

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO

LEARNING AND DEVELOPMENT: TEENAGE LIVING IN SHELTERS

Arlete Bertoldo Miranda¹

Janaina Rodrigues²

RESUMO: Este trabalho foi construído a partir da realização de um estudo de caso com uma adolescente em uma instituição de acolhimento. Sua finalidade foi investigar o modo pelo qual ocorre a tessitura dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de sujeitos institucionalizados em abrigos durante seu período de escolarização. Foram realizadas observações em sala de aula e no espaço do abrigo, entrevistas com a psicóloga, com a assistente social, com a educadora do abrigo e com a professora da escola. Encontros semanais também foram realizados com a adolescente para consecução de atividades planejadas que possibilitassem a investigação e a intervenção acerca da sua aprendizagem e, ainda, dois encontros com os cuidadores do abrigo visando à instrumentalização deles. No decorrer do trabalho, configurou-se como possível a discussão dos fenômenos apreendidos. Ensinar e aprender são tarefas que se põem em movimento pela convocação que fazem aos sujeitos para construírem a si mesmos enquanto internalizam e produzem cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Abrigamento. Educação. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT: This work has been developed based on a case study with a teenager in a host institution. Its intent was to investigate how they establish the processes of learning and the development of institutionalized individuals in shelters during their schooling. At the school, observations were made in the classroom, and in the shelter, interviews with the psychologist, the social worker, the educator of the shelter and also with the school teacher. Weekly meetings were made with the teenager to achieve the planned activities that would enable research and intervention in learning and also two meetings, with shelter caregivers, seeking the instrumentalization of them. During the work, it has seen as possible the discuss of the teaching phenomenon. Teaching and learning are tasks that are set in motion by the call that makes the subjects raise themselves while internalize and produce culture.

KEYWORDS: Shelter. Education. Learning. Development.

¹ Doutor em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: arlete@ufu.br

² Graduado em Psicologia. Especialista em Psicopedagogia Escolar. E-mail: janarods@yahoo.com.br

Introdução

A indagação feita a respeito do modo pelo qual ocorre a tessitura dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e do adolescente institucionalizados em abrigos e sobre as quais são produzidas queixas escolares instigou a realização de um estudo de caso. Por meio da investigação acerca da aprendizagem de uma adolescente institucionalizada e dos sentidos atribuído aos fatores que impediam ou dificultavam a sua concretização pelas pessoas do seu círculo de vida e por ela mesma, intentou-se refletir sobre tal problemática.

Da reflexão inicial realizada sobre o tema, despontou como primordial situar a questão do abandono e da escolarização na conjuntura contemporânea e pensar no modo pelo qual constituem subjetividades. Quais sentidos poderiam ser construídos acerca do encontro empreendido entre trajetórias de vida de crianças e de adolescentes, que se constituíram como sujeitos também em instituições de acolhimento, com suas trajetórias escolares, na viabilização, ou não, de seus processos de aprendizagem? Em face desse desafio, é que se fez possível o estudo de caso aqui relatado.

Na tentativa de seguir os rumos já apontados por outros autores que têm desvelado a mistificação produzida sobre o processo educativo (PATTO, 1996; SAWAYA, 2002; MEIRA; ANTUNES, 2003; MEIRA; FACCI, 2007; SOUZA, 2007), fez-se necessário o diálogo com o referencial crítico da perspectiva histórico-cultural. Dentro dessa visão, já é possível acompanhar a construção de saberes voltados para a maioria oprimida e preocupada com a melhoria e com a ampliação dos serviços à população e, portanto, delinear a prática psicológica como um campo de compromisso social (BOCK, 2000; LANE, 2007; QUARESCHI, 2012).

Há algum tempo, o processo de exclusão da escola pelo qual passa a maioria das crianças e jovens das classes populares já tem sido denunciado. O fracasso escolar, ideologicamente atribuído à incapacidade desse aluno, seja em função da “carência ou das diferenças culturais” ou de suas características biológicas e psicológicas, foi questionado e revisitado por vários autores (COLLARES, 1990; MACHADO, 1994; PATTO, 1996; SAWAYA, 2002). Mas, de qualquer modo, as “dificuldades de aprendizagem” relatadas e vividas pelas crianças e pelos adolescentes acolhidos em abrigos apontam para a importância de se refletir quanto ao duplo processo de abandono sofrido por eles: primeiro com a própria família e, posteriormente, no âmbito escolar.

Para Neves (2004), o abandono continua apresentando-se como um sintoma social que, dentre outros, sinaliza para momentos e conflitos da família brasileira pobre e desamparada por políticas públicas. Dessa forma, acredita-se que o próprio termo utilizado para referenciar a criança, em outros momentos da história, denominada como enjeitada e também exposta, revela o descaso e a omissão seculares que envolveram o Brasil Colônia, o Brasil Império e, agora, a República com a questão da proteção dos abandonados.

Em conformidade ao exposto, Becker (1998) afirma que, apesar de se dizer que existem milhões de crianças abandonadas no Brasil, sendo necessário, por tal razão, incentivar programas para promover a adoção e outras formas de colocação em família substituta, existe uma confusão conceitual entre abandono e pobreza, uma vez que a imensa maioria das crianças pobres, mesmo as que estão nas ruas ou recolhidas em abrigos, possuem vínculos familiares. Os motivos que as levam a essa situação de risco não é, na maioria das vezes, a rejeição ou a negligência por parte de seus pais, e sim as alternativas, às vezes desesperadas, de sobrevivência.

