

# PROTAGONISMO JUVENIL EM CASAS DE ACOLHIMENTO

A CIÊNCIA/EXPERIÊNCIA QUE PROVÉM DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Vol. II



**Isabel Marinho da Costa**  
**Maria da Conceição Gomes de Miranda**  
**Quézia Vila Flor Furtado**  
**(Organizadoras)**

ideia

Pautados/as pelo paradigma da Educação Popular freireana, é com muita alegria que apresentamos o nosso segundo livro *Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas: a ciência/experiência que provém da extensão universitária*, resultado de atividades desenvolvidas por estudantes universitários junto às crianças e adolescentes residentes em Casas de Acolhimento, revelando práticas, reflexões e resultados de pesquisas que fortalecem o tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão. Desejamos que o leitor e a leitora se sintam motivados pelos relatos, reflexões e proposições apresentadas, sendo instigados a contribuir com a visibilidade da realidade educacional que vivenciam estes sujeitos, se indignando e quem sabe, se comprometendo a chegar junto, conhecer e mediar atitudes de fortalecimento e garantia ao Direito à Educação.



PROTAGONISMO JUVENIL EM  
CASAS DE ACOLHIMENTO  
A CIÊNCIA/EXPERIÊNCIA QUE PROVÉM  
DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

VOL II

*Isabel Marinho da Costa*  
*Maria da Conceição Gomes de Miranda*  
*Quézia Vila Flor Furtado*  
(Organizadoras)

Ideia - João Pessoa – 2021

[Sumário](#)

Todos os direitos das organizadoras.  
A responsabilidade sobre os textos são dos respectivos autores.

Editoração: Magno Nicolau

Capa  
Quézia Vila Flor Furtado

Foto na capa  
Elaine Dantas Ferreira Maia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Protagonismo juvenil em casas de acolhimento: a ciência/experiência que provém da extensão universitária: volume II [recurso eletrônico]/ organização Maria da Conceição Gomes de Miranda, Isabel Marinho da Costa, Quézia Vila Flor Furtado. -- 1. ed. -- João Pessoa, PB: Ideia, 2021. 2.5mb. pdf

ISBN 978-65-5608-129-8

1. Acessibilidade cultural 2. Acolhimento 3. Crianças e adolescentes - Assistência social 4. Crianças e adolescentes - Bem-estar 5. Crianças e adolescentes - Direitos 6. Educação humanística 7. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 8. Extensão universitária I. Miranda, Maria da Conceição Gomes de. II. Costa, Isabel Marinho da. III. Furtado, Quézia Vila Flor.

20-48134

CDD-305.23

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Crianças e adolescentes: Direitos humanos: Sociologia 305.23  
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

  
EDITORA

www.ideiaeditora.com.br  
contato@ideiaeditora.com.br

# Sumário

<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>10</b>
ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA	
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>22</b>
PROF. <sup>a</sup> QUÉZIA VILA FLOR FURTADO	
<b>DE MEDIADORA À IRMÃ</b>	
<b>DEPOIMENTO DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA</b> .....	<b>27</b>
HELOISA CRISTINA SOUSA FERNANDES	
<b>1</b>	
<b>O ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ADOLESCENTES</b>	
<b>RESIDENTES NAS CASAS DE ACOLHIMENTO A LUZ DA LEGISLAÇÃO</b>	
<b>BRASILEIRA</b> .....	<b>30</b>
SELTON GUSTAVO MAURÍCIO QUARESMA	
<b>2</b>	
<b>O DIREITO À EDUCAÇÃO COM GRUPOS ADVINDOS DA</b>	
<b>VULNERABILIDADE: A VISÃO DOS MEDIADORES EDUCACIONAIS</b>	
<b>DAS CASAS DE ACOLHIMENTO DE JOÃO PESSOA - PB</b> .....	<b>41</b>
JUNIELLE MENEZES FRANÇA	

**3**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: OFICINAS DE DIREITO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA .....56**

BRUNA IZABELA SALES

JAKEANE DE ALMEIDA ARRUDA

MICHELLY MATIAS MIRANDA

**4**

**A NECESSIDADE DO PROFISSIONAL PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO .....64**

DIONE OLIVEIRA DE SOUZA LIRA

**5**

**EDUCADORES/AS SOCIAIS DE CASAS DE ACOLHIMENTO: A PROFISSÃO E A PRÁXIS HUMANIZADA .....75**

NAILA JENISCH CHAVES

**6**

**FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO A PARTIR DO OLHAR DAS PROFESSORAS.....85**

JANAÍNA DELMIRO VIDAL DE NEGREIROS

**7**

**A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CASAS DE ACOLHIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO PET/CONEXÕES DE SABERES PROTAGONISMO JUVENIL EM PERIFERIAS URBANAS ...95**

EDGINA MAGALLY ALVES VITORINO

**8**

**EXPERIÊNCIAS DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO  
PERSONALIZADO COM ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO  
INSTITUCIONAL: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E  
PERSPECTIVAS DA MEDIAÇÃO .....105**

JOSÉ CARLOS NASCIMENTO DA SILVA  
LAYNE MARIA DOS SANTOS BATISTA LIRA  
VANESSA COSTA SILVA

**9**

**ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA COM A  
ESCOLA E A CASA DE ACOLHIMENTO.....114**

BIANCKA ELLEN BARACHO WANDERLEY

**10**

**DISCURSOS DAS REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES ADVINDOS  
DA VULNERABILIDADE SOCIAL SOBRE O SENTIDO DA ESCOLA ..125**

EDILENE FIRMINO DA SILVA

**11**

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DAS EMOÇÕES NOS ESPAÇOS  
DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL .....144**

LAYSLA LAVÍNIA SANTOS ANDRADE  
LURDES MARIA MALDEVINO DOS SANTOS

**12**

**OS IMPACTOS DAS EMOÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL DE  
ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO: UMA  
EXPERIÊNCIA DO PROBEX - UFPB .....155**

GIOVANA HELLEN FERNANDES ALMEIDA

**13**

**GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E ANTICONCEPÇÃO: OFICINA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NAS CASAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE JOÃO PESSOA – PB ..... 168**

CONCEIÇÃO APARECIDA VIEIRA

**14**

**A CONTRIBUIÇÃO DO SUBPROJETO LEHIA PARA A VIDA DOS ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO ..... 178**

ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA

**15**

**MINICURSO: PROMOVER O ENSINO DE LETRAS ESPANHOL (ELE) PARA ADOLESCENTES DE CASAS DE ACOLHIMENTO DA CIDADE DE JOÃO PESSOA - PB..... 194**

JAQUELINE DE ALMEIDA ARRUDA

**16**

**HORTA PEDAGÓGICA NA CASA DE ACOLHIMENTO: UM RECURSO DIDÁTICO E COLETIVO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ..... 207**

HELOISA EMANUELA BATISTA DE ANDRADE

TAMIRES PEREIRA DE OLIVEIRA

WAGNER DA SILVA PEREIRA

**17**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA CASA DE ACOLHIMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ..... 217**

JÉSSICA FERREIRA SOUZA DA SILVA

NATHALIA SILVA SANTOS



**18**

**PRIMEIRAS IMPRESSÕES E CAMINHOS NAS CASAS DE**

**ACOLHIMENTO EM JOÃO PESSOA/PB .....226**

CAMILA ELLEN MARIA MARTINS CAVALCANTI

HUGO JOSÉ BATISTA VIEIRA

JESSICA KELLY FELIX GOMES

RAIMUNDA NONATA ALVES DE A. S. GOMES

SUELINNY DULCINEIA DA CUNHA

## PREFÁCIO

É com grande alegria que te recebo enquanto leitor e leitora de mais um fruto da andarilhagem do projeto PET/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, animado pela minha amiga e professora Quézia Vila Flor Furtado. Mais uma vez, há várias mãos, os textos foram tecidos por estudantes vindos e vindas de espaços populares e dos cursos de Direito, Pedagogia, Relações Internacionais, Psicopedagogia, Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Espanhola, Letras-Língua Francesa, Enfermagem e Ciências Biológicas. Selton, Junielle, Bruna, Jakeane, Michelly, Dione, Naila, Janaína, Edgina, José Carlos, Layane, Vanessa, Biancka, Edilene, Laysla, Lurdes, Giovana, Conceição, Isabella, Jaqueline, Heloísa, Tamires, Wagner, Jéssica Ferreira, Nathalia, Camila, Hugo, Jessica Kelly, Raimunda Nonata, Suelinny, desejam partilhar conosco a construção de saberes, experiências e ensaio de alternativas no sentido de tornar a produção do conhecimento um diálogo constante com a teia da vida.

