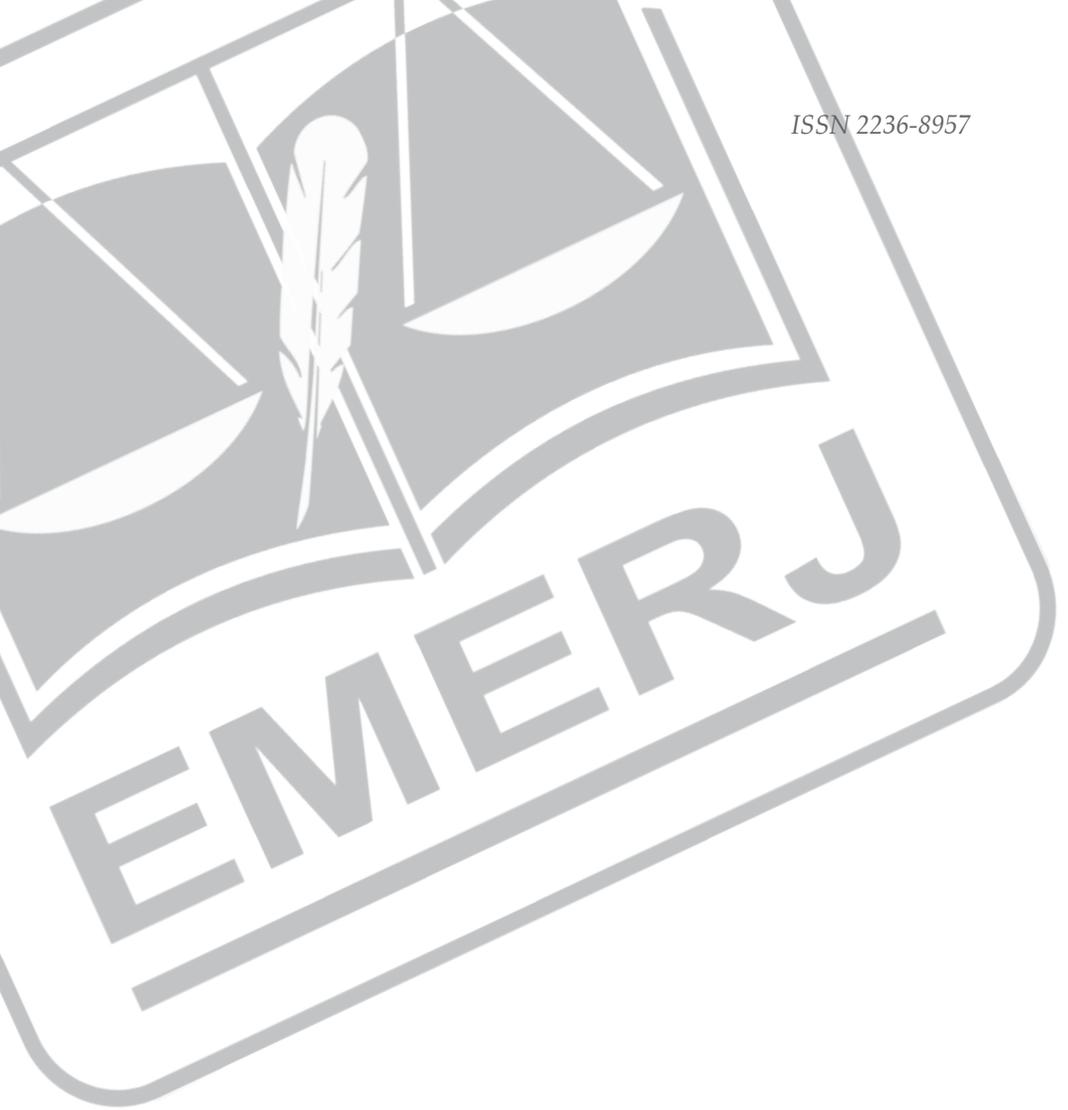


ISSN 2236-8957



Revista da EMERJ

Janeiro/Abril
V. 25 - n. 1 - Ano 2023

Rio de Janeiro

A Inclusão Social no Acolhimento Institucional: O Papel da Educação e da Inclusão Escolar. Um Estudo com as Adolescentes do Espaço Dandara

Cristina Reis Maia

Mestre em Estudos Literários pela Faculdade de Formação de Professores/ UERJ (2019) e Antropologia Social pela Universidade Federal Fluminense (1997). Especialista em Estudos Literários. Graduação em Serviço Social, Psicologia, Letras e Pedagogia. Atua como Analista Judiciário na área Sociojurídica.

I. INTRODUÇÃO:

Este trabalho busca refletir como a educação – e, mais particularmente, a inclusão escolar – influencia na inclusão social dos adolescentes em acolhimento institucional.

Considerando a enormidade e complexidade do tema, o recorte efetuado focará especificamente em adolescentes do gênero feminino abrigadas junto a uma mesma instituição, o Espaço de Reinserção Familiar Dandara. A escolha dessa instituição se deu em razão de sua localização – o município de São Gonçalo, na região metropolitana do Rio de Janeiro – e de sua função social – enquanto estabelecimento público vinculado à prefeitura e voltado para a proteção juvenil ante situações de risco iminente. Tais

parâmetros abrangem, além do espaço físico e suas correlações, um perfil particular (com faixa etária e gênero estipulados e pertencente às camadas mais vulneráveis da população) e a política social implementada. Características que permearão as condutas e o desenvolvimento de estratégias no meio em questão.