Para adentrar o campo da Educação, sobretudo na área da aprendizagem, de modo a não reproduzir mistificações a respeito do fracasso escolar, é preciso perscrutá-lo por meio de uma análise que ultrapasse os constituintes advindos dos intramuros da escola, desvelando os processos ocultos de sua produção. Nessa perspectiva, afirmações que postulam que crianças e adolescentes em situação de abrigo não conseguem aprender por causa de déficits cognitivos e emocionais, e por isso evadem da escola, devem ser consideradas com muita cautela.

Descortinar o processo de escolarização da criança, acolhida em abrigos e os possíveis percalços vividos pela escola e por alguns desses alunos na feitura do fracasso escolar, implica situar

a questão educativa e a da institucionalização em abrigos em um contexto histórico e cultural, de tal forma que estigmas a respeito da criança pobre, negra, infratora, abrigada sejam abandonados, as práticas sejam repensadas, as responsabilidades compartilhadas e as transformações operadas (BERGER; GRACINO, 2005).

Para tanto, faz-se necessário analisar as instituições, sua dinâmica, seu espaço físico, a relação entre os profissionais, suas finalidades, demandas explícitas e latentes. Da mesma forma, para falar sobre o sujeito, que constrói conhecimento enquanto constitui a si mesmo, é preciso destacar as diferentes relações que ele estabelece com a sociedade, com a família, com a escola e com os demais dispositivos sociais inscritos também na cultura, sem considerá-los como determinantes, mas como participantes do processo da constituição de sua subjetividade (ANGELUCCI, 2007).

Refletir sobre as diversas versões possíveis a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos em abrigos implica dispor espaços para a construção de outras versões mais ampliadas sobre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Colocar os diferentes sujeitos em um processo relacional no qual possam questionar os sentidos e significados da escolarização para os alunos “abrigados” implica investigar como as formas de significar esses elementos atravessam suas vivências cotidianas. Por meio dessa reflexão, faz-se possível o delineamento de diferentes maneiras de pensar o outro e a participação de cada um em tal constituição, permitindo outras formas de atuação profissional.

Situar a escolarização em uma perspectiva crítica implica analisar a constituição do sujeito da mesma forma, pois a formação de subjetividades ocorre dialeticamente em relação à própria construção da realidade cultural e histórica. Para Vygotsky (1989), o processo de constituição dos sujeitos implica duas dimensões dialéticas: a primeira, de um sujeito que é constituído socialmente pela apropriação dos significados das relações sociais, pela ação do outro que significa a atividade do sujeito; e a segunda referente à atribuição de sentido que o sujeito realiza mediante sua história de vida, seu contexto sociocultural.

Nas e pelas relações sociais, o homem constitui seu psiquismo, ao mesmo tempo em que atua sobre a cultura, alterando-a. À medida que se apropria da produção cultural da humanidade, dos instrumentos simbólicos e materiais que medeiam a relação do ser humano com a realidade, ele a modifica, transformando tais instrumentos em ferramentas de pensamento e de ação e se desenvolve. Dessa forma, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural a partir da interação que estabelece com outros indivíduos de sua espécie (REGO, 1995).

Considerando o exposto, o objetivo deste trabalho foi analisar o processo de escolarização de uma adolescente institucionalizada em um abrigo e refletir acerca dos sentidos atribuídos às dificuldades vividas por ela nesse processo, pelas pessoas de seu círculo de vida e por ela mesma. Concomitantemente, foram planejadas e realizadas as intervenções possíveis de efetivação que poderiam favorecer a aprendizagem da participante.

Estudo de caso

Seguindo os moldes de uma pesquisa qualitativa, o trabalho foi realizado tal como um estudo de caso. Segundo André (2005), ele se fundamenta na particularidade (no caso específico desta pesquisa, enfoca o fenômeno da escolarização de apenas um sujeito), na descrição (o produto final do estudo, contém a descrição do fenômeno estudado, bem como a descrição das interações entre os diversos fatores que o constituem), na heurística (relações não explícitas são apontadas) e na indução (significados são construídos a respeito do fenômeno indutivamente).

A pesquisa foi desenvolvida, durante o ano de 2010, com uma adolescente de doze anos, acolhida há, aproximadamente, três anos e meio em um abrigo da cidade de Uberlândia (MG), após apresentação do projeto de pesquisa à Vara da Infância e da Juventude da Comarca da cidade e da autorização dada pela juíza, por meio de alvará, para sua consecução. O abrigo foi escolhido entre os demais da cidade pela relação previamente estabelecida pelas autoras com a instituição.

A instituição oferecia 36 vagas e estava com 28 moradores, dentre os quais crianças e adolescentes de três a quatorze anos. Recebia crianças por meio judicial, ou seja, crianças de diversas origens e com diferentes trajetórias que, por alguma razão, foram retiradas do convívio familiar por determinação judicial após a tentativa frustrada de mantê-las na família natural ou extensiva. O abrigo recebia somente crianças com, no máximo, onze anos incompletos; as com idade acima de doze anos eram encaminhadas para outras instituições. Quando completavam dezoito anos, deviam ser desinstitucionalizadas. Quinze funcionários trabalhavam no abrigo e eram remunerados com a subvenção que a instituição recebia da prefeitura. Além dos dirigentes e profissionais com curso superior (psicóloga, assistente social, educadoras), cinco mães sociais cuidavam das crianças em regime de revezamento (12/36). Elas recebiam treinamentos tanto da psicóloga e da assistente social do abrigo quanto dos profissionais do fórum. Além delas, havia uma cozinheira e uma lavadeira.