Os dezoito trabalhos de pesquisa, aqui reunidos, são como presentes significativos nas comemorações pelos trinta anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990-2020). Em seus mais de 500 anos de história, o Brasil ainda possui uma grande dívida para com suas crianças e adolescentes. A meninada e suas famílias continuam sendo atacadas em seus direitos, sobretudo ao acesso e permanência na escola pública e na universidade. Nesse sentido, as Casas de Acolhimento têm cumprido um significativo papel

sócio-educativo; não unicamente pelo oferecimento de um atendimento socioeducativo. A partir do momento em que estudantes universitários/as das áreas de ciências humanas, ciências aplicadas, ciências da saúde e ciências da natureza, decidem compartilhar suas vidas com essas crianças e adolescentes, um inovador processo sócio pedagógico é forjado com as crianças e adolescentes e não unicamente para eles. É sem dúvida um momento de alargamento da Pedagogia do Oprimido lançada ao mundo em finais da década de 60. *“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”* (Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido).

Quando Paulo Freire, na segunda metade da década de 1980, se encontrou com educadores e educadoras sociais (que resultou em uma pequena brochura - Paulo Freire Educadores de Rua: Uma abordagem Crítica), ele nos lançava uma questão importante: *Como se colocar diante da criança?* E assim ele nos falava: *“Colocar-se como pessoa, como agente, respeitando a individualidade da criança, seus valores e suas expectativas. Com autenticidade e verdade, coerência. O importante é saber por quem estamos fazendo opção e aliança. É o oprimido e não o opressor. Estamos do lado do menino, do explorado, do oprimido. [...] Ter paciência histórica para iniciar o processo, para aguardar a plenitude desse momento – o momento em que se descobre o mistério existencial do menino e da menina”*<sup>1</sup>. Para Paulo Freire é necessário ouvir a criança, ouvir o adolescente, seus sen-

---

1 UNICEF. Paulo Freire Educadores de Rua – uma abordagem crítica. Alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1989.

timentos, seu olhar, seus gestos, seu semblante, suas emoções.

Estamos rumo ao centenário de nascimento de Paulo Freire. Em 19 de setembro de 2021 estaremos todos, todas e todxs nós na cidade em que o Paulinho nasceu, Recife. Será sem dúvida uma grande festa do conhecimento. Ele foi um importante personagem no que diz respeito a pensar, junto aos educadores sociais, uma proposta pedagógica incorporada aos meninos e meninas em situação de rua e vulnerabilidade social. *“O educador precisa se identificar com a criança sem perder sua individualidade, buscando com as crianças as propostas para suas inquietações do “existir no mundo” . Fazendo a histórica com as crianças. Isto pressupõe a democratização do poder, ou seja, ceder a participação nas decisões de todas as situações do processo educativo (FREIRE, 1989).*

Este é um livro especialmente de histórias; histórias sócio-pedagógicas de uma andarilhagem sensível e esperançosa, unido a Meninada das Casas de Acolhimento. Os textos, frutos do meditar a prática, nos instigam a perceber, e ao mesmo tempo criar, condições a fim de que o conhecimento acadêmico esteja cada vez mais empapado pelas experiências sociais e os ajudem a ler a realidade de forma crítica, criativa, participativa e curiosa. Por isso, sinto-me feliz em perceber que os nossos sonhos, enquanto educadores e educadoras sociais nos anos 80 e 90, podem encontrar nos textos aqui reunidos aprimoramento de um processo de sentir, pensar e agir em torno da realidade. Portanto, passo agora a te apresentar as autoras e autores dos textos que nos ajudam a refletir e discutir sobre “a ciência/experiência que provém da extensão universitária”.

O primeiro trabalho foi escrito pelo Selton Gustavo Maurício Quaresma. Ele tem como tema *“O acesso ao direi-*

*to à educação dos adolescentes residentes nas casas de acolhimento à luz da legislação brasileira*". O texto expõe como ponto de partida a sua monografia jurídica apresentada no Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. O seu objetivo é o de buscar evidenciar as diferentes nuances e temáticas relacionadas ao Direito à Educação nas Casas de Acolhimento do município de João Pessoa. Selton destaca que "[...] a garantia e acesso ao direito à educação de pessoas oriundas de situação de desintegração do poder familiar, precisa ser ressignificada, pois os processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos são diferentes e possuem sistemas próprios".

O próximo trabalho tem como temática *"O direito à educação com grupos advindos da vulnerabilidade: a visão dos mediadores educacionais das casas de acolhimento de João Pessoa"*. Foi escrita pela Junielle Menezes França. O texto representa um recorte do seu trabalho de conclusão de curso em Direito cujo balizamento se encontra no envolvimento da Junielle com a extensão universitária no projeto de extensão PROBEX, e seu tema versava sobre "Escolarização que promove superação de dificuldades e necessidades de aprendizagem da vida de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento. Segundo a autora, "pensar a vulnerabilidade social no contexto de crianças e adolescentes é ter que lembrar que esse grupo, embora tenha conquistado alguns direitos, ainda é um grupo frágil e dependente dos adultos socioeconomicamente, o que os tornam mais submisso ao ambiente físico e social".

No próximo texto temos a contribuição de três autoras, são elas: Bruna Izabela Sales, Jakeane de Almeida Arruda e Michelly Matias Miranda. Elas retratam uma discussão em torno da *"Educação e cidadania: oficinas de direito com crianças e adolescentes residentes em Casas de Acolhi-*

mento no município de João Pessoa”. O objetivo foi o de apresentar as Oficinas de Cidadania e Direito desenvolvidas com os adolescentes. As oficinas nasceram em decorrência das atividades elaboradas pelos mediadores junto aos adolescentes. As oficinas apontam para uma formação mais humanizada e para a análise crítica do direito e da educação como instrumento de luta contra as injustiças.

Com a temática em torno da *“Necessidade do profissional pedagogo em instituições de acolhimento”*, a estudante Dione Oliveira de Souza Lira direciona para o objetivo de refletir a necessidade de atuação do pedagogo nas instituições de acolhimento, na cidade de João Pessoa. A estudante destaca que o “o processo educativo nas instituições de acolhimento é tão importante quanto os processos educativos realizados nas instituições escolares de espaço formal de ensino”. Ela também levanta o desafio de que as políticas públicas ainda estão em falta quanto à compreensão da necessidade do pedagogo e pedagoga para melhor atender os indivíduos institucionalizados.

A quinta contribuição textual vem da Naila Jenisch Chaves, que traz como temática os *“Educadores sociais de Casas de Acolhimento: a profissão e a práxis humanizada”*. Sendo um recorte do seu trabalho de pesquisa de conclusão de curso (TCC), o texto instiga a analisar a formação dos educadores sociais para melhor atender as crianças e adolescentes do projeto. A estudante assinala para a necessidade de uma formação continuada enquanto subsídio para diminuir possíveis discrepâncias entre os novos contratados para o cargo e os educadores veteranos, o que pode gerar prejuízos de múltiplas ordens.

Com o tema *“Formação docente e alfabetização de crianças em situação de acolhimento a partir do olhar das professoras”*, a estudante Janafina Delmiro Vidal de Negrei-

ros discorre sobre as contribuições da formação docente para o processo de alfabetização de crianças em situação de acolhimento institucional. A autora expressa que “[...] para as professoras, a metodologia escolhida não é fator predominante para facilitar o trabalho no ciclo de alfabetização, mas sim, a relação educadora e educandos/as, o saber lidar com as dificuldades apresentadas pela meninada em sala de aula.

A sétima contribuição vem da Edgina Mafally Alves Vitorino. O trabalho está dentro do contexto do subprojeto LEHIA – Letramento e Escolarização a partir das Histórias Individuais para a Autonomia e expõe como temática “*A importância da mediação pedagógica em Casas de Acolhimento: Uma experiência do PET/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas*”. O objetivo da Edgina com o texto é o de elucidar a importância da mediação pedagógica junto aos adolescentes em Casas de Acolhimento. A autora manifesta a reflexão em torno das vivências realizadas através da mediação pedagógica, pois é possível identificar, segundo ela, as necessidades e dificuldades de aprendizagem, criar estratégias e contribuir na superação dessas dificuldades.

Propondo a discussão sobre “*Experiências do acompanhamento pedagógico personalizado com adolescentes em acolhimento institucional: dificuldades de aprendizagem e perspectivas da mediação*”, o José Carlos Nascimento da Silva, a Layane Maria dos Santos Batista Lira e Vanessa Costa Silva, fazem um compilação de relatos e experiências que são consequências de suas atividades durante a mediação pedagógica, realizada no período de abril à dezembro de 2019. Eles destacam que a Educação Popular, neste contexto de mediação, orienta a prática docente, já que compõe, como aspecto central, a conscientização e o desenvol-

vimento do pensamento crítico/emancipatório, atentando para com os métodos e posturas, respeitando a subjetividade dos educandos e educandas.