A partir da apresentação de casos, avaliaremos a importância da consecução de uma educação inclusiva para o desenvolvimento da cidadania de suas acolhidas. Para isso, este estudo se desdobrará em três etapas: 1) a caracterização do acolhimento institucional; 2) a importância da educação (e da inclusão escolar) enquanto medida protetiva; 3) o reporte de casos. Tomando como referência situações concretas envolvendo as adolescentes do abrigo em questão, essa metodologia visa a demarcar e a problematizar a conjuntura na qual categorias como acolhimento, escolaridade e inclusão se entrelaçam e operam em prol da construção da cidadania.

No âmbito de uma sociedade que estigmatiza aqueles que não tiveram acesso à educação, lançar luz sobre uma categoria tão exprobada quanto a das adolescentes acolhidas – que além da defasagem escolar ocupam condição social subalterna e ainda são desqualificadas pelo gênero e idade –, representa importante ponto de inflexão. Significa pensar os fatores histórico-conjunturais que permeiam a realidade institucional a partir do microcosmos representado pelo Dandara para se pensar novas alternativas, discutindo o avanço da jurisprudência, as políticas públicas que permeiam o universo dos abrigos e direcionam propostas educacionais ou seus projetos políticos pedagógicos.

Nesse sentido, o relato de casos assume função didática, ilustrando e exemplificando o tema.

II. O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

O acolhimento institucional é uma medida de amparo legal utilizada para resguardar a população diante de situações de risco iminente, que implica na colocação do sujeito sob a tutela do Estado. Assumindo um caráter de ser excepcionalidade (e provi-

soriedade), essa prerrogativa traz em seu bojo a judicialização da história pessoal daqueles que dela se utilizam.

As entidades que integram esses serviços são geralmente de ordem pública ou administradas por organizações sem fins lucrativos e têm por finalidade preservar direitos e proporcionar melhor qualidade de vida a seus usuários, devendo se adequar às normatizações federais, sendo sujeitas a fiscalizações periódicas e acompanhamento pelo sistema judiciário. No caso de crianças e adolescentes, a implementação dessa modalidade é regulada pelo ECA (BRASIL, 1990), obedecendo às orientações técnicas produzidas pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2009a).

A principal característica desse tipo de acolhimento é a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente, resguardando-os de maus-tratos físicos e emocionais derivados de abusos e carência sofridos. Isso pode ser feito com a potencialização de sua família e implicação da rede de apoio de modo a possibilitar sua reintegração ou, ante a impossibilidade de um retorno para o lar, através de sua colocação em uma nova família que substitua a de origem. Quando essas alternativas falham, o foco volta-se para a preparação dos acolhidos para sua futura emancipação e o exercício da cidadania, uma vez que muitos são os que permanecem nas instituições por não conseguirem ser reinseridos em suas próprias famílias ou irem para um novo lar. Assim, é deveras importante que desenvolvam nesse ambiente o máximo de atividades cotidianas, sempre focadas na capacitação e promoção de sua autonomia, sendo a educação a principal delas.

Para uma melhor funcionalidade, as unidades de acolhimento devem ter uma capacidade de atendimento diferenciada (de até 20 pessoas), que permita simular ambientes caseiros. Assemelhando-se a uma moradia comum, de modo a facilitar a socialização e adaptação dos acolhidos, buscam reproduzir de certa forma o *modus operandi* de uma família padrão, mesmo que dentro das estruturas mais impessoais do abrigo. Isso implica ocupar imóveis que se assentem em áreas residenciais da comu-

nidade, cujas arquiteturas não os diferenciem das demais construções nem apresentem qualquer indicação de sua natureza e cuja localização se encontre geográfica e socioeconomicamente próxima da origem desses acolhidos (BRASIL, 2009a).

Sob tal aspecto, é essencial que os acolhidos tenham garantidos atendimentos individuais e coletivos, a fim de que possam desenvolver sua individualidade. Além disso, o espaço institucional deve oferecer segurança – seja para preservar a integridade física, os objetos pessoais ou os registros relacionados à história de vida de seus usuários, seja para acolher suas demandas internas. A instituição precisa pautar-se por um Projeto Político Pedagógico e um Plano Personalizado de Atendimento, executados por uma equipe interdisciplinar composta por técnicos, educadores e funcionários administrativos que operacionalizem a saúde, educação, cultura, o lazer dos acolhidos, desenvolvendo seus focos de interesse e trabalhando suas relações familiares, afetivas e sociais. Deve ainda acompanhar os aspectos jurídicos envolvendo seu acolhidos e travar parcerias com a rede de apoio ao seu redor, costurando pactos para tecer uma logística que contemple as especificidades inerentes a cada caso. Como muitas vezes as intervenções demandadas extrapolam sua competência, precisam acionar instâncias complementares – como as Varas da Infância, Juventude e Idoso (VIJI), o Ministério Público (MP), a Defensoria Pública (DP) e as Secretarias (Municipal e Estadual) de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social. Tal organização influi na utilização dos espaços institucionais e nos atendimentos oferecidos.

O fato é que, embora sirva como “teto” e proteção, o abrigo não é autossuficiente. Nem todas as intervenções necessárias são realizadas dentro do seu ambiente, fazendo-se necessário um intercâmbio de ações pedagógicas e assistenciais com a comunidade. Essa singularidade mantém a dinâmica das relações interpessoais no meio extrainstitucional – ao contrário, por exemplo, da medida socioeducativa de internação, que, estruturada a partir da privação de liberdade e voltada para a reabilitação dos adolescentes, oferece uma rede de apoio interna (com escola, atendi-

mento médico e terapêutico). Concretamente, o acolhimento permite que se preserve a rotina diária de qualquer atividade que supostamente se teria em um ambiente familiar comum – como ir à escola, a atendimentos médicos especializados, passeios e eventos –, trazendo uma certa normalidade para o cotidiano daqueles sob sua proteção. Essa estratégia busca instrumentalizá-los e socializá-los, tornando-os aptos a uma possível (re)integração familiar ou comunitária.