A protagonista do presente estudo de caso, que será designada aqui por Jéssica, nome fictício, foi eleita pela psicóloga da instituição de acolhimento em função das queixas produzidas pela escola a respeito do seu comportamento agressivo e da defasagem série-idade que vivia em seu processo de escolarização. Jéssica cursou a primeira série duas vezes e a segunda série uma vez na escola municipal onde estudava. No ano em que a pesquisa foi realizada (2010), ela tinha sido encaminhada para a turma do Programa “Acelera Brasil”³.

No primeiro momento do trabalho, procurou-se conhecer a instituição escolar e a de acolhimento, atentando-se, sobretudo, para os significados que os implicados com Jéssica atribuíam às dificuldades vividas por ela no seu processo de escolarização. Para isso, foram realizadas observações em sala de aula (durante o período de aula regular, durante a aula de Ensino Religioso e durante o período do recreio) e no espaço do abrigo, bem como entrevistas com a psicóloga, a assistente social e a educadora social da instituição de acolhimento, com a diretora da escola, com a professora de Jéssica e com a própria adolescente. De maneira informal, foi possível conversar também com outras meninas e meninos da classe de Jéssica e moradores da mesma instituição.

A seguir, procedeu-se à construção das informações no tocante à aprendizagem de Jéssica por meio da realização de doze encontros, uma vez por semana, durante três meses, no espaço do abrigo, com atividades programadas que possibilitassem, ao mesmo tempo, tanto a investigação (da aprendizagem em leitura e escrita e operações matemáticas), quanto à intervenção psicopedagógica (que será brevemente relatada, por não ser o foco deste trabalho).

Para a investigação do contexto e das relações, foram utilizadas observações e entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e, para a investigação da aprendizagem, atividades psicopedagógicas elaboradas com inspiração na literatura (RIBEIRO, SILVA; RIBEIRO, 1998; SOUZA, 2007; LIMA; RIBEIRO, 2008;).

Cada encontro empreendido ocorreu no espaço do abrigo e teve duração de, aproximadamente, duas horas. As atividades nos primeiros seis encontros foram divididas em quatro tempos: no primeiro momento, foram realizadas atividades de relaxamento que possibilitassem a concentração e a motivação para a aprendizagem; no segundo momento, foram realizadas atividades de leitura e escrita a partir de uma história contada e da escuta de uma música; no terceiro momento, atividades que envolviam o raciocínio lógico-matemático, visando à representação mental das relações estabelecidas no concreto e, no quarto momento, atividades de expressão afetiva por meio da construção de uma agenda, na qual Jéssica escrevia suas observações sobre o que fora trabalhado e sobre a utilização de testes gráficos.

No sétimo e o oitavo encontros, em função das queixas dos cuidadores e da psicóloga da instituição sobre a desobediência de Jéssica e de outras crianças do abrigo, foram desenvolvidas atividades em que abordaram o estabelecimento de regras e o cumprimento delas para que avaliassem o que Jéssica pensava a respeito e que pudessem contribuir para o desenvolvimento de

³ “Acelera Brasil” - Criado em 1997, o Acelera Brasil é um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp>.

relações de negociações e de respeito ao posicionamento das partes envolvidas. No nono e décimo encontros, foram realizadas atividades de avaliação e de reconstrução da percepção que Jéssica tinha de si e de sua capacidade para aprender conteúdos escolares com o intuito de resgatar o interesse por eles. No décimo-primeiro e no décimo-segundo encontros, abordamos o final dos encontros e da relação estabelecida em função do estudo de caso, trabalhando a maneira como Jéssica vivenciou e interpretou a finalização das atividades.

Por meio das atividades realizadas nos encontros citados, pode-se observar, de modo geral, que Jéssica atingiu a idade de treze anos com dificuldades na escrita e na leitura das sílabas compostas e sem conseguir realizar operações matemáticas simples, como adições e subtrações de números decimais, sem ajuda de objetos concretos. Apresentava dificuldades em ler um texto e de interpretá-lo, demonstrava não compreender a mensagem do texto lido. A escrita espontânea apresentava também ausência de letras, dificultando, muitas vezes, a compreensão do que havia escrito, embora pudesse copiar com qualidade textos e frases.

Tal constatação se coaduna com a análise empreendida por Souza (2007) a partir dos atendimentos realizados na Orientação Educacional em referência à queixa escolar. Segundo ela, há uma demanda de crianças/adolescentes ditos “copistas”, que são capazes de copiar com qualidade textos da lousa, mas são incapazes de entender o significado do que estão registrando, sendo comum estarem em anos avançados do sistema educacional e semiparalisados quanto à reflexão sobre a escrita, sentindo-se incapazes nessa área.

Jéssica, na presença de outras pessoas e amigos, evitava ler e escrever e frequentemente alegava que eram atividades muito difíceis. Quando interrogada sobre as origens das dificuldades vividas no processo de aprendizagem, referia-se ao seu “mau comportamento” na escola, como gostar de conversar, ficar gritando com os outros alunos e andando pela sala. Como discute Souza (2007), parecia ter introjetado o discurso hegemônico, reproduzido pelos profissionais da escola e até mesmo do abrigo de que não aprendia porque era indisciplinada.