No nono texto a Biancka Ellen Baracho Wanderley apresenta a temática “*Acompanhamento pedagógico: uma experiência com a Escola e Casa de Acolhimento*”. O texto tem como objetivo revelar um recorte das atividades realizadas pelo projeto de extensão “Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola com Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento. Biancka declara que “ao longo do percurso em que a criança e o adolescente foram acompanhados, criaram um nível de proximidade com a mediadora, sentindo-se seguros para a exposição das dúvidas e na maioria das vezes dispostos a estudar os conteúdos escolares que eram abordados em sala de aula no decorrer das semanas.”

Com a temática “*Discursos das representações de adolescentes advindos da vulnerabilidade social sobre o sentido da escola*” a Edilene Firmino da Silva, levanta algumas questões em seu texto e suscita uma reflexão: “Qual o sentido para eles irem à escola? São ativos no processo educacional? O que ocorre nesse processo de escolarização que desmotiva esses alunos a se distanciarem dos saberes escolares”. Edilene destaca que para os adolescentes a escola é o meio que possibilita a mudança de vida, de se ter um futuro melhor. “Como eles dizem “ser alguma coisa lá na frente”. “Mesmo diante de tantas adversidades e tantas perdas, conseguem enxergar a escola como canal para a realização de algo”.

A Laysla Lavínia Santos Andrade e a Lurdes Maria Maldevino dos Santos, debruçam-se sobre a temática “*A importância da afetividade e das emoções nos espaços de acolhimento institucional*”. Elas possuem como objetivo



refletir teoricamente acerca da importância da afetividade e das emoções no contexto de crianças e adolescentes que se encontram em situação de acolhimento institucional. Ao pesquisarem sobre trabalhos de conclusão de curso (TCCs), as autoras indicam o fato de que a promoção da afetividade e da educação emocional estudadas nos TCCs, ocasionam a elevação da autoestima dos adolescentes residentes em instituições.

Em seguida temos o trabalho *“Os impactos das emoções no processo educacional de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento: uma experiência do PROBEX-UFPB”*. Escrito pela Giovana Hellen Fernandes Almerida, objetiva expressar “algumas reflexões sobre a importância da Educação Emocional e como esta vem sendo oferecida no processo de escolarização dos estudantes”. A autora destaca que “o contínuo trabalho das emoções com os adolescentes refletiu na forma como estes se relacionavam com os outros sujeitos e proporcionou a estes ter mais segurança no que diz respeito à educação e as demais vertentes de suas vidas.”

Como décima terceira temática temos a contribuição vinda de Conceição Aparecida Vieira com a temática *“Gravidez na adolescência e anticoncepção: oficina de educação em saúde nas Casas de Acolhimento institucional de João Pessoa – PB”*. O objetivo perseguido pela Conceição é o de “refletir sobre a oficina de educação em saúde, especialmente a que tratou sobre gravidez na adolescência e anticoncepção realizada em duas Casas de Acolhimento”. A autora destaca que o Diálogo sobre saúde é urgente, principalmente para que se possa diminuir os riscos de gravidez não intencional na adolescência e que através do conhecimento, diminuir os riscos de contágio com algumas IST's e HIV/AIDS.

Debruçando-se sobre a temática da *“Contribuição do subprojeto LEHIA para a vida dos adolescentes residentes em Casas de Acolhimento”*, a Isabella Hellen Estevão da Silva discute o seu trabalho de conclusão de curso *“O projeto LEHIA e a sua contribuição para a autonomia de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento”*. A autora chama a atenção para o fato da necessidade de uma mediação pedagógica pautada na perspectiva da Educação Popular para *“suprir as necessidades e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos adolescentes residentes nas Casas de Acolhimento.”* Para tanto, ao ver da autora, deve-se lutar para que haja, de fato, *“a democratização do ensino, dos saberes, para que todos possam pensar por si, produzir novos conhecimentos e compreender melhor as relações sociais”*.

A Jaqueline de Almeida Arruda nos brinda com a temática *“Minicurso: promover o ensino de letras espanhol (ELE) para adolescentes de Casas de Acolhimento na cidade de João Pessoa”*. O texto é resultado de sua experiência dentro do Programa de Educação Tutorial – PET: Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas da Universidade Federal da Paraíba. As Casas de Acolhimento têm como instauração epistemológica receber, proteger e proporcionar aos acolhidos uma preparação eficaz e autônoma para a vida. A Jaqueline ainda chama a atenção para a busca e fortalecimento de novos conhecimentos, pois só assim seremos capazes de adquirir e transmitir um olhar/pensamento crítico, cultural e, acima de tudo, social.

Vindo da área de ciências biológicas a temática *“Horta pedagógica na Casa de Acolhimento: um recurso didático e coletivo da educação ambiental”*, foi escrita pela Heloisa Emanuela Batista de Andrade, Tamires Pereira de Oliveita e Wagner da Silva Pereira. O trabalho tem como

objetivo relatar a experiência vivenciada enquanto estudantes de ciências biológicas junto ao Programa de Educação Tutorial – PET/Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas. Eles evidenciam no texto a andarilhagem tecida no sentido de reutilizar um pequeno espaço abandonado na Casa de Acolhimento para o desenvolvimento de atividades pedagógicas na área de Educação Ambiental (EA). Eles acentuam que a Educação Ambiental vem “se tornando cada vez mais notável no cotidiano, sendo ela responsável pela formação de sujeitos conscientes ecologicamente, seja por meio de projetos didáticos ou de atividades que reforcem a urgência ao cuidado do meio ambiente.”

A Jéssica Ferreira Souza da Silva e a Nathalia Silva Santos nos apresentam a temática “*O processo de inclusão de um adolescente com deficiência intelectual na Casa de Acolhimento: desafios e possibilidades*”. O texto descreve a experiência junto à um adolescente de 14 anos diagnosticado com Deficiência Física; Deficiência Intelectual leve; Transtornos Emocionais e de comportamento. O trabalho foi realizado a nível de colaboração no sentido de que, através de intervenções psicopedagógicas, fosse possível minimizar as barreiras que obstaculizavam o desenvolvimento da aprendizagem do adolescente.

Como último artigo da coletânea, temos a temática “*Primeiras impressões e caminhos nas Casas de Acolhimento em João Pessoa/PB*”. O texto foi elaborado de forma coletiva pela Jessica Kelly Feliz Gomes, Suelinny Dulcinéia da Cunha, Raimunda Nonata Alves, Hugo José Batista Vieira e Camila Ellen Maria Martins Cavalcanti. A perspectiva de escrita do texto está balizada na concepção de Educação no contexto da Educação Popular. O objetivo do grupo com o texto é o de refletir sobre as primeiras impressões do gru-

po em torno das Casas de Acolhimento e “compartilhar suas aprendizagens no envolvimento com as ações do projeto neste momento de distanciamento social e o desenvolvimento de atividades remotas”. O grupo chama a atenção para que se “minimize os impactos de uma vida repleta de desigualdades e negação de direitos, fazendo com que os sujeitos sistematizem e se apropriem de suas existências na construção de sentido de suas vidas.”

Trinta atores sociais tomaram parte nesta andariagem. Em todas as temáticas estão presentes as crianças e os adolescentes que residem em Casas de Acolhimento na cidade de João Pessoa. Dezoito experiências de leitura de mundo que nos lançam o desafio em torno da complexidade que envolve a teia da vida dessas crianças e adolescentes. Em todos os textos, eles e elas, são tomados enquanto sujeitos sociais de direito. E assim, precisam ser concebidos, se de fato desejamos que as políticas públicas direcionadas à este grupo siga em seu caminho de construção da dignidade humana.

A referida coletânea, em sua interdisciplinaridade, deve ser estudada, sobretudo, pelos cursos nos quais os autores e autoras estão inseridos e inseridas. A pesquisa e a extensão estão aqui em um profundo e amoroso diálogo, entretanto, penso que, este mesmo diálogo deve ser realizado na dimensão do ensino, junto aos cursos de graduação.

Querido leitor, querida leitora, além de ser convidado e convidada a leitura prazerosa deste texto, eu gostaria de te convidar também a levares as vozes desses estudantes, crianças e adolescentes que residem nas Casas de Acolhimento para invadirem as referências bibliográficas dos componentes curriculares dos cursos de graduação em licenciatura.

Da mesma forma, convido também as professoras e professores que atuam no ensino fundamental a fim de que esses textos possam colaborar no processo de formação continuada. Tradicionalmente, o processo formativo em nossas escolas é realizado por palestrantes competentes em suas áreas de formação. São importantes e colaboram significativamente na reflexão em torno da prática pedagógica. Entretanto, penso também que, na formação continuada, precisamos inserir experiências e relatos como esses para serem estudados.

