

7. Integração escolar e acolhimento: Pontes entre a proteção social e a educação escolar

*Isa Maria F. Rosa Guará
Maria Elizabeth Seidl Machado*

Introdução

As crianças afastadas dos cuidados parentais que vivem nas instituições de acolhimento, na modalidade “abrigos” somam à sua história de vida, já carregada de instabilidades e rupturas, novos desafios associados à sua integração¹ escolar. Entendemos integração escolar como a inclusão escolar efetiva traduzida na matrícula e na frequência regular, na melhoria da aprendizagem, no letramento adequado e no convívio social com seus pares e professores.

A discussão sobre a inclusão escolar toma aqui um significado específico uma vez que, em geral, não se tratam de crianças com deficiência, mas de crianças ou adolescentes que as circunstâncias da vida levaram ao afastamento temporário da escola e a uma trajetória escolar irregular em termos de aprendizagem. Integração escolar, neste contexto, se conecta ao conceito “inclusão” no sentido do respeito aos direitos humanos, da equidade, igualdade, fraternidade e democracia.

Nos tempos atuais, a compreensão da universalidade da educação parece ter alcançado um certo consenso: governos, secretarias de educação, professores, pais e a sociedade em geral defendem uma escola para todos. As dificuldades de matrícula são hoje bem menores e, ao menos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças estão re-

¹ Optamos neste texto pelo conceito de integração escolar ao invés de inclusão escolar, entendendo ser necessário, no caso das crianças e adolescentes acolhidos, a não associação literal deste público à deficiência. O termo “inclusão escolar”, adotado internacionalmente, embora com a intenção de propor uma educação inclusiva que comporta todas as diferenças na perspectiva da “educação para todos”, acabou se associando muito fortemente à luta por mudanças relativas ao atendimento das pessoas com deficiência.

gularmente inseridas no sistema escolar. Inúmeras leis e planos estabelecem diretrizes e exigências para garantir o direito à educação de todas as crianças, buscando acelerar as mudanças necessárias nesta direção.

Entretanto, ainda temos crianças, e especialmente, adolescentes, temporariamente fora da escola. Outros, frequentam a escola, mas não estão ou não se sentem efetivamente integrados, seja porque apresentam fragilidades acadêmicas nas habilidades básicas de leitura e escrita, seja porque estão sofrendo *bullying*, seja porque estão atuando ou sofrendo com o medo ou a violência no cotidiano escolar. Muitas destas crianças e adolescentes estão com suas famílias; apenas algumas delas se encontram nos serviços de proteção social, pois, nestes casos, já foi necessária a intervenção mais direta do Estado para que seus direitos pudessem ser respeitados. (PÉCORA, 2012; GUARÁ, 2005; SIQUEIRA;DELLAGLIO,2010).

“Entre os brasileiros de 4 a 17 anos, [...] são quase 3,7 milhões de crianças e jovens fora do sistema educacional, ou seja, 8% da população nessa idade” (BRASIL/IBGE/PNAD, 2009). Barreto e Duarte (2012) comentam que “a exclusão do sistema educacional varia conforme características sociodemográficas dessas crianças e jovens, evidenciando discriminações no direito à educação, conforme o grupo a que pertencem os cidadãos brasileiros (p.8)”. Neste grupo, situam-se algumas crianças e adolescentes que se encontram nos serviços de proteção social.

Para as crianças e adolescentes que estão acolhidas e já matriculadas na escola, o contato e o acompanhamento escolar são mediados pelos gestores, pedagogos, psicólogos ou educadores dos serviços de acolhimento e não pela família. As queixas da escola que chegam aos responsáveis pelos serviços de acolhimento, em geral, falam de uma criança ou adolescente instável, com pouco aproveitamento em termos de aprendizagem, com comportamento agressivo, provocador, que não cumpre as tarefas requisitadas pelo professor, ou se mostra desinteressada. Crianças e educadores dos abrigos, por outro lado, queixam-se da rejeição e do preconceito que sofrem na escola e do quanto as crianças dos serviços de acolhimento não são atendidas adequadamente em suas demandas específicas. Além disso, percebem que a escola não apresenta um conteúdo que faça sentido e seja

compreensível e adequado para eles (ARPINI, 2003; PÉCORA, 2012; SERIKAWA, 2015).