Concomitantemente às atividades citadas, foi realizada uma reunião com a psicóloga e com a assistente social da instituição para conversar a respeito das análises efetuadas sobre o caso e sobre as contribuições que poderiam oferecer a partir delas, sobretudo, no que dizia respeito à “indisciplina” de Jéssica. Por isso, surgiu espaço para conversarmos sobre a negociação das regras e dos horários das atividades com as crianças e jovens da instituição e sobre a possibilidade de oferecer a elas um espaço para falarem sobre seus desejos e necessidades. Como o coordenador não pôde estar presente nesse momento, nem em outras duas reuniões marcadas com ele para essa finalidade, houve outra conversa com a psicóloga, que lhe transmitiria as análises construídas com o estudo de caso e as sugestões levantadas para trabalharem as questões erigidas.

Foram realizadas duas reuniões com os cuidadores, nas quais foram desenvolvidas conversas e atividades que resgatassem a importância dos profissionais no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos jovens que moram no abrigo, bem como atividades que pudessem instrumentalizá-los em seu trabalho. Para isso, apresentamos algumas discussões teóricas e preparamos exercícios práticos pautados na realidade experienciada na instituição sobre a relevância das relações estabelecidas entre os cuidadores e as crianças e jovens acolhidos para o desenvolvimento saudável delas.

Por último, fez-se necessário o estabelecimento de uma conversa com o coordenador da instituição a fim de dialogar a respeito das observações e dos apontamentos construídos a partir dos encontros com os cuidadores. Ficou explicitada, pela fala dos participantes, a necessidade sentida pela equipe de cuidadores de saberem, com maior grau de clareza e especificação, quais as atribuições de cada uma delas, de dividirem as tarefas e de terem responsabilidades individualizadas em seu trabalho. Além disso, em meio a essas mudanças, conversou-se a respeito da possibilidade de a coordenação auxiliar a equipe de cuidadores na mediação entre as crianças e jovens e os coordenadores, havendo, além de especificação de tarefas, maior delegação do poder decisório.

Vale destacar que a aproximação entre as informações advindas das versões narradas pelos participantes e as reflexões que acompanharam as atividades desenvolvidas esteve fundamentada na proposta de Bogdan e Biklen (1994), para as quais a análise de dados é um processo de busca e de organização das informações cuja finalidade é aumentar a compreensão a respeito desses mesmos materiais. E que, no contexto da experiência relatada, favoreceria a própria prática desenvolvida.

Na consecução do trabalho, configurou-se como possível e viável a discussão dos fenômenos apreendidos por meio da construção das categorias de sentido apresentadas abaixo. Essas, eleitas como sínteses das reflexões realizadas em convívio com os demais protagonistas deste estudo, expressam a multiplicidade de vozes que, compondo discursos hegemônicos ou questionando-os, foram usadas como estratégias de explicação, organização e significação de mundo.

A escola: do explícito ao implícito

Se, nos primeiros contatos realizados por telefone, houve uma aparente disponibilidade para colaborar com a realização do trabalho, sobretudo por parte da diretora e da coordenadora, no momento da conversa com a professora, a relação se configurou de outro modo. Falando pouco, estritamente sobre o que era perguntado, parecia cumprir mais uma obrigação imposta pelos superiores hierárquicos. No exercício de funções com caráter mais administrativo do que pedagógico, ficou explícito que a abertura delas para problematizar a respeito da aprendizagem da aluna decorria, em alguma medida, da transferência de responsabilidade pelas dificuldades na escolarização dos professores e dos próprios alunos. Como disse a coordenadora: *“se não fosse a indisciplina e a conversa ela seria uma ótima aluna”*.

A atribuição de responsabilidades pelos resultados negativos aos “subordinados” — a diretora e a coordenadora responsabilizando o corpo docente, esse responsabilizando as famílias e as crianças — como discutido por Patto (1996), fica explicitado no argumento usado pela coordenadora quando interrogada a respeito da Jéssica: *“Não sei muito sobre ela [...]. A professora dela é quem poderá falar melhor a respeito”*. Como não lida diretamente com a aluna, não sabe falar sobre a aluna e sobre sua aprendizagem. Como coordenadora, atua com os professores, instruindo-os e assistindo-os. Só recebe os alunos para aplicar-lhes punições quando já se esgotaram os meios disponíveis aos professores.

Todavia, se a professora é quem sabe dizer a respeito da aprendizagem de seus alunos, não pode fazê-lo livremente. As conversas que ocorreram na sala da coordenação, na presença da coordenadora, indicam como, nesse jogo de responsabilidades, as relações de poder e de controle se fazem presentes. Nessas relações de dominação, nas quais o superior impõe sua verdade aos subordinados, a vigilância é o mecanismo por meio do qual se assegura a reprodução do discurso imposto e das práticas correlatas (SAWAYA, 2002).

A professora, que nessa dinâmica não consegue responder por toda a responsabilidade que lhe é outorgada, parece hesitar em implicar-se. Não permite que a conversa seja gravada, fala de uma escola em cuja equipe encontra apoio, referindo-se a ela como *“time que está ganhando”*, a uma turma motivada a superar a defasagem série/idade a qual estava submetida e a uma aluna que não dá “trabalho”, que se esforça e tem se desenvolvido muito.