Esses estudantes do PET/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas estão alargando a concepção da Pedagogia do Oprimido, especialmente no apelo do nosso irmão Professor Paulo Freire quando ele nos pede, para não apenas escrever sobre pedagogias, mas *fazer pedagogias*. Esta é a grande lição desta coletânea, pois nela situam-se formas de sentir, pensar e agir em torno do FAZER PEDAGOGIAS.

A todos, a todas, a todxs,  
Desejo uma amorosa e esperançosa leitura.

*Alexandre Magno Tavares da Silva*<sup>2</sup>  
12 de outubro de 2020

*“Ajudemos estes meninos e meninas  
A reinventar o mundo”*  
(Paulo Freire-1921-1997)

---

<sup>2</sup> Docente da UFPB Campus um no Departamento de Metodologia da Educação e no Programa de Pós Graduação em Direitos Humano. Membro da Cátedra Paulo Freire da UFPE e do Grupo de Estudos da Pedagogia Paulo Freire (GEPFF), coordenador da OPAÍ: Oficina Paulo Freire de Pedagogia Social Crítica e Educação em Direitos Humanos e Vice-coordenador do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos-NCDH/CCHLA.

## APRESENTAÇÃO

Em 2019 publicamos o nosso primeiro livro *Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: a ciência/experiência que provém da extensão universitária VOL I*, no qual relatamos as atividades desenvolvidas junto aos adolescentes residentes em Casas de Acolhimento, práticas e reflexões, resultados de pesquisas que fortaleceram o tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão.

Não diferente, seguimos neste ano de 2020 com as reflexões e proposições que se desdobraram em outros relatos, outras experiências refletidas cientificamente, resultando no VOL II que aqui se apresenta, iniciando com o belo depoimento de umas das estudantes bolsistas do ano de 2018, que junto com sua família adota a adolescente que acompanhava na mediação pedagógica.

Nossa trilha iniciou-se em 2016, a partir da constatação informal sobre o alto índice de distorção idade/ano verificado nas crianças e adolescentes residentes em Casas de Acolhimento de João Pessoa, sendo este percentual maior entre os adolescentes que revelavam dificuldades de aprendizagem, desânimo em relação a atividades escolares, indisciplina na relação com colegas e professores, bem como rejeição a qualquer acompanhamento mais específico na mediação de suas dificuldades educacionais.

Estas informações impulsionaram a partir da Universidade Federal da Paraíba, a organização de projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados aos programas co-

mo PROBEX<sup>1</sup>, PROLICEN<sup>2</sup> e PET/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, articulados pelo subprojeto Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para Autonomia – LEHIA.

Estes projetos vêm desenvolvendo ações, totalizando quase cinco anos, contribuindo na superação das dificuldades e necessidades de aprendizagem de mais de 30 crianças e adolescentes atendidas pelos projetos na Casa Feminina, Lar Manaíra, Shalon, Morada do Betinho e até o ano passado, na Missão Restauração.

As ações são desenvolvidas por estudantes de diversas áreas de graduação da UFPB: Pedagogia, História, Biologia, Psicopedagogia, Letras (Francês e Espanhol), Direito, Relações Internacionais, Enfermagem e Nutrição. Em suas diferentes áreas articulam ações específicas junto a escolarização, na mediação pedagógica, na articulação com as escolas para melhor sensibilidade junto ao grupo de crianças e adolescentes, na organização de oficinas que atendam demandas necessárias de intervenção na saúde, orientação para a vida, entre outros aspectos que possibilitem a garantia do Direito a Educação. Estas ações são realizadas semanalmente com carga horária específica a cada atividade.

Nos anos de 2017 a 2019 através da parceria com outros projetos PROLICEN<sup>3</sup> e PROBEX<sup>4</sup>, sob a orientação da

---

<sup>1</sup> Escolarização que promove superação de dificuldades e necessidades de aprendizagem da vida de adolescentes residentes em casas de acolhimento.

<sup>2</sup> Mediação educacional e acompanhamento pedagógico com adolescentes residentes em casas de acolhimento.

<sup>3</sup> Formação continuada de professores da educação básica para melhoria da aprendizagem de adolescentes residentes em casas de acolhimento em João Pessoa/PB.

Prof.<sup>a</sup> Conceição Miranda, também organizadora desta obra, foram atendidas 07 escolas públicas, pertencentes às redes de ensino municipal e estadual, na cidade de João Pessoa/PB. Seu principal foco se dá no processo de sensibilização através da realização de oficinas com os corpos técnico e pedagógico das escolas e de fortalecimento junto as diferentes metodologias de ensino com formação continuada. Estes projetos atenderam um total de 08 alunos (crianças e adolescentes) através de acompanhamento pedagógico na escola e na casa de acolhimento e mais de 60 profissionais da educação (professores, gestores, supervisores escolares, psicólogos educacionais).

Os resultados das ações têm revelado a superação de necessidades junto a escola, apropriação da leitura e da escrita, melhor relacionamento com colegas e professores, melhor auto estima, perspectiva de vida a partir da educação, sendo demonstrado pelos próprios depoimentos dos adolescentes, quando questionados sobre a importância dos projetos em suas vidas:

*Sim, estou conseguindo responder as atividades da escola  
Ajudou mais nas dificuldades da escola  
Comecei a entender melhor as atividades  
O meu português melhorou  
Eu aprendi mais.*

*Sim, tive ajuda em todas as provas e graças ao mediador  
consegui melhorar minhas notas  
Me ajudou a melhorar nas tarefas.  
Contribuiu porque a gente vai fazendo as atividades,  
melhorando as coisas, as notas.*

---

<sup>4</sup> Diálogo e intervenção na mediação pedagógica da escola com adolescentes residentes em casas de acolhimento.



*Muito Importante por ensinar tudo que eu preciso...  
ajuda nas minhas dificuldades. É muito importante  
para minha pessoa*

*Me ensina tudo que eu não sei...me ensina ler...  
um bucado de coisa.*

*É bom para aprender, aprendi a ler mais,  
aprendi a ver as coisas.*

*A forma de se expressar na escola com professores e alunos.  
A pesar de não ter vontade de estudar, o projeto me estimula  
e me dá vontade de aprender.*

*Antes eu não focava em nada.... Não tinha sonhos. Mas hoje  
eu me sinto uma pessoa realizada e sei que vou conseguir.*

Estes depoimentos se revelam com maiores detalhes do outro lado desta obra (no formato físico) ou ao final (em formato ebook) com o título – “*Dá licença, que eu quero falar!*” *experiências escolares de adolescentes em instituições de acolhimento.*

Por estes depoimentos, nos sensibilizamos ao contribuir com a visibilidade da situação educacional que envolve estas crianças e adolescentes, e que, a não ser pelas ações realizadas pelos projetos, não foram identificados profissionais específicos como Pedagogos e Psicopedagogos que atuem diretamente nas Casas de Acolhimento para melhor mediar as situações relacionadas a escolarização e situações mais amplas na organização e processos formativos. Nossa preocupação advém da própria realidade que se comprova nos resultados das pesquisas e da prática desenvolvida.

Vale notificar também que na organização desta obra temos a Prof.<sup>a</sup> Isabel Marinho da Costa, que a partir dos seus estudos sobre mediação, muito tem contribuído para melhor ampliarmos nossas reflexões e prática junto a

mobilização dos processos de ensino e de aprendizagem com as crianças e adolescentes.

Pautados/as pelo paradigma da Educação Popular freireana, desejamos que o leitor e a leitora se sintam motivados pelos relatos, reflexões e proposições apresentadas, sendo instigados a contribuir com a visibilidade da realidade educacional que vivenciam crianças e adolescentes residentes em Casas de Acolhimento, se indignando e quem sabe, se comprometendo a chegar junto, conhecer e mediar atitudes de fortalecimento e garantia ao Direito á Educação.

Com carinho,

*Prof.<sup>a</sup> Quézia Vila Flor Furtado*  
Tutora PET/ Conexões de Saberes  
Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas

## DE MEDIADORA À IRMÃ

### *Depoimento de uma estudante de pedagogia*

Em 2018 eu entrei no projeto LEHIA para ser mediadora pedagógica de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento. Apesar de estar cursando o 2º período de Pedagogia e o “mundo” das instituições ser completamente novo para mim, eu estava muito empolgada, pois sabia o quanto agregaria à minha formação acadêmica e como poderia crescer como pessoa ali. Mas foi mais que isso.

Depois de um período de formação inicial, finalmente soube quem seria uma das adolescentes que eu acompanharia. Me lembro como se fosse hoje o que minha coordenadora, a professora Quézia, disse: “Heloisa, você ganhou um presente, você vai acompanhar Karol” e fez vários elogios a ela.