Convém assinalar que este perfil de aluno e este conjunto de queixas mútuas se encaixam num quadro de questões que envolve uma ampla parcela de alunos e não apenas as crianças e adolescentes dos abrigos. Registre-se ainda, que há crianças acolhidas que têm inserção escolar regular, conseguem alcançar bons níveis de aprendizagem e tem um convívio amistoso com seus pares. Estas ressalvas servem para destacar que os desafios que a escola enfrenta com a população dos serviços de proteção não é diferente dos que surgem para um grupo bem maior de alunos, que são, sobretudo, crianças e adolescentes com demandas de um atendimento educativo mais exigente do que a escola está conseguindo responder hoje em dia.

Muitas queixas parecem estar ancoradas numa percepção de um aluno ideal e não à realidade. Serikawa (2015) percebe na fala dos profissionais da escola, além da projeção de um aluno ideal, também a de um aluno “indesejável” cuja representação está imersa num “mal-estar docente difuso” que ancora ressentimentos também de outras naturezas (p.57). Porém, é com o aluno real que a escola é obrigada a dialogar, com aquele que está no cotidiano da sala de aula. Esta relação realista supõe abrir-se para novas parcerias internas e externas à escola, que podem favorecer a superação de mitos e preconceitos, a aceitação da diversidade, a convivência com as diferenças e sua valorização no âmbito escolar, criando novos significados e novas oportunidades de convívio seguro para as crianças mais vulneráveis.

A integração escolar de crianças e adolescentes dos serviços de proteção convida a presença especial de duas políticas públicas: a educação e a assistência social. Quando os problemas sociais chegam à escola, ela também é convocada a reconstruir a dimensão social dos sujeitos. Espera-se que ela possa contribuir para que as pessoas aprendam a viver juntas, aprendam a ser solidárias e a ter uma perspectiva de vida cidadã. A realidade complexa das crianças afastadas de suas famílias exige propósitos de integração entre estas agências públicas que resultem em ações concretas e em apoios efetivos para uma escolarização mais efetiva destas crianças.

O direito à educação na garantia da proteção integral de crianças e adolescentes

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A emergência dos direitos da criança, cuja referência basilar é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, já estava inscrita no Artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988, que oferece uma síntese potente de tudo o que devemos seguir para proteger integralmente a população infantojuvenil brasileira.

Convoca-se para isto, uma proteção integral (Artigo 1º ECA) alcançável com o comprometimento de todas as políticas públicas, da sociedade e da comunidade. O respeito aos direitos da população infantojuvenil ganha dimensão elevada quando se trata do direito à educação, se considerada a norma legal presente no ECA de “pessoa em condição especial de desenvolvimento” (Artigo 6º ECA).

O ECA tem como base doutrinária os princípios e valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas para a Infância, aperfeiçoada na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990b), que traduz o esforço para a construção dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes em âmbito internacional.²

A condição peculiar de pessoa em desenvolvimento reafirma a centralidade da educação de crianças e adolescentes e a direção do olhar para suas potências a serem desenvolvidas. Cada momento de vida no processo de desenvolvimento tem sua singularidade e incompletude,

2 Em 20 de novembro de 2009, quando da comemoração do 20º aniversário da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou também as Diretrizes da ONU para Cuidados Alternativos com Crianças, um documento que oferece os indicadores para o atendimento de crianças afastadas de suas famílias em todos os países.

mas cada etapa “é, à sua maneira, um período de plenitude” (COSTA, s/d). Esta ponderação visa questionar algumas expectativas e atitudes que colocam as crianças e adolescentes dos serviços de proteção social, no lugar da impotência e da incompetência, geradora de preconceito e de estigmatização, que sedimenta, nas próprias crianças, sentimentos de inferioridade, vergonha e sofrimento (ROSSETI-FERREIRA, 2005).

O sistema educacional reagiu muito lentamente e, com muitas reticências ao debate sobre os direitos da criança, em parte por desconhecimento ou entendimento equivocado do significado das mudanças legais, em parte porque esta mudança alavancou a universalização da matrícula escolar trazendo para a escola muitos dos que eram “naturalmente” excluídos. Durante muitos anos, podia-se perceber na fala dos professores e diretores uma inconformidade com as normas legais que alteraram o ritmo e o *modus operandi* da escola, imputando-se à lei a dificuldade de controle dos comportamentos dos alunos (PÉCORA, 2012; CAVALIERE, 2015; SCHENVIAR, 2012). Estas atitudes revelam tanto o desconhecimento dos parâmetros legais quanto a ausência de alternativas não autoritárias de gestão da sala de aula, numa sociedade complexa em que a pactuação da convivência é influenciada também pela reivindicação de uma nova disposição para o diálogo com outras áreas de influência fora da escola.