Nesse contexto, vemos surgir uma articulação importante entre as instituições de acolhimento e educacionais, ambas visando a garantir a expressão dos direitos civis de seus usuários, conquistados através da educação. Essa configuração segue o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96), que considera o processo educativo não restrito à sala de aula, expandindo-o para os mais diversos níveis:

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

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Por outro lado, o modo como os acolhidos passam pela escola influencia sua trajetória e o êxito do acolhimento – uma vez que o seu fracasso (ou inadequação) diante do universo escolar refletirá nas conquistas reconhecidas pela instituição. Essa “aprendizagem cotidiana construída nas instâncias sociais da qual a escola, por sua natureza histórica, representa uma dimensão fundamental” (TAVARES, 2014, p. 48) compõe uma “cultura de direitos” (ARENDDT, 1995) que tem na cidadania seu maior expoente. Nessa construção, a escolarização representa

um dos suportes para a qualificação e inserção do sujeito no mercado de trabalho e, por conseguinte, para o reconhecimento de seus direitos.

III. O PROJETO EDUCACIONAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

Seguindo as prerrogativas socialmente instituídas, os abrigos se organizam no sentido de oferecer aos seus acolhidos acesso à educação básica e ocupações variadas – desde desportos e atividades culturais, a cursos profissionalizantes e inserção no mercado de trabalho (via Jovem Aprendiz ou empreendedorismo). Tal diretriz os obriga a direcionar seus usuários à rede mais próxima quando não possuem estrutura interna para disponibilizar tais opções, cabendo às escolas receber essa demanda e responder aos princípios de igualdade e universalidade previstos constitucionalmente (BRASIL, 1988; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2011; BRASIL, 2012).

No entanto, embora haja certo empenho para a facilitação do acesso à educação, a manutenção dos acolhidos na rede exige uma delicadeza que muitas vezes o sistema não oferece.

Múltiplos são os problemas a serem enfrentados: desde dificuldades econômicas vivenciadas, diferenças culturais que atravessam sua realidade, histórico de violência e/ou negligência, até a não valorização da educação no meio em que habitam. Essas circunstâncias fazem com que esses estudantes, percebendo-se alheios à dinâmica do ensino implementada, acabem por se afastar, incrementando os índices de repetência e evasão, sem que suas particularidades sejam incorporadas nas estatísticas. Nesses casos, a perscrutação de medidas que possam melhor atendê-los são prejudicadas.

De fato, não é incomum para aqueles que passam parte de suas vidas em situações de acolhimento institucional que suas *performances* sejam diluídas no contexto genérico do fracasso escolar (encampando estatísticas de abandono, evasão e repetência), sem que se discriminem as causas para seu baixo rendimento ou sejam apontadas soluções para tal ocorrência. Frequentemen-

te relegados ao senso comum da incapacidade e dos distúrbios cognitivos elencados nos relatórios de desempenho e retenção, passam pela escola sem uma averiguação precisa sobre suas reais necessidades ou uma proposta mais efetiva que vise a promover suas habilidades. Muitas vezes, a percepção pré-conceituosa consolidada com que são recebidos contribui para que evadam, sedimentando a concepção de que efetivamente não respondem aos estímulos propostos e/ou aos esforços dispendidos – o que justificaria a falta de empenho e investimento para com eles.

Levando em consideração ser a educação o principal motor para a emancipação dos indivíduos (FREIRE, 1997), aceitar e trabalhar com as diferenças (SASSAKI, 1997) é essencial para se promover a inclusão social. Para isso, faz-se necessário conhecer a realidade daqueles a quem a escola deve atender, para se traçar intervenções potentes. Quando alunos são invisibilizados no ambiente escolar – sem expectativas ou investimentos que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades individuais, descartados em sua potência e promessa –, também o são no processo produtivo. Esse movimento tende ainda a produzir a culpabilização do sujeito pelo seu insucesso, sem problematizar os motivos que levaram a isso. Diante de tais circunstâncias, a inserção desses alunos na rede de ensino não é suficiente; antes, torna-se primordial que se viabilize a sua *inclusão* nesse espaço – o que dependerá das articulações institucionais, dos projetos políticos pedagógicos e da capacidade de *acolhimento* das demandas reportadas.

Apesar do movimento realizado pela legislação brasileira nas últimas décadas de buscar a inserção do maior número de alunos nas escolas, permanece insatisfatória sua manutenção nelas, uma vez que *estar inserido não é o mesmo que estar incluído*. Essa operação tampouco operacionaliza a aceitação das diferenças, propiciando a vinculação necessária para a efetivação de uma educação consistente e produtiva. Estar incluído pressupõe a necessidade, antes de mais nada, de uma relação afetiva, de *pertencimento*. Significa que, para além da subsunção ao meio, o

aluno precisa estar envolvido com os projetos e atividades propostos pela entidade de ensino, em uma associação colaborativa com os membros que a compõem, na qual divide espaços, atenção e experiências.

O direito à educação ultrapassa o fornecimento de escolas para todos: ele precisa ser contíguo ao incentivo da aprendizagem e do desenvolvimento da competência dos alunos no aprimoramento de suas habilidades cognitivas relacionais. Não basta asseverar que haja políticas especiais para disponibilização de vagas nas instituições de ensino ou campanhas que promovam levadas de matrículas sem que sejam viabilizadas condições para que quem entre na escola possa realmente ser por ela acolhido e participe de seus programas.