A ausência de problematização dos percalços encontrados quando da consecução da tarefa de educar pode ser vista como estratégia utilizada pela professora de Jéssica e por tantos outros profissionais da educação para evitar o confronto com a realidade de sua própria prática e das dificuldades e precariedade circundante. Assim, reproduz o discurso que julga o aceleração como prática positiva a despeito das suas reais finalidades, da sua adequação à realidade e aos recursos da escola, do modo pelo qual isso é feito e das consequências que produzem na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Tem para expor como resultado positivo o fato de Jéssica ser “esforçada” e ser “a melhor” das três meninas do abrigo, ainda que, aos doze anos, tenha dificuldades para realizar contas simples de adição.

Pode-se cogitar que as expectativas da professora em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de Jéssica estão alinhadas ao que lhe pode ser oferecido pela escola. Assim, saber decodificar letras, ainda que o texto não faça muito sentido, é ainda melhor do que não saber ler de jeito nenhum. Conseguir identificar as operações necessárias à resolução dos problemas é melhor do que não conseguir sequer lê-los. Nesse contexto, ser a melhor aluna das meninas do abrigo dessa classe de alunos “defasados” é mais positivo do que estar no grupo dos alunos que “*não querem saber*” nada.

Assim é que, limitada por aquilo que tem a oferecer, limite este imposto por questões políticas, econômicas, sociais, entre outras, a escola reproduz a dominação ideológica e física existente nas relações estabelecidas entre os profissionais e desses com os alunos nos extramuros. O que se pode confirmar pela fala da diretora da escola, ao dar um recado na turma de Jéssica, indagada por um aluno a respeito de uma possível alteração do horário da aula de reforço

[...] não são os alunos quem escolhem participar do reforço, isso é a coordenadora que faz; depois, quando o aluno é posto em aula de reforço, é ele quem tem que se adequar à escola e não o contrário, se você quiser fazer o reforço tem que vir no horário que nós definimos, não acha que vamos ficar à sua disposição.

Entende-se que, muitas vezes, a culpabilização pelas dificuldades escolares desloca-se dos alunos e recai sobre os professores. Não se trata de coadunar com isso.

Uma das possibilidades encontrada para escapar à eleição de “culpados” pelos entraves educacionais é conceber o ensinar e aprender como processo complexo, em que os lugares ocupados pelo professor e pelos alunos são construídos dialeticamente na relação com a sociedade, com a instituição, com pessoas do cotidiano escolar e de vida. Nessa perspectiva, cada um desses atores tem responsabilidades em vez de culpa.

Não ditos sobre a vivência de acolhimento institucional

Cada escola se constitui no espaço historicamente construído por aqueles que o compõem, o que impossibilita que se encontrem duas escolas iguais. As redes de relações e as práticas existentes no contexto educacional são singulares e cada instituição escolar produz um discurso específico a respeito de si mesma. Nesse se pode encontrar implicitamente expresso o modo pelo qual os sujeitos que dela participam se percebem e como se relacionam, buscando o estabelecimento de encontros e trocas em que os implicados se escutem naquilo que é dito (SAYÃO; GUARIDO, 2002). Ainda, segundo tais autores, os discursos tendem a produzir repetições na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência, ocasionando a falta de circulação discursiva e a cristalização das concepções.

A possibilidade do aparecimento de falas de sujeitos que buscam contrapor-se à cristalização dos discursos requer a implicação, a recuperação de saberes e de potências que ficam submetidos à cotidianidade, ao automatismo das ações do dia a dia, da ausência de reflexão e de diálogo genuíno (ANGELUCCI, 2007).

Assim é que o lidar com alunos acolhidos no abrigo se faz velado por não ditos e os sentidos atribuídos ao abandono permeados por estereótipos. A coordenadora e as professoras entrevistadas alegam nada saber a respeito da trajetória de vida desses alunos. Como relatou a coordenadora

“A escola só chama o pessoal do abrigo em casos muito graves, eles não foram chamados em função do caso da Jéssica”. A educadora social do abrigo complementou: “Na matrícula o pessoal da escola não pergunta nada sobre a história de vida das crianças, só ficam sabendo que elas são dali. Apenas quando eles estão dando trabalho é que a escola procura saber o que está acontecendo”.

Embora o pessoal da escola não investigue o histórico de vida ou escolar dos alunos acolhidos no abrigo, também não deixa de criar hipóteses a respeito. A professora da turma de alfabetização do programa “Acelera Brasil”, comentando se achava que o fato de morar no abrigo interferia na aprendizagem, relatou *“acho que interfere, sim, pela questão emocional, algumas das crianças do abrigo presenciaram coisas muito ruins em suas famílias de origem. A gente não sabe ao certo, só o que os outros comentam”*. Para ela, os alunos maiores dão mais trabalho, pois o que desejam mesmo é ser adotados. Quando vão ficando mais velhos e constatando que isso pode não acontecer, ficam revoltados. Embora percebidos, tais aspectos não são considerados no planejamento das aulas e no processo de aprendizagem, supostamente em função de um tratamento igualitário.

A agressividade, vista como traço de personalidade e não como produto de relações que se estabelecem, é utilizada pela coordenadora como forma indireta de justificar a não aprendizagem, já que, como afirmou a coordenadora, *“se não fosse a indisciplina e a conversa, ela seria uma ótima aluna [...]”*. Do mesmo modo, explica *“[...] não se pode bater de frente com ela; você, que é psicóloga, até sabe mais que a gente, não adianta confrontar alunos agressivos”*. A própria literatura reproduz concepções nas quais a agressividade presente em crianças em situação de abrigamento é tida apenas como sinalizador de problemas psíquicos e não de aspectos relacionais (ROTONDARO, 2002).