Atualmente, os sistemas de ensino vêm mostrando mais conhecimento, receptividade e cumprimento do ECA pela escola (LAPLANE, 2015). A exigência de comunicação às autoridades dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, reiteração de faltas, evasão escolar e repetência, conforme artigo 56 do ECA, vem mostrando os sinais de alerta para o abandono escolar e a intervenção preventiva, mesmo que estas ações ainda não ocorram com a regularidade e a qualidade adequadas.

Vale lembrar que a exigência dos direitos chegou primeiro à escola de braços dados com o Conselho Tutelar. Concebido como um organismo comunitário de vigilância dos direitos com possibilidade de requisitar serviços e tomar providências para garantia destes direitos, os membros dos Conselhos Tutelares passaram a representar, no imaginário de alunos e professores, aqueles que detinham o poder de punir. Assim sendo, eram acionados não para defender direitos, mas para amedrontar crianças com comportamento considerado incorreto na escola. Schenviar (2012) re-

corda que, essa presença do Conselho Tutelar com uma aura repressiva, reedita, na educação escolar, a ideia da sociedade disciplinar, de adestramento dos corpos para a obediência. Apresenta-se ao Conselho Tutelar, pondera a autora, um “pedido de conserto” e regulação da ordem escolar (p.48-49) e não um pedido de ajuda para garantir direitos.

Cavaliere (2015) refletindo sobre a produção de Burgos (2015) também confirma que a evocação do Conselho Tutelar na escola remete aqueles “alunos com as piores condições de integração às lógicas e exigências do cotidiano escolar” (p.50). No entanto, apesar de uma “atuação ainda periférica” considera a autora que o Conselho Tutelar tem potencial para mudar e atuar como “um importante parceiro da escola e da família no enfrentamento dos problemas que afetam a trajetória escolar de crianças e adolescentes”(p.50). Esta possibilidade requer que o direito à educação seja conjugado e discutido a partir dos parâmetros colocados pelo ECA.

O direito à educação está descrito especialmente no Capítulo IV do ECA, que trata também do direito à cultura, ao esporte e ao lazer. A educação visa, conforme o Artigo 53, ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, ao

[...] preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo Único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)

“Os artigos seguintes detalham o dever do Estado de oferecer os diversos níveis de ensino de modo gratuito e universal, cabendo ainda providenciar atendimento especializado (art. 54, III) aos portadores

de deficiência e programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art.54,IV).

Uma inovação importante está presente no § 1º deste mesmo artigo onde se lê que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, princípio que também vem definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). O direito público subjetivo implica o reconhecimento tanto das responsabilidades do Estado, quanto dos deveres do cidadão de buscar seu desenvolvimento educacional (HIDALGO, 2009. p.8). No caso da criança e do adolescente, isto possibilita que eles próprios, ou seus responsáveis, possam buscar individualmente a garantia de sua educação e aprendizagem, o que, em geral, se faz pela via da justiça, acionando-se inicialmente o Conselho Tutelar. Outra forma de exercício direto do direito subjetivo à educação é a participação das crianças e adolescentes nas definições do Projeto Político-Pedagógico da escola e nos Grêmios Estudantis.

Para as crianças e adolescentes acolhidos, o direito subjetivo é ativado desde a busca da matrícula fora de período letivo regular, pois muitos deles podem ter estado fora da escola durante algum tempo e devem retornar à escola assim que são acolhidos nos serviços de proteção. Esta entrada na escola a qualquer tempo, em respeito ao direito da criança, deveria ser antecedida por atividades e ações que garantissem uma integração mais tranquila, que não expusesse a criança à rejeição subliminar do grupo, colocando-a num isolamento humilhante. Sem laços de amizade com a turma, há sempre o risco de a insegurança da criança influir em sua disposição para aprender e se recuperar academicamente. Vale lembrar aqui o importante art. 57 do ECA, que afirma:

O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.(BRASIL, 1990).