Me apaixonei logo de cara. Karol é uma menina inteligente, esperta, doce, meiga, amiga e se importa com as pessoas ao seu redor. Nesse período Karolayne tinha 11 anos, mas eu aprendi muito com ela, a vida a fez madura e mesmo tão nova, era cheia de esperança.

Na mesma época meus pais desenterraram um sonho antigo: adotar uma criança. Eles o adiaram por longos anos e por diversos motivos. Porém, ao vivenciar o projeto, o desejo reacendeu. Meus pais me levavam para a Casa de Acolhimento que Karol morava para fazer a mediação e tinham contato com algumas crianças. Além disso, algumas

vezes levamos Karol para passear. Então, eu e minha família começamos a orar sobre esse desejo, entregando a Deus, sabendo que Ele é o Senhor das nossas vidas! E realmente, Ele já sabia de tudo. Ele havia me colocado naquele projeto.

Meu tempo no projeto acabou, nos apaixonamos por Karol, mas naturalmente nos afastamos. Porém, em maio de 2019, no evento de lançamento do primeiro livro do projeto soube que Karol seria destituída da família, devido a uma série de problemas que impossibilitavam a sua reintegração. Minha mãe estava comigo e nossos corações palpitararam mais forte, pois nesse momento meus pais já estavam habilitados para a adoção. O primeiro reencontro ocorreu alguns dias depois do evento no aniversário de seus 12 anos.

A partir da nossa fé, acreditamos que tudo aconteceu no tempo de Deus: habilitação, (re) aproximação, convivência, guarda provisória e consumação da adoção. É um tempo de mudanças, adaptações e apesar dos desafios, tem sido incrível conviver com Karol. Estamos conhecendo melhor essa menina tão especial, escolhendo amá-la, respeitá-la e aprendendo com ela, com seu tempo e com sua história.

Deus tem nos ajudado, pois ele é o Senhor dessa história de amor, assim como a principal e maior História de todas: Em Cristo e por causa dEle, fomos adotados por Deus. Efésios 1, dos versículos 5 a 8 diz que “[Deus] em amor nos predestinou para sermos adotados como filhos por meio de Jesus Cristo, conforme o bom propósito da sua vontade, para o louvor da sua gloriosa graça, a qual nos deu gratuitamente no Amado. Nele temos a redenção por meio de seu sangue, o perdão dos pecados, de acordo com as riquezas da graça de Deus, a qual ele derramou sobre

nós com toda a sabedoria e entendimento”. Essa é a motivação!

Nas palavras de Karol, eu sou sua “medirmã”, já que agora exerço os dois papéis. Ao perguntar para ela o que poderia dizer sobre tudo isso, ela escreveu que *“na época da mediação ela(eu) me ajudou a fazer as tarefas e passar de ano. Nós também conversamos, brincamos, jogamos, foi divertido. Ela é legal, divertida. Quando eu soube que ela seria minha irmã fiquei feliz.”*

Minha professora tinha razão, eu recebi um presente! Karol é o presente de Deus para mim e minha família.

Helôisa Cristina  
Sousa Fernandes

# 1

## O ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ADOLESCENTES RESIDENTES NAS CASAS DE ACOLHIMENTO A LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

*Selton Gustavo Maurício Quaresma<sup>1</sup>*

### **Introdução**

O presente artigo utiliza como fonte central a minha monografia jurídica apresentada no Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Este estudo buscou evidenciar as diferentes nuances e temáticas relacionadas ao Direito à Educação nos espaços de acolhimento do município de João Pessoa. Cabe ressaltar, ainda, que o interesse por pesquisar essas abordagens foi emanado a partir da minha atuação no PET nos anos de 2017, 2018 e 2019 onde operei juntamente com os demais discentes e a tutora Quézia Vila Flor Furtado com a pesquisa intitulada: “Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: Análise da Escolarização de Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social”. Nesse cenário, pude fazer inspeções nas escolas, frequentar audiências concentradas e visitar os

---

<sup>1</sup> Graduado em Direito pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

espaços de acolhimento com o objetivo central de coletar dados e informações que se integrassem ao preceito da escolarização desses jovens em situação de acolhimento.

A partir desse interim, enfatizo a importância essencial que o PET colaborou para minha formação, sobretudo, porque conseguiu desatar as visões positivistas e dogmáticas tão presentes no universo jurídico, e de modo multifacetado buscou fazer com que tivesse uma formação pautada nos três pilares essenciais da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Agradeço, portanto, a experiência enriquecedora e singular que eu tive no projeto.

No que tange a abordagem realizada neste artigo, cumpre salientar, que inicialmente explanaremos a visão sistemática e garantista que o ordenamento jurídico brasileiro traz quando eleva o Direito à Educação ao status de Direito Fundamental, para tanto, incluiremos como nota explicativa uma breve visão acerca das teorias constitucionalistas das dimensões dos Direitos Humanos.

Posteriormente, falaremos acerca do distanciamento que se pode notar entre a realidade jurídica e o cenário fático. Explicaremos fundamentos epistemológicos e quantitativos que se fazem presentes na relação de ensino e aprendizagem desses alunos. Dessa forma, se elucidará, nesse rol, as diversas mutabilidades que a previsão normativa traz quando ingressa nos espaços de acolhimento, bem como, as dificuldades de escolarização que esses jovens podem sofrer.

Por fim, se levantará algumas reflexões interdisciplinares diante de tudo que foi exposto no artigo, incrementando-se observações que foram extraídas a partir da minha atuação no projeto.

## **A Educação como Direito Fundamental de Natureza Social no Ordenamento Jurídico Brasileiro e as Teorias Constitucionalistas**

Exercício da Cidadania, redução das desigualdades econômicas e sociais, diminuição da violência comunitária e possibilidade de acesso a diversas liberdades fundamentais, muitas vezes, só são possíveis de serem alcançadas graças ao panorama educacional que o país consolida. Dessa forma, a educação acaba se convertendo em um grande agente terapêutico que consegue estancar a proliferação de patologias sociais, se caracterizando, portanto, como corolário para ocasionar a mudança de toda a coletividade.

No seu Livro *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire afirma que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.31). Por meio desse diapasão, percebe-se que o processo educativo produz efeitos integralizadores entre o indivíduo e o ambiente que o cerca, impulsiona também a criação de identidades e deixa marcas imutáveis nos sujeitos e nas estruturas sociais. Nesse panorama, se faz necessário refletir de que forma o plano jurídico aborda esta garantia.

Ressalta-se, inicialmente, que as linhas mestras da Constituição Federal de 1988 fizeram constituir um Estado Democrático de Direito no Brasil, isso significa que o Estado de Bem Estar Social e o Estado Democrático são verdadeiros axiomas que devem ser perseguidos por toda a sociedade. Já no artigo 3º da CFRB/1988 se tem como objetivo fundamental do país a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (inciso I) e a redução das desigualdades sociais (inciso III), sabe-se, que sem uma eficácia absoluta da educação, esses objetivos jamais poderiam ser consolidados, entretanto, muitas vezes, o legislador utiliza como



argumento a não petrificação dos Direitos Sociais como cláusula pétrea para enfraquecer a sua aplicação, ou seja, por ser o Direito à Educação um direito categorizado na segunda dimensão dos Direitos Humanos, muitas vezes, o legislador diminui a sua importância e impõe ressalvas para a sua aplicação, assim, os Direitos Humanos, geralmente, costumam ser estratificados em gerações e isso implica diretamente na capacidade de aplicação dessas normas na ordem jurídica pátria. Frisa-se que esse direito é classificado como sendo de segunda dimensão, pois, necessita de intermediações administrativas e legislativas para serem aplicados. São normas, portanto, não auto executáveis. Nesse sentido, José Afonso da Silva explica:

As normas não auto executáveis são as que “não revestem dos meios de ação essenciais ao seu exercício os direitos, que outorgam, ou os encargos, que impõem: estabelecem competências, atribuições, poderes, cujo uso tem de aguardar que a Legislatura, segundo o seu critério, os habilite a exercerem” (SILVA, 1982, p.63 esegs).

Na contemporaneidade, a hermenêutica constitucional adquiriu novas molduras. Dessa forma, é anacrônica a ideia de pensarmos que apenas os Direitos Individuais possuem status constitucional. Os Direitos Sociais previstos no art. 6º da CF/1988 são essenciais para consolidarem a igualdade material, reduzindo as discrepâncias averiguadas na sociedade e promovendo a dignidade da pessoa humana não podendo, assim, ser compreendidos como mero programas, mas sim, como objetivos a serem perseguidos pelo legislador. De acordo com Bonavides (2014), a proteção aos Direitos sociais se eleva a uma mais alta dimensão, já que sua conservação e efetividade colaboram diretamente para a saúde do ordenamento jurídico. Denota-se, portan-

to, que os Direitos Sociais se enlaçam com as garantias individuais, devendo estar enquadrado como cláusula pétrea e gozando, obviamente, de toda a proteção que é inerente a este instituto. Em face disso, a sua previsão se faz presente em diversos documentos jurídicos: CFRB, ECA, LDB, entre outros.