A psicóloga do abrigo já havia constatado, quando esteve conversando com as professoras, que há também um despreparo da escola para receber os alunos da instituição de acolhimento. Diz que, nessas conversas, a própria coordenadora pedagógica disse não saber o que fazer com tais alunos. Para essa, a atuação da escola é permeada por estereótipos e preconceitos. A condição de acolhimento institucional é associada à criminalidade e com o estigma de abrigado vai o de menor infrator, em conformidade ao que apontaram Veiga e Faria Filho (1999). As parcerias estabelecidas formalmente com a diretora não repercutem em trabalhos efetivos com os docentes.

O não falar sobre o que se sente a respeito do outro, o não perguntar, o não saber criam espaços para os estereótipos, para os preconceitos a respeito das características e capacidades de crianças e jovens que os profissionais da escola sabem ter sido afastados de suas famílias de origem. Se preconceito pode ser entendido, segundo definição dada por Patto (1996), como juízo falso, que poderia ser corrigido a partir da experiência, do pensamento, do conhecimento e da decisão moral individual, mas que não o é porque, dentre outros motivos, confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e protege de conflitos, além de ficar explicitado que o discurso da neutralidade e do não envolvimento, presente no modo como os professores concebem a prática educativa, o mantém. É nesse movimento de falas como *“temos uma aluna ótima, super inteligente, comportada, que, se não falar, ninguém acha que veio do abrigo”* em que se confirma essa prática.

“Acelera Brasil”: o retorno das classes especiais?

Das quatro meninas que compõem a turma do “Acelera Brasil”, três moram no abrigo do bairro, sendo Jéssica uma delas. Essas, com mais 21 meninos, totalizam o número possível de alunos recebidos no projeto.

Segundo a coordenadora, o projeto estava sendo desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, com o apoio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), atendendo de 13 a 25 alunos com defasagem série/idade. O pessoal da escola recebia as “cartilhas” do instituto (quatro apostilas por ano, cada uma com os conteúdos de Português, Matemática e Ciências) e as repassavam aos alunos. Esses, antes de entrarem no projeto, cursavam o quarto e o quinto ano, mas deveriam estar no quinto ou no sexto ano. Já inseridos na turma, tais alunos não participavam de nenhum outro projeto da escola, não tinham aula de Educação Física, nem de Artes, mas tinham Ensino Religioso. No fim do ano, se eles obtivessem notas suficientes nas avaliações vindas do instituto, passavam a frequentar o ano correspondente à sua idade (no caso, quinto ou sexto), senão, voltavam para os anos nos quais estavam antes de entrarem no projeto.

Segundo a professora de Jéssica, o projeto teve início no ano de 2010 na escola. Ela e as professoras, que participaram dele, fizeram um curso de dez dias no Cemepe⁴, com palestras e discussão sobre o material, antes de iniciar a aplicação em sala de aula. Posteriormente, seguiram com encontros quinzenais para avaliar o que estava dando certo e funcionando, bem como o que não estava. A diretora foi quem escolheu os integrantes do projeto. Na escola, era ela e outra professora do Projeto “Se liga”⁵ que o integravam. Disse que sua sala tinha 25 alunos, o número máximo permitido pelo instituto, com idades entre oito e doze anos, do terceiro ou quarto ano do ensino regular. Comentou que o projeto é muito bonito e bom, pois dá oportunidade única para “acelerar os alunos que estão atrasados”, de permitir-lhes ir à frente. Esses, que se encontravam desmotivados por estarem repetindo várias vezes os mesmos anos, animavam-se.

Se, teoricamente, o projeto era avaliado como positivo pela professora, pois aparentava ser uma oportunidade de aprendizagem para aqueles que, por diversos motivos, não a tiveram em seu percurso escolar; na prática, os entraves de ter de trabalhar com alunos de diferentes idades, dificuldades e interesses, visto que cada um tem uma trajetória peculiar de repetências, com apoio distante de profissionais que não estão inseridos no cotidiano escolar, parecem tornar o aceleração mais uma falácia do sistema educativo.

Inserida em um projeto “importado”, que tenta dar conta de realidades diversas pela padronização dos recursos e avaliações, às professoras parece ser designado o lugar de meras aplicadoras e ser esperado delas uma aceleração da aprendizagem impossível de ser alcançada. A prática educativa fica restrita à tentativa de lecionar todo o conteúdo e vencer as quatro cartilhas no ano. Como explica a educadora social do abrigo, que auxilia os meninos em suas tarefas escolares, “[...] *tem todo um planejamento, o conteúdo é muito e não pode nem faltar que perde a sequência*”. Além disso, o fato de as cartilhas exporem os conteúdos de maneira interdisciplinar parece contribuir para a falta de clareza acerca do que deve ser ensinado, como isso pode ser feito, para quê, como avaliar o processo, dentre outras questões de cunho crítico.

A realidade dos alunos, diferenciados pelo condão de serem da turma dos defasados, e das professoras, solitárias em sua prática de educadoras das “turmas difíceis e indesejadas”, tangencia a realidade denunciada e, há algum tempo combatida, das classes especiais. Como Jéssica conta, em vez de fazer o terceiro ano, foi para a turma do Acelera. Ela não sabia disso, mas disse que:

“é bom, porque ajuda a gente a aprender mais, seria bom estar no ano que tinha que estar. É ruim, porque o que os outros meninos fazem a culpa cai em cima de nós. Tipo, se um menino de outra turma mexe com os meninos da minha sala e eles batem, a culpa é deles”.