Esta referência legal abre a possibilidade, quase sempre não utilizada, de se planejar uma integração escolar mais adequada das crianças dos serviços de acolhimento e não apenas sua matrícula, sem o apoio pedagógico que permita um ingresso mais condizente com sua situação, na perspectiva da equidade. Essas novas propostas de inserção escolar

não podem, entretanto, incorrer no erro de recriar as velhas “classes especiais” que, em geral, nada tinham de especial a não ser reforçar o estigma da incapacidade e da segregação. O artigo 57, fala da necessidade de pesquisa e experimentação de propostas, o que supõe um projeto de construção de alternativas com base científica e com uma prática acompanhada.

O artigo seguinte do ECA (art. 58) complementa esta indicação legal ao definir que o processo educacional deve respeitar “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. Tais diretrizes devem estar refletidas nos planos e nas ações da gestão do sistema educativo, mas, é no cotidiano das salas de aula que este respeito a cada história e a cada contexto singular das crianças e adolescentes se concretiza.

Estas interações cotidianas traduzem o respeito a cada criança, mas, sobretudo, dão base para uma integração escolar que produza “ganhos de aprendizagem substantivos, com acesso ao saber, com valores e sentido de pertencimento”. (CARVALHO, 2007). Nesta direção caminha o princípio do respeito à diversidade que constitui um contraponto desafiador para a estrutura homogeneizadora da escola.

A concretização do direito à educação tem se traduzido nas metas dos Planos de Educação - Nacional, Estadual e Municipais. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece entre as metas estruturantes para a redução das desigualdades e valorização da diversidade a Meta 4, que propõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Não se defende aqui a demanda por um serviço especializado nos moldes dos modelos segregados, mas um “sistema educacional inclusivo” dentro do ensino regular com mais recursos disponíveis, como requerem

os casos de crianças e adolescentes acolhidos (certamente não todos) para que sua escolarização seja mais efetiva.

Em São Paulo, entre as diretrizes do Plano Municipal de Educação (Lei nº 16.271/2015) destacamos quatro que podem ser lembradas para o favorecimento da integração escolar das crianças e adolescentes que vivem nos serviços de acolhimento:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania; e na erradicação de todas as formas de discriminação;

VII - promoção da educação em direitos humanos;

X - difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência;

XIV - desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando à continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos (SÃO PAULO, 2015).

O desafio dos sistemas educativos é o de traduzir as metas da educação em planos, estratégias, metodologias e ações que alterem o cotidiano das escolas e das salas de aula. Sabe-se que as condições ideais estão distantes, mas há grandes possibilidades de avanço quando a gestão escolar se abre para as mudanças necessárias. Estes desafios, como assinala a diretriz XIV, devem considerar as diferenças e desigualdades privilegiando o atendimento daqueles mais discriminados (Diretriz III).

O reconhecimento de eventuais comprometimentos de crianças cuja história de vida mostra instabilidade de laços afetivos, mudanças e experiências de violência física ou simbólica não autoriza a associação direta das crianças e adolescentes acolhidos à imagem de vítimas passivas e ao estigma de “carente”. Ao colocar a criança que vive nos abrigos no lugar da falta, da impotência ou da carência se reforçam os mecanismos de invisibilidade e exclusão (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005) com consequências ainda mais deletérias sobre os resultados escolares.

Vale registrar que as crianças e adolescentes que hoje se encontram nos abrigos já estiveram nas escolas quando viviam com suas famílias e

que, nesta condição, muitos já vivenciaram situações de não aceitação pela escola. A dimensão ético-política da exclusão/inclusão (SAWAIA,2001) aqui se manifesta, indicando a necessidade de se lidar com o sofrimento derivado dessas situações se quisermos pensar que a ida à escola precisa ser vivida não apenas como um mandato legal, alheia aos sentimentos da criança, mas como parte de seu desenvolvimento integral.