Presume-se ainda que, durante o processo educacional, práticas educacionais que visem à padronização e homogeneização dos estudantes sejam revistas (CORREIA, 2010), desconstruindo estereótipos que afastam os sujeitos do processo educativo – como alcunhá-los de “preguiçoso”, “incompetente”, “relaxado” ou “desinteressado” – e ressignificando condutas naturalizadas. Que durante esse processo, a normatividade (e seus conceitos afins, como “desviante” e “padrão”) possa ser repensada, sem objetalar ou esvaziar as potencialidades de cada um (FASOLO, 2017), aceitando os diferentes ritmos de aprendizagem, histórias pessoais e singularidades (SILVA, 2012). Mas, principalmente, que seja capaz de se abrir à multiplicidade cultural representativa da sociedade na qual subsiste, concretizando a socialização e as redes de solidariedade em seu meio. A acessibilidade à educação e a viabilização de uma construção do conhecimento mais abrangente e extensiva são frutos da conjugação entre mecanismos de inserção e inclusão escolar. Elas não só impactam diretamente a constituição da cidadania como refletem o modo como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo, compondo a diferença entre aceitar ou excluir determinada categoria de indivíduos.

Mais do que um *locus* do conhecimento, a escola deve assegurar o desenvolvimento de seus aprendizes enquanto sujeitos.

No caso dos acolhidos, a efetivação da escolarização passa não apenas pela adesão aos projetos políticos pedagógicos, mas pela interface estabelecida entre instituição de ensino e de acolhimento – o que, muitas vezes, implica na diferença entre a permanência ou a evasão (da escola e do abrigo) desses jovens.

IV. O PAPEL DA INCLUSÃO ESCOLAR NA SOCIALIZAÇÃO DAS ADOLESCENTES DO DANDARA

Diante desse quadro, tomaremos alguns exemplos para refletir a associação estabelecida entre inclusão escolar e socialização. Optamos por retratar alguns casos emblemáticos originários do Dandara – instituição pública da região metropolitana do Rio de Janeiro que acolhe adolescentes do gênero feminino em situação de vulnerabilidade social – que traduzem tanto o sucesso quanto o malogro do processo de socialização a partir da inclusão escolar. No decorrer das narrativas, os nomes foram modificados para preservação das identidades das retratadas.

Reportaremos, assim, as trajetórias emblemáticas de Glória C., Manu E., Gabrielle S. e Thaylane C., cuja inclusão escolar acarretou na sua inclusão social.

Glória C. chegou ao Dandara com a idade de 12 anos, em situação precária, após uma busca e apreensão que a retirou de sua família biológica. A negligência com que era tratada e a falta de informação da família – que não sabia como lidar com o quadro de encefalopatia da menina – levaram-na a desenvolver um quadro severo, no qual não conseguia deambular, falar, ou realizar qualquer atividade da vida diária autonomamente. Vivendo sob a companhia de uma genitora dependente química e um avô idoso, a menina comportava-se fisiologicamente como um bebê.

Ao longo do acolhimento, foi aos poucos conquistando suas funções corporais – aprendeu a andar, controlar os esfíncteres, comer e higienizar-se sozinha –, porém a falta de estimulação precoce cobrou seu preço na operacionalização da área cognitiva. De fato, embora respondesse a comandos simples, não conseguia se expressar adequadamente pela fala, balbuciando umas

poucas palavras. Seu entendimento também era limitado, com uma idade mental aquém da idade física.

Tão logo a adolescente adquiriu um mínimo de autonomia, o abrigo buscou inseri-la na escola, pois, apesar de suas dificuldades comunicacionais, era imprescindível que vivenciasse o ambiente da comunidade escolar, interagindo e se socializando com o maior número possível de pessoas, a fim de incentivar sua inclusão social. Assim, visto que não sabia ler e escrever, após os trâmites necessários, Glória C. foi alocada em uma turma do primeiro ano fundamental.

Esse acordo, contudo, esbarrou em inúmeras dificuldades operacionais que precisaram ser superadas. Muitos pactos foram necessários para tecer uma logística que contemplasse todas especificidades inerentes ao caso, o que incluiu alianças com diferentes esferas – desde a Vara da Infância, Juventude e Idoso, o Ministério Público e a Defensoria Pública até as Secretarias Municipal de Educação, de Saúde e de Desenvolvimento Social.

Um dos efeitos foi a disponibilização de vaga para Glória C. em uma unidade escolar mais próxima com a assessoria de uma mediadora. Para além disso, as reuniões frequentes entre escola e instituição de acolhimento propiciaram uma gradativa inclusão da adolescente, que, apesar de não apresentar, em um primeiro momento, avanços na linguagem escrita, pôde socializar no ambiente escolar e desenvolver outras potencialidades. Apesar das diferenças cognitivas, da defasagem de idade e mesmo da eventual ausência de uma mediadora, ela foi gradativamente incluída na dinâmica da sala de aula, apoiada pelos demais alunos. E de tal modo, que quando atingiu a idade para ser inserida na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pôde ser negociada sua permanência no turno diurno e na turma que frequentava.

Diferentemente de Glória C., abrigada devido à negligência familiar decorrente da incapacidade de lidar com a deficiência da adolescente, Manu E. nunca apresentou limitações de ordem cognitiva ou física. A motivação de seu acolhimento foi a rejeição de sua opção sexual transgênero.

Aos 16 anos, Manu E. decidiu assumir para o público uma nova identidade de gênero, surpreendendo a todos. Sua família, contudo, não aceitou a repentina quebra de paradigmas e expectativas cultivadas. Agredida e expulsa de casa, a adolescente foi acolhida pela escola, que acionou os órgãos competentes, buscando um lugar para abrigá-la.