A compreensão da situação vivenciada pelos alunos da turma do “Acelera Brasil”, postos nela sem consulta, faz emergir aquilo que Machado (1994, p. XIII) desvelou quando da realização de um trabalho com classes especiais: “o processo de produção no qual os sujeitos são tratados como incapazes de pensar sua própria história, de aprender e de se desenvolver” A “defasagem”, nesse contexto, é atribuída exclusivamente ao aluno que, por questões cognitivas, afetivas, econômicas, ficou atrasado ou repetiu o ano.

Do mesmo modo que, nas classes especiais, a turma do “Acelera Brasil” se constitui como lugar no qual cabe “repetente”, “bagunceiro”, “burro”, “delinquência”, sobretudo porque a escola se preocupa em dar um lugar a eles; o professor se preocupa em ensinar-lhes e os alunos se preocupam

⁴ O CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz é uma instituição da Prefeitura Municipal de Uberlândia, idealizada pela Secretaria Municipal de Educação, que acompanha e capacita os professores da Rede Municipal de Ensino da cidade.

⁵ “Se liga” - Do mesmo modo que o Acelera Brasil, este também é um programa emergencial que procura corrigir o fluxo escolar dos alunos dos anos iniciais que encontram dificuldades no processo de alfabetização. “Os alunos, que repetem um ou mais anos, são avaliados para checar seu nível de leitura e escrita. Caso não alcancem o desempenho desejado, entram no “Se liga””. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenha/programas/programas_seliga.asp>.

em passar o ano (MACHADO, 1994, p. 51). Em um fazer diário que, caracterizado pela alienação, funciona na exata medida em que é imprescindível à continuação da cotidianidade (PATTO, 1996).

Educar: entraves e possibilidades

Concebendo o processo de ensinar e aprender como sendo da ordem do relacional, e, portanto, dimensões indissociáveis de um só fenômeno, é possível pensar que as dificuldades de escolarização, que não dizem respeito apenas às dificuldades de aprendizagem ou apenas as às dificuldades de “ensinagem”, são produções muito peculiares que dizem sobre as relações, também muito idiossincrásicas, engendradas entre cada instituição escolar, seus protagonistas e a sociedade.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o processo educativo é concebido como um fenômeno muito complexo, pois sua análise depende do modo pelo qual fatores macroestruturais (conjuntura social, econômica, política de cada momento histórico) e micro (aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna de cada instituição) se relacionam na produção de experiências de ensino e aprendizagem muito particulares, bem como do modo pelo qual cada sujeito se relaciona com aquelas dimensões, produzindo sentidos e práticas também peculiares.

Pelo exposto, pode-se concluir que Jéssica, por mecanismos produtores de desigualdades que levam a exclusões, foi privada de uma educação formal de qualidade, que lhe oferecesse condições reais de aprendizagem e desenvolvimento. Iniciou o processo em idade já avançada em função, também, da condição de vida possibilitada a ela e a sua família. A falta de recursos materiais, o alijamento de redes sociais de apoio, dentre outros, possibilitaram e produziram violência doméstica, fuga de casa, mudança de cidade, vivência como moradora de rua. As dificuldades contextuais fazem parte, portanto, dos fatores que produziram a repetência na primeira série e o salto da segunda para a turma do “Acelera Brasil”.

Assim, é possível concluir que sua “incapacidade de ficar quieta, de conversar demais na sala, de andar pela classe e de concentrar-se”, pode ser relativizada e sinalizar aspectos relevantes do modo pelo qual o processo educativo tem-se dado em sala de aula. Em um contexto em que a aula é tão desinteressante, pela falta de recursos mesmo em torná-la efetiva (como material pedagógico, investimento em capacitação dos professores, remuneração apropriada para os profissionais etc.), qualquer outra atividade, como conversar com os colegas, andar pela sala, será mais atraente. Isso revela, também, quais concepções de aluno a escola reproduz e que tipo de educação se sujeita a oferecer (o aluno que se deve submeter passivamente à autoridade da escola, às suas normas e regras, e uma educação que conforma o aluno às normas sociais e é conivente com as suas injustiças).

Do caso estudado, despontou a necessidade de problematizar que função a escola teria na vida de Jéssica e de seus colegas, se não era a de humanizá-los, permitir que, pela alfabetização, pudessem apropriar-se da produção humana, ampliar suas formas de ação e de pensamento, desenvolvendo novos modos de relação com a realidade. Acredita-se que, concebendo a função da escola de modo puramente técnico (os professores transmitem os conhecimentos e os alunos os fixam, copiando-os do quadro), os profissionais, que ajudam a produzi-la cotidianamente, mas que também é produzida na sua relação com a sociedade, legitimavam o processo de exclusão ao qual seus alunos eram submetidos: primeiro de uma educação de qualidade, que lhes permitiria ter acesso à produção de conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade, necessários para torná-los efetivamente humanos; e depois do mercado de trabalho, que a eles reservam subempregos.

Reconhecer o papel mistificador das concepções a respeito da educação, buscando desnaturalizar concepções hegemônicas de manutenção de uma desigualdade social, muitas vezes, consideradas alheias às práticas sociais de sujeitos e instituições, permite repensar práticas instituídas e buscar novos rumos. E, como todo saber é ideológico, no sentido de ser necessariamente comprometido com valores, faz-se relevante compreender como as visões, que se constroem ao longo do processo histórico, participam da configuração dos relacionamentos estabelecidos entre a escola e as instituições que a regulam, bem como os sentidos atribuídos pelos personagens que a

compõem a respeito daquilo que vivem em seu interior. Repensar e construir novos sentidos permite construir novas práticas.