O desenvolvimento integral fala a favor de uma visão de educação voltada para as necessidades básicas de aprendizagem, desenhada na Declaração Mundial Educação para Todos de Jomtien em 1990, em cujo Artigo I assim se lê:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

A proteção social de crianças e adolescentes nos serviços de acolhimento

O atendimento institucional de crianças e adolescentes nas medidas de proteção é coordenado nacionalmente, e em cada Estado e município, pela política de assistência social. A Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009b) define a estrutura dos serviços sociais de proteção básica e dos serviços de média e alta complexidade, onde se situam os serviços de acolhimento institucional ou familiar. Entre as modalidades de acolhimento institucional, serviço compreendido nos parâmetros de alta complexidade, são definidos: 1- Abrigo institucional - para crianças e adolescentes, com capacidade máxima de 20 (vinte) acolhidos; 2- Casa de passagem – para estudo e decisão sobre alguns casos;

3- Casa-lar - para crianças e adolescentes, com capacidade máxima de 10 (dez) acolhidos; 4- República para jovens de até 21 anos, com capacidade máxima de 6 (seis) acolhidos. Recomenda-se que estes serviços realizem um trabalho intersetorial e articulado em rede para abreviar o tempo de afastamento e promover reintegração familiar.

O provimento das ações de proteção social básica e especial organizados no âmbito do Sistema Único de Assistência Social - SUAS prevê estruturas de gestão e atendimento para diferentes tipos de demanda social, sendo o CREAS – Centro de Referência Especializada de Assistência Social, a unidade de referência de média e alta complexidade que garante as seguranças socioassistenciais para crianças e adolescentes no processo de inclusão, acompanhamento e inserção sociofamiliar ou que requerem proteção especial em serviços de acolhimento. Nesta condição, o CREAS é a instância de apoio técnico, orientação e supervisão voltada para a manutenção e a articulação da rede socioassistencial visando à qualidade do atendimento, a prevenção das violações de direitos e a ampliação dos patamares de cidadania da população atendida.

Esta estrutura da política, no caso de São Paulo, prevê que os serviços de acolhimento sejam realizados mediante convênio com instituições sociais, e coloca o CREAS como um ator público importante na relação com o sistema de educação. Portanto, além da relação institucional entre a escola e os abrigos, os profissionais do CREAS têm a possibilidade de mediar e influir nas questões mais amplas da relação entre a política de proteção social e a educação nos territórios.

No Município de São Paulo, a dimensão e a diversidade dos problemas sociais exige respostas públicas de expansão e qualificação constante dos programas e serviços que, em 2015, já contava com a seguinte rede:

26 CREAS, 03 Centros Pop, 29 serviços destinados à população em situação de rua, desde equipes de abordagem de rua até centros especializados de atenção a segmentos específicos com capacidade de 10.946 vagas ou atendimentos. Há 24 serviços voltados a crianças e adolescentes com 2.390 vagas/atendimento, referentes à abordagem e atenção às vítimas de violência. O atendimento aos adolescentes em conflito com a lei é realizado por 60 serviços de Medida Socioeducativa em Meio Aberto – MSE-MA com 6.030 vagas. As pessoas com deficiência são atendidas por 37 Núcleos

de Apoio à Inclusão Social - NAISPD alcançando 2.430 vagas. Para o atendimento de mulheres são 15 Centros de Defesa e Convivência da Mulher - CDCM, com 1610 vagas. Proteção Especial de Alta Complexidade conta com 76 unidades de serviços para o acolhimento de pessoas em situação de rua com 11.461 vagas ou atendimentos, além de 2 projetos de Autonomia em Foco e 4 projetos Família em Foco com capacidade para 300 e 210 atendimentos, respectivamente. Os Centros de Acolhida para mulheres vítimas de violência totalizam 5 serviços com 100 vagas e as Instituições de Longa Permanência para Idosos são 9 serviços com 330 vagas ou atendimentos. **Os 136 serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes comportam 2.720 vagas.** UNESCO;SMADS,2015, grifo nosso).

O número de crianças e adolescentes acolhidos em São Paulo é, portanto, de aproximadamente 2.700 indivíduos, todos em idade escolar e já matriculados, ou em vias de matrícula escolar, preferencialmente nas proximidades dos serviços de acolhimento.

A relação das crianças e adolescentes dos serviços de acolhimento e a escola

A aprendizagem pode ser definida como um fenômeno biopsicossocial que acontece na relação da pessoa com seu meio social, em seu tempo e espaço. Ela se desenvolve no domínio das relações e interações. Portanto, um conjunto de fatores se entrelaça e pode favorecer e/ou paralisar o processo de aprendizagem. Para as crianças acolhidas o acesso à educação escolar e a outras formas de educação se inscreve como um direito humano fundamental.