Apesar de acolhida muito distante de sua zona de convivência, Manu E. não deixou de ser acompanhada pela escola, a qual manteve sua matrícula e sempre esteve disponível para ela – sua vaga nunca foi indisponibilizada, tendo permanecido em sua escola até a finalização do ensino médio. A parceria com a escola foi essencial para seu suporte psíquico, mesmo sendo acompanhada por apoio psicológico externo – durante o período do acolhimento, foi apadrinhada por professores e chegou a desenvolver atividades remuneradas para eles. Esse esforço conjunto teve como resultado a aprovação da adolescente em seu primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para uma instituição pública renomada.

Já Gabrielle S. era uma adolescente de 14 anos quando chegou ao acolhimento encaminhada pelo Conselho Tutelar após ter sido “devolvida” pela família dos padrinhos que detinham sua guarda.

Embora fosse criada desde pequena pelos padrinhos, questões mal resolvidas envolvendo sua entrega pela família de origem afloraram quando chegou à adolescência. Em meio à crise existencial que vivenciava, Gabrielle S. passou a assumir comportamentos contestatórios (especialmente contrapondo-se a uma das filhas do casal que a criava) e autodestrutivos (cortando-se quando ansiosa ou deprimida). A situação veio a piorar quando passou a utilizar drogas. Sem o auxílio de um tratamento adequado, Gabrielle S. reincidia nos sintomas, ao ponto de culminar em uma tentativa frustrada de suicídio. Assustados e sem conseguirem lidar com a situação, os guardiões a entregaram para um órgão de proteção.

Quando a adolescente chegou ao abrigo, encontrava-se depressiva – não se expressava com os demais e se automutilava

constantemente com qualquer objeto afiado que encontrasse – e sequer frequentava as aulas. As idas e vindas entre a família de origem e a casa dos padrinhos lhe ocasionaram um atraso considerável na escolaridade, agravado pelo desenvolvimento do quadro clínico.

Após avaliação e início da terapêutica, Gabrielle S. foi inserida em uma outra instituição de ensino, com a qual o abrigo procurou desenvolver um trabalho em equipe. O objetivo era proporcionar sustentação emocional para que ela pudesse se sentir incluída – tanto na escola quanto nos demais ambientes que frequentava. Paralelamente, procurou-se fornecer à jovem cursos profissionalizantes (de cabeleireiro e maquiagem), de reforço e aceleração, para que sua autoestima fosse trabalhada e seu acesso ao mercado de trabalho (através do Jovem Aprendiz¹) fosse viabilizado. Esse movimento só foi possível por meio da parceria construída entre o abrigo, a escola e a VIJL, que permitiu à jovem investir na autonomia, melhorando sua segurança e autoestima – o que propiciou uma evolução de seu desempenho e socialização, bem como a interrupção das automutilações.

Outra situação na qual a educação potencializou a inclusão social é de Thaylane C., de 16 anos. Com baixíssima escolaridade, a adolescente chegou ao Dandara por intermédio do Conselho Tutelar, oriunda de uma situação de risco social – sem uma família com qualquer poder interventivo sobre ela, assediada pelo tráfico e sem frequentar a escola.

A estratégia com Thaylane C. foi trabalhar a inclusão escolar associando-a ao desenvolvimento da sua autoestima através do estímulo para atividades com as quais ela se identificasse. Inscrita em projetos que incentivavam atividades desportivas – como na escola de futebol feminino e de *taekwondo* – a adolescente começou a competir, obtendo excelentes resultados regionalmente. Suas conquistas trouxeram um progressivo ganho de autoconfiança,

¹ Programa de incentivo ao ingresso no mercado de trabalho para jovens e adolescentes entre 14 e 24 anos, visando a uma articulação da teoria com a prática, instituído pela Lei 10.097/2000. Prevê que toda empresa de médio ou grande porte deve apresentar entre seus funcionários, de 5% a 15% de aprendizes. Para participarem da seleção das vagas oferecidas, os participantes devem estar cursando pelo menos o 8º ano do Ensino Fundamental em escola da rede pública (BRASIL, 2000).

mudando sua percepção de si mesma e empoderando-a de tal forma que seu desempenho escolar e as relações pessoais melhoraram sensivelmente. A adolescente analfabeta funcional evoluiu a tal ponto que não só completou o Ensino Fundamental como passou a se relacionar satisfatoriamente com todos os colegas.

Nesse caso, a inclusão passou pela dinâmica corporal e das habilidades físicas. Tal movimento constituiu elemento-chave para o estabelecimento de uma ponte a ligar a *performance* esportiva ao rendimento em sala de aula e o *start* necessário para promover uma socialização eficiente.

Entretanto, apesar dos esforços inclusivos, nem sempre o sucesso é garantido nessas empreitadas. Nas instituições de acolhimento, é corriqueira a existência de intercorrências e disputas quando suas crianças ou adolescentes são inseridos no espaço escolar, sendo muito comum encontrarmos situações de estigmatização e rejeição para com esse público, especialmente quando apresentam desempenho ruim. Outro fator que impacta a inclusão social é o surgimento de idealizações derivadas de identificações positivas – essenciais para o estabelecimento de conexões interpessoais e a construção do processo inclusivo. A não ocorrência (ou uma construção negativa) de identificações e/ou idealizações com essas jovens compromete todo o processo inclusivo. Tal foi o caso com as adolescentes Kayllane S., Jennifer X., Lorraine A. e Sara S.