A constituição de 1988 buscou ao máximo atenuar os desafios contemporâneos relativos ao acesso à educação, sendo o seu corpo fixo é o mais pródigo de todos, pois tentou preencher as lacunas normativas que foram construídas em nosso ordenamento jurídico ao decorrer do tempo. Dessa forma, a educação, mais do que um Direito público subjetivo, passou a ser uma garantia Fundamental, sendo direito de todos e dever do estado, da escola, da família e da sociedade (artigo 205, Brasil 1988). Os artigos 206 a 209 elencaram uma série de princípios que devem ser respeitados com o intuito de aperfeiçoar o aprendizado dos discentes. O artigo 206, por exemplo, menciona o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, ou seja, foi ultrapassada a ideia de que a educação deveria ser fornecida de forma diferenciada entre a rede pública e privada de ensino, esta afirmativa era prevista na CFRB/1937. O supracitado texto rejuvenesce, ainda, a liberdade de cátedra e o pluralismo político, aduzindo os princípios da liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Traz também, o pluralismo das concepções pedagógicas.

Já o ECA foi promulgado com o intuito de esmiuçar as normas que tinha um alto grau de abstração na Constituição Federal. Trata-se, desse modo, de um estatuto extremamente necessário para promover visibilidade e fortalecer ainda mais os direitos das crianças e adolescentes. Elucida-se, entretanto, no que tange ao aspecto educacio-

nal, o Estatuto apresenta algumas lacunas, sobretudo, quando olhadas sob a ótica do acolhimento institucional. É que apesar de mencionar os sujeitos responsáveis por efetivarem esse direito, o regulamento não dispõe qual as diretivas que devem ser adotadas por cada categoria, e isso, ocasiona uma responsabilização relativa quanto ao cumprimento da obrigação da prestação do serviço público, assim sendo, a mudança do ECA foi mais qualitativa do que estrutural ( FLORESTAN FERNANDES, 1983).

Têm-se, ainda, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB). Esta legislação, reproduz grande parte dos princípios que estão na CFRB/1988 e no ECA, todavia, aqui se exterioriza a ideia de transcendência do direito à educação, pois, além de haver a obrigatoriedade do cumprimento dessa garantia fundamental, a LDB esclarece que o Estado tem o dever de saber educar.

Por fim, cumpre salientar, que as crianças e adolescentes que residem em casas de acolhimento são conduzidas pelos mesmos diplomas legislativos educacionais aplicados a indivíduos não institucionalizados. Porém, nesse cenário, é necessário que se faça algumas reflexões distintas, tendo em vista que a posição que esse grupo ocupa nas escolas, na sociedade e nas casas de acolhimento, ocasionam uma necessidade de transcendência conceitual e de mobilização estatal nos diversos espaços comunitários, é por isso que seria necessário fortalecer uma rede de apoio maior, com profissionais especializados (pedagogos, psicopedagogos, educadores sociais, etc.). A partir da adoção dessas medidas estratégicas, aí sim, poderemos efetivar o Direito à Educação em sua forma absoluta.

## **Informações Quantitativas e Teóricas acerca da Escolarização dos Adolescentes Residentes em casas de Acolhimento**

O bom desempenho escolar está associado a uma série de fenômenos que transcendem o espaço meramente acadêmico. Diante disso, é incontestável que elementos como a pobreza, a vulnerabilidade social, a negligência familiar e as emoções têm o papel fundamental no processo de aprendizagem. Piaget entende que o processo de aprendizagem faz brotar uma variação na psiquê do indivíduo, uma vez que é possível perceber a interferência de agentes harmônicos e desarmônicos na estrutura cognitiva de cada um. Ou seja, por meio desse diapasão é possível notar “uma sequência de compensação ativas do sujeito em resposta às perturbações externas”. (PIAGET, ano *apud* DROZ, 1977, p. 65). Conclui-se, que estudante não é o principal protagonista na sua trajetória acadêmica relacionada ao êxito e ao seu fracasso escolar, pois o ambiente externo e interno acaba tendo um papel decisivo na construção do saber, havendo diversos elementos que podem frear o desenvolvimento educacional do sujeito, por exemplo: vulnerabilidade social, o ambiente que o cerca, família, pobreza, entre outros.

De acordo com Kaztman (2005 *apud* Silva (2007) a vulnerabilidade pode ser compreendida como a problemática social que impede a possibilidade de alterar o *status quo* em que o sujeito se encontra. Nota-se, ainda, condições precárias de saúde e de educação e dificuldade de inserção no mercado de trabalho, em que “populações que atingem um elevado grau de vulnerabilidade não podem ter a capacidade de escolher ou negar aquilo que lhes é oferecido”(KAZTMAN, 2005, *apud* SILVA, 2007, p.3. Dessa forma,

o ambiente acaba sendo bastante caótico e isso também afetará a relação do indivíduo com o processo do saber. Ainda nesse panorama, se identifica que há diversos estudos que apontam a influência do meio no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

De acordo com Lev Vygotski (1987) é inconcebível negar a relação entre desenvolvimento humano e ambiente, sendo possível perceber uma verdadeira relação sinalagmática entre o meio social e a conduta da criança. Dessa forma, o autor expõe que crianças que estão inseridas em um espaço desfavorável, repleto de violência, com baixo estímulo voltado para educação e com negligência familiar, tendem a incorporar esses valores a sua personalidade e isso vai refletir em comportamentos prejudiciais no cenário educacional. (FERREIRA, MATURANO, 2002, p. 40).

Arlena Maria Cruz (2012), elenca, ainda, outros motivos que podem ensejar o fenômeno do fracasso escolar, a saber: estrutura familiar, apoio de uma rede educacional especializada e qualificação dos professores, componentes subjetivos, por fim, enfatiza que indivíduos que possuem êxito escolar, geralmente gozam de uma boa saúde, alimentação e socialização.

Ora, sabe-se que grande parte desses elementos supracitados, na maioria das vezes, foram razões que ocasionaram a situação de acolhimento, dessa forma, estes elementos se encontram em processo embrionário na vida desses jovens e a pesquisa que foi realizada demonstrou que infelizmente isso se faz presente e tem desencadeado processos de fracasso escolar, por exemplo, no que tange ao aspecto da saúde, a pesquisa levantou que 23,0 % dos adolescentes são pessoas com deficiência e 5% passaram pelo processo de avaliação de triagem da FUNAD. Notou-

se, também, o ingresso tardio no cenário escolar, sendo que apenas 5% ingressaram na escola até os 05 anos, 23% entraram na escola entre 06 e 09 anos, existem jovens, inclusive, que tiveram o primeiro contato com a escola após nove, dez, onze e doze anos de idade, o que corresponde a 13% dos entrevistados, e não souberam informar o ano de ingresso, 59% dos adolescentes.

No que tange aos motivos que ensejaram a reprovação do ano de estudo, a desmotivação de frequentar a escola liderou o ranking, aproximadamente 50% dos adolescentes foram reprovados em decorrência desse fator. Logo em seguida, teve-se os problemas e a responsabilidade familiar como elemento determinante para a reprovação correspondendo ao quantitativo de 22% e os problemas de saúde ficaram em terceiro lugar, equivalendo a 11% e evasão escolar contabilizou 6%. Ressalta-se, que 19% já foram reprovados durante o período de acolhimento e 37% sofrem de distorção idade/ano e mesmo aqueles que sofrem a incidência desse fenômeno, costumam apresentar dificuldade de leitura e de escrita.

Enfim, conforme se pode verificar, existe um descompasso entre aquilo que é garantido e amparado pela legislação e a realidade que cada adolescente possui. Dessa forma, a abstração da lei não é suficiente para atender as particularidades de cada indivíduo detém enquanto jovens institucionalizados.

## **Considerações Finais**

A partir dessas perspectivas, percebe-se que o direito à educação dos adolescentes que se encontram em situação de acolhimento, só poderá ser efetivado caso adquira novas roupagens, sobretudo, com apetrechos da escolariza-

ção. Para que esta garantia seja efetivada, é condição *sine qua non* que a escolarização esteja fortalecida, porque, está, acaba sendo sinônimo daquela, sendo salutar refletir acerca das nuances que circulam na órbita da educação de grupos que perpassam por condições de vulnerabilidade social.

Assim posto, percebe-se que estes sujeitos devem ser enxergados como seres inacabados, pois, mesmo diante de todas as adversidades que eles enfrentam é possível reacender a motivação para os estudos e por meio de processos de diálogos e escutas pode-se fomentar a sua autonomia em todos os níveis.