Entendemos os diversos espaços onde as crianças e adolescentes se desenvolvem como comunidades de aprendizagem, como desenhos flexíveis compostos de pessoas que compartilham significados. Hoje sabemos que a educação formal escolar está também permeada pela educação informal que brota das relações humanas e incorpora, em alguns momentos, experiências e atividades da educação não escolar nas parcerias com grupos e organizações da comunidade. Falamos de educadores e alunos como sujeitos de direitos e de aprendizagem. Fala-

mos de aprendizagem permanente em todas as áreas, o que leva à ideia da construção de redes e malhas para a formação integral das crianças e adolescentes.

A LDB e Plano Nacional de Educação ampliam o conceito de educação para além da educação escolar, reconhecendo, portanto, outros âmbitos de aprendizagem. Educar-se é preciso, talvez seja uma paráfrase importante, sobre as representações que circulam sobre a educação hoje, e que reforçam a ideia do aprender a aprender. Por outro lado, há um sentido de urgência no desenvolvimento de competências e de habilidades para o enfrentamento das exigências da vida moderna. Nesta perspectiva, entre os muitos lugares para aprender há também nos abrigos um espaço de cuidado e educação que deve se conectar com a educação escolar.

Serikawa (2015) pesquisando a inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional verificou, nas entrevistas realizadas, quatro aspectos importantes para entender a relação, às vezes ambivalente, entre a escola e os serviços de acolhimento:

O primeiro é o desconhecimento que as educadoras demonstram sobre o que é a medida de acolhimento e como funcionam as instituições; o segundo aspecto é a postura crítica das educadoras em relação aos profissionais que atuam nos abrigos [...]; o terceiro aspecto aponta a escassez das parcerias entre essas instituições; [...] o último ponto é a percepção de que os momentos em que ocorre essa interação é, em sua predominância, uma ocasião que envolve algum conflito, numa situação permeada por tensão. (SERIKAWA, 2015, p.62).

Esta primeira consideração impõe a reflexão sobre urgência do rompimento das atitudes de estigmatização ou rotulação e a necessidade de individualização do atendimento escolar para parte do grupo de alunos da escola. Uma segunda consideração é a de que as dificuldades escolares ligadas aos fatores emocionais e mesmo intelectuais de algumas crianças podem ser superadas ou bastante minimizadas quando a escola se torna um lugar mais receptivo e estimulador de aprendizagem. O mundo da escola é para a criança um mundo novo, que gera insegurança, medo, estranhamento. Para uma criança vítima de violência ou que está afastada da família, o espaço coletivo que

pode ser ameaçador, independente de a escola ser ou não ameaçadora. Por isso mesmo, a escola precisa ser duplamente acolhedora para estas crianças.

O interlocutor natural da escola para tratar dos assuntos da criança com dificuldade é a família e ela não está disponível em quase todos os casos de alunos que se encontram acolhidos. Assim sendo, esta interlocução e o acompanhamento do rendimento e da integração escolar da criança ou adolescente será feito pelos profissionais dos serviços de acolhimento, pedagogos, educadores ou gestores. Portanto, tanto a escola como os abrigos precisam construir pontes para o trabalho integrado pensando em como lidar com as ocorrências por meio de ações mais planejadas e contínuas e não apenas na emergência de problemas que ocorrem com este ou aquele aluno.

Uma escola pode assumir atitudes de acolhimento sem segregação. Ser acolhedor significa receber com atenção e respeito e contribuir para a efetivação dos seus direitos como cidadãos. O acolhimento precisa ser também investigativo, no sentido de conhecer as vivências afetivas, sociais e cognitivas das crianças, entendendo as situações específicas com maior profundidade, na busca de soluções conjuntas de apoio mútuo entre a escola e os abrigos. A criança cuja trajetória escolar apresenta instabilidades exige mediações planejadas e monitoradas que produzam resultados em ganhos de aprendizagem e em bem-estar social no ambiente da escola.