Kayllane S. entrou no acolhimento aos 12 anos, após as dificuldades de relacionamento com sua genitora tornarem-se insustentáveis. Fruto de uma relação ruim, desde sua gestação ela foi rejeitada pela mãe. Quando a genitora constituiu nova família, o trato entre mãe e filha piorou sensivelmente, a tal ponto que, à medida que a nova filha cresceu, o comportamento da mais velha involuiu. Ao tentar chamar a atenção, Kayllane S. passou gradativamente de pequenas atitudes inconvenientes a ações potencialmente perigosas. A resposta da família foi rejeitar ainda mais a menina, a qual era constantemente cobrada e comparada com a irmã mais nova. Essa conduta gerou uma verdadeira re-

ção em cadeia, na qual, a cada repressão, a menina respondia reativamente com maior intensidade. E a tal ponto que, apesar de todas as intervenções efetuadas pelos diversos órgãos competentes, não se obteve um resultado satisfatório, o que culminou no seu acolhimento.

Quando Kayllane S. chegou ao abrigo não era sequer alfabetizada. Sua revolta pelo abandono da figura materna era grande e explosiva, encerrando violentos acessos de raiva. Grande parte de sua frustração era canalizada para a comida, mas quando contrariada ou se dava conta da inércia da genitora para reavê-la, seus assomos se tornavam virulentos. Essa dificuldade de convivência se estendia a todas as relações interpessoais, mas, sobremaneira, afetava sua convivência nos espaços escolares – onde era cobrada por um desempenho para o qual não foi preparada.

Assim, a adolescente se converteu em um enorme problema na escola. O fato de ter sido colocada em uma turma com crianças menores – pois, apesar de não ser letrada, não tinha idade para seguir para turmas direcionadas à educação de jovens e adultos – e que compareciam acompanhadas por seus familiares, potencializava sua agressividade. Os professores, por sua vez, não conseguiam contornar a situação quando a adolescente ficava contrariada e, em sua frustração, reagia. Seus comportamentos autorreferenciados e sem qualquer senso crítico foram assumindo um caráter de rejeição crescente e sem qualquer controle que lhe impusesse limites. Dessa forma, para ela, era legítimo pegar para si o alvo de seu interesse (como, por exemplo, o lanche do colega) ou agredir quem se interpusesse entre seu objeto de desejo (sem levar em conta seu tamanho e força). Além disso, uma vez que apresentava dificuldade em se concentrar ou apreender o que se ensinava, procurava meios de se fazer notar e afastar o tédio, circulando pela sala e desviando a atenção de todos – o que, inevitavelmente, causava tumultos e paralisava as aulas. Sem qualquer avaliação ou mediação que pudesse envolvê-la nas dinâmicas da aula, seu comportamento foi rotulado

como problemático, culminando muitas vezes na sua retirada da sala. Essa atitude contribuiu para sua reiterada evasão das aulas (ou mesmo seu não comparecimento), levando-a simplesmente a circular pela escola durante o período letivo sem qualquer investimento em uma potencial inclusão.

Apesar das diversas tentativas do abrigo de trabalhar conjuntamente com a instituição de ensino, esta não se mostrou permeável. Como Kayllane S. não tinha um laudo fechado (o processo para sua obtenção é burocrático, demorado e demanda uma série de exames específicos e avaliações profissionais), não havia professor de apoio disponível para ela. A escola tratava a adolescente como qualquer outro aluno em situação de atraso escolar, sem observar a contextualização da realidade da qual emergia ou a elaboração de um plano educacional individualizado, encarando a culpa pelo atraso como sendo responsabilidade da própria. Sua pedagogia era limitada às comunicações regulares com o abrigo, pautando-se especialmente nas condutas inadequadas apresentadas por Kayllane S., sem a preocupação de traçar estratégias que a fizessem se interessar e realmente se inserir no universo educacional. Sem uma supervisão adequada da unidade escolar, a adolescente logo passou a se comunicar com aqueles que pareciam aceitá-la: os traficantes que rondavam a comunidade.

O envolvimento de Kayllane S. com as drogas foi praticamente uma tragédia anunciada. Sentindo-se rejeitada por todos, a droga pareceu-lhe o passaporte para pertencer a algum lugar. Sua inadequação nos espaços em que circulava (na família, na escola e com os próprios colegas) a isolaram cada vez mais, tornando-a suscetível aos apelos de um mundo paralelo onde poderia se expressar sem os limites que a prendiam. Seu comprometimento socioafetivo alargou-se ao ponto de torná-la sem freios sociais, até que, em uma de suas crises, destruiu todo o equipamento da escola e do abrigo. Esse ato desencadeou sua ida imediata a uma emergência psiquiátrica e à delegacia para um boletim de ocorrência, tornando-a passível de cumprir medi-

da socioeducativa (já que destruição de patrimônio público configura ato infracional). Entretanto, assim que pôde, Kayllane S. fugiu do sistema e hoje continua fora da escola.

Outro exemplo de uma inclusão escolar fracassada é Jennifer X., que chegou ao Dandara aos 16 anos, acompanhada de uma colega. Bonita e articulada, essa adolescente vinha de uma família para a qual o uso de drogas ou qualquer outra substância ilícita era permitido. Entretanto, quando ela resolveu seguir pelo mesmo caminho, a família lhe virou as costas, o que a levou a procurar as ruas para satisfazer sua necessidade. Inevitavelmente, o caminho encontrado foi o do tráfico de drogas.

Em sua trajetória, Jennifer X. passou pelas etapas de “coruja”, “avião”, “soldado” e “mulher” do tráfico². Chegou ao acolhimento suja e faminta, depois de levar uma surra e ser expulsa da comunidade que habitava, sob risco de vida.