Constatou-se, desse modo, que a garantia e acesso ao direito à educação de pessoas oriundas de situação de desintegração do poder familiar, precisa ser reesignificada, pois os processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos são diferenciados e possuem sistemas próprios, além disso, as forças governamentais devem elaborar políticas públicas específicas para esse segmento.

## REFERÊNCIAS

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

BRASIL, Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 04 de julho de 2020.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 de julho de 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6a Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

CARVALHO, A. M. C. Alcançando o Sucesso Escolar: fatores que auxiliam nesta conquista (UFSJ), v.35, p.69-76, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Constituição Inacabada**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**, São Paulo: RT, 1982, p. 63 e segs.

SILVA, SABRINA. **Desempenho Escolar de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social**; 2007. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Inedi.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



## 2

# O DIREITO À EDUCAÇÃO COM GRUPOS ADVINDOS DA VULNERABILIDADE: A VISÃO DOS MEDIADORES EDUCACIONAIS DAS CASAS DE ACOLHIMENTO DE JOÃO PESSOA - PB

Junielle Menezes França<sup>1</sup>

### Introdução

Esta pesquisa é um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado: “*A concepção dos mediadores educacionais em relação ao direito à educação de crianças e adolescente em casa de acolhimento no município de João Pessoa - PB*”, apresentado ao Curso de Graduação em Direito de João Pessoa do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Esse trabalho nasceu do meu envolvimento com a extensão universitária no projeto de extensão PROBEX intitulado: “Escolarização que promove superação de dificuldades e necessidades de aprendizagem da vida de

---

<sup>1</sup>Acadêmica de Direito pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

adolescentes residentes em casas de acolhimento”, com parceria do Programa de Educação Tutorial – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas - PET Conexões de Saberes, no qual ingressei e tive a oportunidade de aprender sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes em casas de acolhimento, além de ampliar meus conhecimentos sobre os dispositivos legais que regem acerca dos direitos desses sujeitos. O projeto de extensão foi o alicerce para o meu desenvolvimento acadêmico.

A partir daí, pude entender que o direito à educação é um direito de todos e se caracteriza pela universalidade, igualdade e inalienável, sendo ele um direito social que se concretiza por intermédio da ação do Estado, porém, diferente dos demais direitos sociais, o direito à educação é compulsório, nos primeiros níveis de ensino, não sendo dada aos indivíduos, nesta fase, a opção de exercê-lo ou não; por isso, é gratuito e universal.

Ademais, no direito brasileiro, a educação básica é direito subjetivo público, que de acordo com a Constituição Federal de 1988, no inciso I do parágrafo 1º do art. 208, é assegurado inclusive a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2016). A educação também é prevista no Estatuto da Criança e do adolescente - ECA, Lei n. 8.069 de 1990, uma norma infraconstitucional, que dispõe ser dever da família, do Estado e da sociedade assegurar a efetivação dos direitos fundamentais, o que inclui à educação.

Em se tratando da família, cabe a ela garantir a proteção integral de suas crianças e adolescentes; entretanto, devido a problemas estruturais de uma sociedade desigual, o Estado é levado a intervir para garantir o direito desses sujeitos em situação de vulnerabilidade, isto é, quando há desestruturação familiar, com a violação dos direitos de

crianças e adolescentes, que passam a enfrentar violência física, psicológica, abandono, maus tratos, violência sexual, agressão, fome, miséria, entre outros, diante disso, o papel do Estado é intervir e protegê-las. Porém, vale ressaltar que a pobreza, não é legalmente um motivo de afastamento de crianças e adolescentes de seus familiares, mas ela é um dos fatores de impacto no processo de institucionalização no Brasil.

Diante disso, Segundo Silva (p. 02, 2007) “é importante ressaltar que a vulnerabilidade diz respeito à falta de ativos materiais e imateriais a que determinado indivíduo ou grupo está exposto a sofrer.” Com isso, a vulnerabilidade social é muitas vezes associada a pobreza, contudo, a pobreza é a não satisfação das necessidades mais básicas do indivíduo, logo, a vulnerabilidade não é a mesma coisa que pobreza.

Além disso, pode-se pensar que a vulnerabilidade social desencadeia a vulnerabilidade educacional, pois a primeira influencia essa última em questões como: baixos níveis de aprendizado, potencialização das deficiências educacionais ao longo dos anos de escolaridade, alto grau de repetência, acesso desigual a ensino, evasão, infrequência, dentre outros.

Sendo assim, pensar a vulnerabilidade social no contexto de crianças e adolescentes é ter que lembrar que esse grupo, embora tenha conquistado alguns direitos, ainda é um grupo frágil e dependente dos adultos socioeconomicamente, o que os tornam mais submisso ao ambiente físico e social (FONSECA, et al, 2013). Perante os fatores expostos acima, crianças e adolescentes são institucionalizadas e encaminhadas pelo Estado para as Casas de Acolhimento que são abrigos que recebem e cuidam deles,

desde 0 a 18 anos incompletos de idade, como medida de proteção provisória e excepcional.

Segundo o art. 101 do ECA, as casas de acolhimento são abrigos institucionais que prestam um serviço de acolhimento provisório que funciona como medida protetiva para até 20 crianças e/ou adolescentes afastados do convívio familiar em casos de abandono, configurando a impossibilidade da família de cuidar de seus descendentes, mas com o intuito de viabilizar a reintegração familiar, caso não seja possível, a inserção em família substituta (BRASIL, 2017). Portanto, pode-se concluir que as crianças e os adolescentes que são encaminhados às entidades de acolhimento possuem uma fragilidade educacional que se apresentam com mais intensidade, a qual é constatada pelas dificuldades de aprendizagem, resultando em distorção idade/ano escolar.

Logo, faz-se necessário um acompanhamento pedagógico personalizado, através da mediação educacional que usa estratégias didático-pedagógicas, para ajudar estas crianças e adolescentes no processo de ensino-aprendizagem e reflexão, que possibilite a esses sujeitos saírem de uma consciência ingênua, para uma consciência crítica da sua realidade.

Perante o que foi exposto, o objetivo principal deste trabalho foi analisar a concepção dos mediadores<sup>2</sup> educacionais do programa PET/Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, no tocante ao direito à educação, de crianças e adolescentes que vivem em casas de acolhimento no município de João Pessoa/PB. E os objetivos específicos foram verificar o que os mediadores en-

---

<sup>2</sup> Serão identificados de forma sigilosa pelas seguintes representações: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7 e M8.

tendem por direito à educação e quais legislações conhecem sobre a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes nas casas de acolhimento.

### **A concepção dos mediadores educacionais sobre o direito à educação, de crianças e adolescentes que vivem em casas de acolhimento**

Nesta abordagem buscamos saber qual a visão dos mediadores educacionais sobre o direito à educação de crianças e adolescentes que vivem em casas de acolhimento. O estudo mostrou que três pontos foram enfatizados em relação a concepção deles: I) que o direito à educação deve ser preservado e que é dever do Estado garanti-lo, II) que a educação é importante, essencial e fundamental para o futuro desses indivíduos e III) que a educação é um direito, mas ele é negado a essas crianças e adolescentes institucionalizados:

I) M1- Elas devem ter esse **direito preservado e garantido** [...]

M4 - [...] E acredito que **é dever do estado garantir** que essas crianças possam ter acesso a essas informação pois é o mínimo.

M8 - [...] Sabemos que **elas estão protegidas pela lei, e que a educação está inclusa em todo esse processo** [...] **[grifo nosso]**

Como se observa no relato dos mediadores educacionais, a educação é um direito de todos e é dever do estado garantir esse direito, conforme preconiza as normas legais brasileiras, contudo, como se pode observar, o direito à educação no país é algo que não transcorre como dispõe a lei, pois historicamente, vive-se uma exclusão social, com

privilégio para uma determinada classe em detrimento dos demais, principalmente dos mais vulneráveis.

Simões (2019, p. 92), “sempre houve uma instabilidade na consolidação da educação como Dever do Estado, conseqüentemente, como direito. Isso porque a educação fora experimentada historicamente, até então, como um privilégio.”

Para Quaresma (2019, p. 34), “O Estado possui, também, o dever de fornecer educação para toda a população, seguindo parâmetros mínimos de qualidade e elaborando políticas públicas específicas para atender os anseios de cada camada social.”

Contudo, mesmo diante desses fatos, os mediadores educacionais também consideram o direito à educação como algo bastante valioso, de extrema importância, essencial e necessário ao combate dessa desigualdade, como é mostrado logo abaixo.

II) M1- [...] **Pois é de vital importância a educação para o futuro.**

M2 - **Considero de extrema importância**, com a contribuição e **efetivação do direito à educação dessas crianças e adolescentes**[...]