Também o abrigo como instituição pedagógica não está isento desta responsabilidade. Precisa ter um papel mais ativo nesta parceria, fazendo um movimento para preparar as crianças para a convivência escolar, estando presente na escola não apenas quando é convocado para resolver os problemas eventuais das crianças sob sua responsabilidade. Precisa construir um ambiente educacional e pedagógico no dia a dia das crianças e adolescentes no abrigo que dê segurança à criança em sua aprendizagem e socialização na escola atuando como facilitador da integração das crianças sob sua guarda, de modo que novos caminhos lhe possam ser abertos.

Nos abrigos todos devem se preocupar em ter uma postura pedagógica, colocando as crianças e adolescentes “em movimento” desde a hora em que acordam até a hora de adormecer, criando situações criati-

vas e desafiantes para que as crianças aprendam a buscar soluções para suas necessidades, dúvidas e curiosidades. Devem apresentar o mundo ao seu redor, para que conheçam a realidade, ganhem repertório e participem progressivamente de atividades e processos mais complexos em que possam propor questões, expor ideias e sentimentos e em que sejam protagonistas e autores de novas narrativas para sua vida, aprendendo a fazer escolhas, tomar decisões e a responsabilizar-se por suas ações. Mas é preciso que fique claro que o abrigo não é escola, não é sala de aula e que as atividades visam apoiar o desenvolvimento integral e a integração escolar, mas não substituir o professor.

A capacitação de todos os profissionais que trabalham nas escolas e nos abrigos é também um fator fundamental, para que os estereótipos sejam superados. Todos são educadores e não podem abrir mão do seu papel. A aproximação dos profissionais de ambas as instituições escola e abrigo dará início a uma discussão sobre necessidades e dificuldades que cada uma tem tido em relação aos comportamentos, posturas, atitudes e aprendizagens das crianças e alunos e em relação ao trabalho de cada uma tem realizado. Assim, na construção partilhada do projeto abrigo e escola, cada uma poderá contribuir mais positivamente para a educação de crianças e adolescentes.

Pensando nas pontes entre o abrigo e a escola

A integração escolar das crianças e adolescentes nos serviços de acolhimento não tem soluções milagrosas nem uma solução única. Porém, alguns princípios e atitudes podem ser muito eficazes para que as crianças fiquem bem na escola e, sobretudo, que aprendam e se desenvolvam. O primeiro passo é compreender que sem a educação não é possível inclusão sustentada e que, portanto, o esforço para que esta integração aconteça deve se fundamentar em dois pilares: bem-estar da criança na escola e avanços de aprendizagem.

A melhoria da educação é uma busca central deste século e ela se ancora no direito à educação como um direito humano e como um direito das novas gerações ao futuro. Por isso mesmo, é preciso que a sociedade como um todo possa valorizar a educação e pensar em sistemas

e metodologias que incluam o contingente de crianças e adolescentes que ainda estão fora da escola no Brasil. A inclusão dos excluídos da escola não é um problema só da educação; é um problema que desafia a política mais ampla, social e econômica. Mas é também um problema da educação.

Dubet et al.(2012) lembram que “o que ocorre na escola atenua ou acentua o peso das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares” e que, as escolas que se empenham em pedagogias mais igualitárias, podem ter uma contribuição importante no desenvolvimento dos alunos(p.66).

A articulação das instituições escola e abrigo num projeto comum é capaz de acomodar as diferentes realidades dos sujeitos envolvidos no projeto de aprendizagem. Um projeto que alcance todos os alunos, que rompa com as práticas preconceituosas e excludentes, que priorize o conhecimento de cada criança e adolescente como ser único e singular, de modo que suas necessidades sejam atendidas, seus direitos garantidos, propiciando assim o seu desenvolvimento integral. Um projeto multidisciplinar que conte com a ajuda de profissionais de várias áreas de conhecimento para que seja um espaço de crescimento individual e social.

É possível diminuir a discriminação dos alunos que estão nos sistemas de proteção com reuniões, conversas e aulas em que o conhecimento sobre o sistema de proteção seja valorizado e qualificado como alternativa válida e não como vergonha social. Se os colegas forem convidados a conhecer o abrigo em alguma atividade programada, a criança poderá apresentar sua “casa” e com isto desmistificar a imagem de “reformatório”, “orfanato” que obscurece uma visão realista do que seja um serviço de acolhimento por parte de professores e colegas. A reversão das atitudes de discriminação, dó ou pena é um processo importante para dar segurança e força subjetiva para a aprendizagem das crianças e adolescentes acolhidos.