Sua (tentativa de) inclusão escolar emblematiza a situação vivenciada por tantos outros jovens e os procedimentos institucionais usualmente adotados para com estes. Atravessada por preconceitos arraigados, metodologias antiquadas e problemas estruturais, a escola apresentou uma baixa receptividade à situação da adolescente, a qual, após determinado tempo, sem conseguir alcançar um desempenho satisfatório, acabou por desistir. Sem um foco definido para onde direcionar suas habilidades – as atividades escolares e paraescolares não eram capazes de manter seu interesse – e sentindo-se em desvantagem diante de uma turma mais nova que ela, Jennifer X. optou por retornar ao ambiente no qual se sentia dominante: o tráfico. Uma escolha que acabou por interferir na sua própria permanência no abrigo, levando-a a evadir. Essa não adesão às propostas educacionais não é incomum e reforça uma conduta “expulsiva” para com os alunos considerados “problema”, tornando Jennifer X. mais uma entre tantas nessa estatística.

2 No linguajar do tráfico, “coruja” é olheiro, “avião” é mensageiro e/ou entregador, “soldado” é aquele que defende a facção, dispondo-se a lutar e a morrer – conquistando, nessa posição, o privilégio de usar armas ostensivamente. Já a “mulher”, geralmente está associada à posição que ocupa na vida amorosa de seus líderes.

Com Lorraine A. (15) não foi diferente. A adolescente chegou ao acolhimento transferida de cidade, sob a justificativa de correr risco de vida por seu envolvimento com o tráfico local. Outras questões também atravessavam sua relação no cotidiano, como sua indefinição sexual e uma abordagem reativa violenta para com aqueles que dela discordassem, ocasionando sérias dificuldades no trato com os demais, muitas vezes expressa através da intimidação. Sua escolarização era muito baixa, configurando-a como analfabeta funcional.

Essas peculiaridades custaram à adolescente uma identificação negativa e um empenho muito menor quanto à sua inclusão nos espaços institucionais. Sem uma mediação adequada ou um projeto que lhe chamasse a atenção e a envolvesse inclusivamente, Lorraine A. acabou por sair do abrigo, abandonar a escola e voltar para o tráfico – talvez o único *locus* onde se sentisse realmente incluída.

Outra adolescente cooptada pelo tráfico e excluída do processo escolar é Sara S.(15).

Acolhida depois de sobreviver ao “tribunal do tráfico” – durante uma disputa amorosa com outra adolescente, foi acusada de roubo e ferida pelo tráfico –, não conseguia manter vínculos estáveis nem com a própria família. Tampouco a escola se apresentava atraente para ela, que buscava compensações e emoções fortes devido a uma fragilidade emocional.

Por outro lado, o fato de estar sob risco de morte causava certa consternação nas instituições, que não souberam como conduzir de modo assertivo e envolvente uma intervenção mais inclusiva – enquanto as identificações de Sara S. eram com o tráfico, as idealizações construídas sobre ela a percebiam como desinteressada e ausente. Essa situação não só estimulou sua marginalização, como culminou na sua evasão – do abrigo e da escola.

Esses relatos exemplificam situações distintas nas quais a inclusão escolar tem influência direta para a concretização da inclusão social. Isto é, de como pode potencializar e integrar os

acolhidos ou (quando não efetivada) contribuir para marginalizá-los, arremessando-os para fora do sistema.

Finalmente, importa dizer que, embora a inserção nas escolas seja um direito previsto por lei, a inclusão escolar não se realiza sozinha. Durante todo o processo educacional acontecem idealizações e identificações (positivas e/ou negativas) entre o corpo técnico da escola e os alunos, que podem influir na consecução da inclusão dos estudantes. No caso das adolescentes acolhidas, a expectativa acerca do que se espera delas e a reprodução das representações instituídas assumem uma grande proporção. No entanto, quando as identificações são positivas, a chance de sucesso da inclusão é maior.

Os exemplos aqui expostos refletem como a inclusão escolar de adolescentes abrigadas pode ocorrer de maneira diferenciada, mesmo considerando toda a articulação desenvolvida pela instituição de acolhimento. Ressalte-se que a permanência e o desempenho na escola formalizam os meios pelos quais essas adolescentes podem se instrumentalizar e se potencializar para virem a se posicionar de forma autônoma e independente, superando os preconceitos e estereótipos vivenciados, e assumirem o protagonismo de suas próprias vidas. Ou seja, a efetivação da inclusão escolar abre espaço e permeia a inclusão social.

Entretanto, esse movimento não se dá espontaneamente; ao contrário, precisa de empenho e dedicação, porque, mesmo sob a égide da inclusão, o preconceito naturalizado incorpora elementos de marginalização e segregação, alimentando seu potencial reativo (CROCHÍK, 2011). Isso é muito comum nas instituições escolares e deve ser cuidadosamente problematizado em seus projetos político-pedagógicos, para que a proposta de inclusão social seja realmente efetivada.

V. CONCLUSÃO

Por tudo isso, é inevitável que a inclusão social tão arduamente buscada no acolhimento institucional seja intimamente associada à inclusão escolar. Seu processo de implementação não

é tarefa fácil: exige uma interação que ultrapassa o mero contato entre as diferenças – de sair da cômoda posição de espectador para a de ator, comungando na diversidade sem deixar de expressar a identidade particular na coletividade.

É importante lembrar que a perspectiva de investimento na educação busca subsidiar conhecimentos e instrumentos para se conquistar a autonomia, possibilitando uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Oportunizar a inclusão na vida escolar ia além da socialização, visto que

A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; (...) visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos (...) A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo (GADOTTI, 1996 p. 89).