Embora não tenha sido possível, na realização do estudo de caso, engendrar ações que possibilitassem a reflexão acerca das concepções e práticas educacionais reproduzidas e produzidas na escola, bem como promover alterações na conjuntura posta, fica evidenciada a sua necessidade.

Considerações finais: contribuições efetivadas e o porvir

Apesar de constituir-se como um dos fenômenos educativos mais estudados na área educacional, o fracasso escolar continua existindo e denunciando a sua manutenção na conjuntura atual. Portanto, os estudos, que o abordam a partir de uma análise crítica, que contextualiza a sua produção segundo constituintes históricos, sociais, econômicos, são relevantes pelo fato de que evidenciam, a cada momento particular, as mistificações a respeito da aprendizagem, do ensino, do desenvolvimento. Ainda que tais estudos não consigam pôr fim ao fracasso escolar ou ao fracasso na alfabetização, postulando meios práticos e simples de resolver os problemas educacionais brasileiros, atuam como instrumento de modificação das concepções e dos discursos cristalizados que tratam a escolarização e o trabalho do professor como atividade técnica.

O processo educativo é fenômeno complexo, cuja extensão de elementos que contribui para sua constituição (fatores sociais, políticos, econômicos, históricos, culturais, dentre outros) é amplificada pelo modo pelo qual cada sujeito a significa e relativizada pelo modo de interagirem, formando configurações diversas de acordo com cada história de vida (MILLOT, 1987).

Imbricar-se com a educação para contribuir com a aprendizagem requer lidar de maneira muito própria com a totalidade e com o particular, com o institucional e com o individual, com o igual e com o diverso, com o cognitivo e o afetivo, com o eu e com o outro, dentre outras dicotomias que fomos ensinados a reproduzir em razão do pensamento cartesiano e da ciência positivista, mas de maneira a integrar tais extremos em relações complexas que não de causalidade linear.

Sabemos que os percalços na aprendizagem não decorrem de fatores exclusivamente emocionais, por exemplo. As impossibilidades de aprender e de ensinar são construídas em função da dinâmica de uma série de elementos relacionados, contextualizados em uma cultura e em um tempo específico. Sabemos que a ação do professor, do psicopedagogo, do psicólogo escolar deve-se pautar por uma reflexão ampla sobre a forma pela qual se configuram tais elementos na produção de um caso específico. E também sabemos que isso não é simples.

Estar com o outro, seja com o aluno ou com outros profissionais, em uma relação de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento e à ampliação das possibilidades de humanização é tarefa difícil, exatamente porque requer tudo, e não parcelas didaticamente concebidas de nós. Exige, portanto, formação profissional e pessoal, capacidade intelectual, afetiva e motora, condição biológica e psíquica, pensamento científico e artístico, raciocínio dedutivo e indutivo. Requer que olhemos para nós e para os outros, considerando a nossa construção de realidade, nossos desejos, potencialidades e a dos demais.

Da experiência vivida, contada e ressignificada no espaço dessa produção, fica a lição: ensinar e aprender não são obrigações, são tarefas que põem em movimento pela convocação que fazem aos sujeitos para construírem a si mesmos enquanto internalizam e produzem cultura. Só ensinamos pela amizade e pela liberdade. E, embora estejamos preparados para tudo: para planejar aulas, definir métodos, criar instrumentos, corrigir avaliações, para o domínio do outro; não estamos disponíveis para o possível encontro com o outro, para a mútua entrega, condição para o duplo devir que é ensinar e aprender.

Como porvir, fica a esperança de que tal lição encontre ressonâncias e que os encontros empreendidos tenham disponibilizado os demais implicados na pesquisa, sobretudo da instituição de acolhimento, a reflexões e a transformações.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 353-378.
- BERGER, M. V. B.; GRACINO, E. R. Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes: a formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 2005, n.18, p. 170 - 185, junho.
- BOCK, A. M. As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. Em TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R. de.; ROCHA, M. L. da. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 11-33.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto/ Casa do Psicólogo, 1994.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. In: Toda Criança é Capaz de Aprender? *Série Ideias*, n. 6. São Paulo: FDE, 1990.
- GUARESCHI, P. *Psicologia social crítica: como prática de libertação*. Porto Alegre: EdPucRS, 2012.
- LANE, S.T. M. Psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: LANE, Silvia. T. M.; CODO, Wanderley. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 10-19.
- LIMA, C. P.; RIBEIRO, M. J. Uma proposta para avaliação psicopedagógica qualitativa no contexto da Educação infantil. *Horizonte Científico*, 2008, v. 1, p. 1-28.
- MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- NEVES, A. S. *A violência de pais e mães contra filhos: cenário, história e subjetividades*. Tese (Doutorado). Ribeirão Preto, 2004.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, E. E. T. Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Interações*, 1998, v. 3.
- ROTONDARO, D. P. Os desafios constantes de uma psicóloga no abrigo. *Psicologia: ciência e profissão*, 2002, v. 22 n.3, set.
- SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 197- 213.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L. Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 79-86.

SOUZA, B. P. Trabalhando com dificuldades na aquisição da Língua Escrita. In. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 137-163.

VEIGA, C. G; FARIA, L. M. de. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em abril de 2013.

Aprovado em julho de 2013.