Quando os professores respeitam e acolhem a criança entendendo o seu momento, seu desejo, sua dificuldade, a integração escolar vai sendo feita gradativamente e com mais sucesso. Quando todos se responsabilizam por seu crescimento afetivo, cognitivo e expressivo e todos oferecem o apoio nas dificuldades específicas de cada um, as crianças conseguem se desenvolver.

É importante garantir o acesso a materiais diversificados: jornais, revistas, livros e mapas, computador e outros recursos tecnológicos que podem estar disponíveis nos dois espaços de educação: a escola e o abrigo.

O contato entre os órgãos de gestão da educação e da assistência social e sua participação em redes regionais de articulação política ajudará a promover avanços em questões mais amplas que envolvem decisões que, muitas vezes, estão fora da esfera de poder e influência da escola e do abrigo. É o caso, por exemplo, do desenvolvimento de pesquisas e projetos para atender ao que propõe o artigo 57 do ECA em relação à inclusão escolar efetiva e sobre as propostas de formação conjunta que ampliem o conhecimento da escola sobre a proteção social e desta sobre a política de educação.

O abrigo precisa, por outro lado, garantir horários e espaços para a criança estudar, fazer lição, pesquisar. Precisa ainda, manter contato permanente com a escola: conhecer a professora, enviar bilhetes, convidar a professora e os colegas para conhecer o abrigo, convidar colegas para passar a tarde ou a manhã no abrigo, promover atividades comuns nos abrigos e nas escolas e realizar outros rituais que favoreçam os contatos entre o grupo de pares.

Um sistema inclusivo na perspectiva da integração social, que aqui defendemos, pode ser construído passo a passo e ele começa com uma atitude nova de receptividade e abertura para uma mudança cultural, que tornará a educação das crianças uma questão de cidadania e um projeto de sociedade mais ética e comprometida com a eliminação das profundas desigualdades sociais que o Brasil ainda apresenta.

Bibliografia

ARPINI, Dorian Mônica. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.21, n.3, p.70-75, 2003.

BARRETO, Ângela Rabelo; DUARTE, Ana Luiza Codes B. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Série Debates ED**, UNESCO, Brasília, n.3, abr., 2012.

BAUMAN, Marcelo (Org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990b.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan.2016

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: alinhando os planos de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015

_____. SNAS/MDS; CNAS; CONANDA. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica de 2009**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>>. Acesso em: 08 maio 2010

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 jun. 2015

CARVALHO, M. C. B. A educação integral inscrita na política pública. São Paulo: Cenpec, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. A construção social do aluno: desafio da escola, da família e da vizinhança. **Desidades**, Rio de Janeiro, ano 3, n.7, p. 48-52, jun. 2015.

COIMBRA, C., NASCIMENTO, M. L. **Programas compensatórios: seduções capitalistas?** Rio de Janeiro:UFF/ ICHF, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **ECA comentado: ARTIGO 6 / LIVRO I - TEMA: Criança e adolescente**. In PORTAL PRO-MENINO. Disponível em <http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/eca-comentado-artigo-6-livro-1---tema-crianca-e-adolescente> Acesso em: 10 jan. 2015

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012.

GOMES, C.A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005.

GUARÁ, Isa Maria F.R. **Dilemas e avanços da política de abrigamento no Brasil**. International Conference, University of Oslo, Norway June 29 – July 3, 2005.

HIDALGO, Angela M. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 16, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2009.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.5, n. 13, p.7-20, maio-ago. 2015.

PÉCORA, Thatiana Teixeira. **Infância, educação e crianças acolhidas**: o olhar de professoras das escolas públicas de Corumbá/MS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. **Psicologia do Desenvolvimento**: teoria, pesquisas e aplicações. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/RenderizadorPDF.aspx?ClipID=ASTVUFJ9MFS8KeEQ43A12FHK9C5> Acesso em: 18 fev. 2016

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2.ed. Petrópolis:Vozes, 2001.

SCHEINVAR, Estela . Conselho Tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, v.24, p.45-51, 2012.

SERIKAWA, Fernanda Mendes. **A inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional**. 2015. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

SIQUEIRA, Aline C.; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.26, n.3, p.407-415, jul./set. 2010.