No universo do acolhimento institucional envolvendo crianças e adolescentes, não bastam políticas públicas que atendam à demanda de inclusão escolar. Faz-se necessário reconhecer as especificidades da construção de subjetividades em face das conjunturas apresentadas diante dos espaços institucionais (de acolhimento e de ensino) e refletir sobre a influência exercida pelo gênero, idade e classe social, a fim de sistematizar estratégias possíveis para a melhor realização desse processo. Sua relevância implica na identificação e visibilização de um problema crônico, permitindo que sejam sistematizados procedimentos para melhor atendê-los – desenvolvendo um trabalho com aqueles cujas inconsistências familiares, dificuldades materiais de existência, pertinência cultural e sociabilidade incerta convergem para tornar sua passagem pela escola um período de difícil sustentação. Visa ainda a promover meios para que essas adolescentes possam se organizar e se inserir no mercado de trabalho, saindo da instituição. Especialmente porque, independentemente de serem reinseridas na família, a chegada da maioria as impediria de permanecer no abrigo.

A opção do Dandara pelo investimento educacional de suas acolhidas não é aleatória: avalia-se que um dos motivos para o insucesso do acolhimento é a falta de perspectivas diante do eventual desligamento, uma vez que a escolaridade muito baixa compromete a autonomia das adolescentes. A escolarização torna-se, assim, essencial para a inclusão social dessas adolescentes. Essa percepção foi crucial para que novos projetos fossem pensados. Para tanto, além de uma nova abordagem junto às direções das unidades escolares disponibilizadas, firmaram-se convênios com projetos de reforço, cursos extracurriculares e o programa Jovem Aprendiz para a obtenção do primeiro emprego. Também foram intensificados esforços para propiciar a aceleração escolar das adolescentes e inscrições no ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) para aquelas cuja relação idade/escolaridade estivesse desproporcional.

Isso não apenas reflete diretamente na performance dessas crianças e adolescentes, como aponta para uma estandardização de cunho elitista e homogeneizante no processo formativo que pesará contra elas. Uma das contradições de uma rede excludente de relações, tal padronização não respeita as características particulares, individuais, dos alunos e tampouco os processos específicos (e subjetivos) de aprendizagem (ANJOS et. al., 2013). Conseqüentemente, contribui para que essa população perca o interesse pelo processo educacional e frequentemente o abandone. Romper com conceitos arraigados e a postura hermética do ambiente escolar permite que a nova práxis inclusiva estenda-se ao lugar de fala e à inscrição no mundo daqueles cujo desempenho e aprendizagem eram comprometidos.

Assim, é necessário que se tenha uma atenção especial para crianças e adolescentes vulneráveis, vítimas de negligência, abusos e abandono. Pois, à medida que essas meninas – oriundas de diferentes meios culturais e sociais e frequentemente sem acesso ao capital cultural exigido pela própria escola – não conseguem corresponder às expectativas criadas, tornam-se mais estigma-

tizadas e alvos de discriminação. O fato é que os micropoderes que operam nos ambientes escolares (FOUCAULT, 2008) reproduzem certas formas de dominação que atuarão implacavelmente sobre essas adolescentes. E que tanto podem voltar-se para uma educação enquanto prática libertadora direcionada a sujeitos históricos em busca da construção do conhecimento, que problematizem o futuro e recusem sua inexorabilidade (FREIRE, 2002; FREIRE, 2000), quanto meramente reproduzir o *script* que lhe foi designado.

Entender o processo de inclusão escolar como forma de desconstrução de certas percepções preconceituosas consolidadas sobre essas acolhidas – de serem elas culpadas por eventuais insucessos, uma vez que não respondem aos estímulos propostos e/ou aos esforços despendidos – abre novas perspectivas para sua inclusão social.

Em outras palavras: a educação enquanto garantia para a consecução do estado de direito deve assegurar àqueles sob sua supervisão a possibilidade de evoluir, independentemente de sua etnia, gênero e grupo social, para que usufruam em igualdade de condições das mesmas oportunidades (TRINDADE, 2006). Já que, mais do que facultar acesso ao conhecimento, ela serve como base para a construção da história coletiva e representa uma experiência de cidadania que não pode ser menosprezada. ❖

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANJOS, Hildete Pereira dos, *et. al.* **Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos.** In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 495-507, abr.-jun. 2013 Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 29/01/21.

ARENDT, H. *A Condição Humana*. São Paulo: Forense universitária, 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto>.

gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13/08/2022.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 13/08/2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24/05/2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Orientações técnicas. Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, junho de 2009a. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 07/05/22.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 26/09/22.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19/08/22.

BRASIL. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990. Acesso em: 19/08/22.

CORREIA, F. G. Reflexões Sobre o Conceito de Cidadania e Suas Bases Históricas no Brasil. In: *Revista de Ciência Política*. Janeiro/Dezembro 2010. In: www.achegas.net/numero/43/editorial_43. Acesso em 06/01/2019.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e Inclusão. In: *Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*. v. 3, nº 1, jan-jun 2011.

FASOLO, L. B. *Escuta e experiência nas rodas de conversa com professores no contexto da inclusão: da “rua de mão única” às “passagens”*. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura, Porto Alegre: UFRS, 2017.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. R. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. R. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazuma. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, L. B. Instituições escolares, problemas de aprendizagem e estratégias de intervenção e atuação psicopedagógicas. In: *Revista de Educação do Ideau*, Vol. 7, Nº 15, jan./jun. 2012, <https://www.ideau.com.br/getulio/revista/index/1> Acesso em: 24/06/18.

TAVARES, M. T. G. Infância(s) em periferias urbanas: o direito à cidade e a formação das professoras da infância numa escola de educação infantil. In: *Revista Aleph*, ano XI, Nº 22, Dezembro 2014.

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