M6 - **De extrema importância.** É a partir do desenvolvimento educacional que o adolescente [...]

M8 - O direito à educação das crianças e adolescentes que estão nas casas de acolhimento **é fundamental e essencial**[...] **[grifo nosso]**

De acordo com Lira (2018, p. 43), “ O processo educativo nas instituições de acolhimento é tão importante quanto os processos educativos realizados nas instituições escolares de espaço formal de ensino. Ambas não devem ser diferenciadas e sim igualadas no sentido de sua importância.”

Ademais, percebe-se que além de importante, o direito à educação deve ser disponibilizado à todos, seja no espaço escolar, considerado espaço formal de aprendizagem, como também nas casas de acolhimento, nos espaços comunitários como associações, entre outros, considerado espaços não formais. O que importa é a garantia do acesso à educação de qualidade para que a luta por um futuro melhor para os indivíduos seja da forma mais igual possível.

Pois como é de conhecimento, muitas vezes, e para uma grande parcela das pessoas, em especial os mais vulneráveis, esses direitos são negados de toda forma, essa visão também é refletida por alguns mediadores que destacaram:

**III) M2 -[...] Muitas vezes sabem-se negados desse direito.**

**M3 - Há dificuldade de acessar esse direito em plenitude. Reforço que isso acontece com quem é vulnerável.**

**M4 - Toda criança sendo ela advindas de casa de acolhimento ou não tem que ter direito a uma educação de qualidade e que seja acessível de acordo com a sua realidade.**

**M8 -[...] Acredito que na prática existem muitas falhas do que é estabelecido na teoria. Sabemos que elas estão protegidas pela lei, e que a educação está inclusa em todo esse processo, mas nem sempre esses indivíduos possuem[...]**

**M9 - Ele é violado de diversas formas! [...] [grifo nosso]**

Portanto, percebe-se que a educação é um direito de todos e garantido por diversos dispositivos que abarcam o ordenamento jurídico brasileiro, mas essas normas legais que versam sobre esse direito, na prática, são muitas vezes violadas, principalmente, para a classe mais vulnerável,

como por exemplo, para as crianças e adolescentes que vivem em casas de acolhimento, que têm esse direito negado, muito embora se entenda que a educação é de extrema importância para a transformação na vidas desses sujeitos, para a sua autonomia, sua cidadania, seu crescimento profissional e sua relação com a comunidade.

## **O conhecimento das leis que dispõem sobre o direito à educação no Brasil**

Nessa temática observamos que a grande maioria dos mediadores educacionais mencionaram como dispositivos legais de seu conhecimento o Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA) e a Constituição Federal de 1988, entretanto, outros dispositivos também foram citados pela sua importância em relação à temática como a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação. No entanto, a norma legal mais significativa na concepção dos mediadores educacionais é sem dúvida o ECA, conforme podemos constatar logo abaixo:

**M2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. A mais significativa foi o ECA, sem dúvidas, [...]**

**M3 - A constituição Federal e o Estatuto da Criança e Adolescente.[...]**

**M4 - [...] a Constituição Federal (artigo 227, CF/88) como o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 4º da Lei 8.069/90)[...]**

**M5 - CONSTITUIÇÃO ECA SÃO AS MAIS SIGNIFICATIVAS.**

**M6 - Leis, Estatuto da Criança e do adolescente (ECA).Sendo esta a mais significativa, pois traz garantias que nos leva a refletir sobre a existências de seus direitos frente a sociedade.**



M7 - A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e o **ECA (Estatuto da criança e do adolescente)**. **A mais significativa foi o ECA**, principalmente por entender melhor os direitos à educação e conseguir aplicar isso de modo mais preciso durante a mediação,[...]

M8 - **Constituição Federal (CF) 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)1990**; (Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB)1996; Plano Nacional de Educação - 2001; As Diretrizes Curriculares da Educação Básica - 2010[...]

M9 - **Lei 8069/90 e Constituição Federal Art. 205. [grifo nosso]**

Na pesquisa intitulada “*Direitos, Garantias e Previsões Legislativas: Uma Abordagem Jurisdicional das Casas de Acolhimento sobre a Égide do Ordenamento Jurídico*”, alguns instrumentos jurídicos são essenciais para o direito à educação de crianças e adolescentes que vivem em casa de acolhimento, para a condução destas reflexões, tais como o estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA) e a Constituição Federal de 1988, entre outros documentos legais (ARRUDA ; QUARESMA 2019).

Logo, percebe-se que é importante para os mediadores educacionais conhecerem sobre os dispositivos legais que regem sobre o direito à educação de crianças e adolescentes que vivem em casa de acolhimento, pois como discutido nessa pesquisa, essa parcela vulnerável da população teve seus direitos violados, o que inclui o direito à educação, pois ao serem encaminhadas pelo Estado para as casas de acolhimento, muitos sofrem com mudanças de escola, de comunidade, de apoio familiar nos estudos, na perspectiva de um futuro, tudo isso reflete no seu direito à educação.

**Relação acompanhamento dos mediadores educacio-**

## nais e melhoria no desempenho escolar das crianças e adolescentes das casas de acolhimento

A respeito da opinião do mediador educacional em relação a seu acompanhamento e a melhoria do desempenho escolar das crianças e adolescentes das casas de acolhimento, todos os participantes da pesquisas acreditam que houve uma melhoria no desempenho desses sujeitos após iniciarem o acompanhamento pedagógico personalizado, proporcionado pelos mediadores, mesmo sendo esse acompanhamento realizado duas vezes na semana por duas horas, como é proposto no projeto PET/Conexão de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbana.

M1- **Sim**, houveram muitos progressos

M2 - **Sim**, pois a medição se fez presente, conectando os adolescentes ao conhecimento [...]

M3 - **Sim**.

M4 - **Sim**. Pois ao longo desse período que venho desenvolvendo as mediações consigo observar melhoras na questão tanto da escolarização dos adolescentes quanto no âmbito pessoal.

M5 - **Certamente contribui**. Tanto no desempenho, quanto nas relações pessoais com os colegas e com os professores.

M6 - **Sim**. Pois, a partir das mediações os adolescentes passaram a ter um comprometimento, dedicação maior com a presença e atividades na escola [...]

M7-**Com certeza sim**. Pude notar isso desde a melhora no comportamento e da resistência que alguns deles tinham na hora de estudar e até mesmo na compreensão de assuntos que eles não estavam compreendendo [...]

M8 - **Sim**

M9 - **Sem sombra de dúvida, sim. [grifo nosso]**

No estudo intitulado: “*Interesse escolar de adolescentes em vulnerabilidade social: Investigação tecida através da mediação pedagógica*”, as autoras afirmam que existe um desinteresse escolar por parte dos acolhidos e que no começo da mediação, em muitos casos, há uma rejeição à mediação educacional, mas quando eles aceitam e conhecem, passam a participar cada vez mais, a buscar pela orientação dos mediadores, abrem espaço para o diálogo, afeições e passam a ter uma relação de carinho e um progresso no desenvolvimento educacional (SILVA; FERNANDES; CENA, 2019).

Aqui, percebe-se que a concepção dos mediadores educacionais do projeto PET/Conexão de Saberes - Protagonismo juvenil em Periferias Urbana, quanto ao seu acompanhamento pedagógico nas casas de acolhimento, é visto de modo positivo em relação ao desempenho de crianças e adolescentes institucionalizados, e que esse acompanhamento ocasionou mudanças no desempenho escolar dessas crianças, o que para eles é percebido como um progresso e a certeza que eles contribuíram sim na vida desses sujeitos.

## **A importância do mediador educacional nas casas de acolhimento**

Ao analisar esse tópico, verifica-se que duas respostas foram citadas de acordo com a concepção dos mediadores educacionais, I) eles consideram de grande importância a presença do mediador, e II) para eles o mediador é um apoio, auxílio no desenvolvimento educacional, como consta logo abaixo nas respostas:

I) M1- **É vital, pois muitas vezes somos o único apoio** exclusivamente para aquele adolescente o que possibilita um melhor absorção de conhecimento.

M2- **Extremamente importante.**

M4 - **É um sujeito de suma importância** pois ele consegue identificar as dificuldades e qualidades que os adolescente apresentam [...]

M5 - **É importantíssima.** São eles que estão com as crianças e adolescentes o tempo todo.

M9 - **É de extrema importância,** não somente um mediador, mas um profissional capacitado. **[grifo nosso]**

Para Silva (2019, p. 39): “a mediação do docente é relevante para que haja, no aluno, estímulos que o provoque a desejar ser aprendiz, para que ele encontre motivos, e estes sejam como uma mola propulsora o arremessando a uma aprendizagem significativa.” Diante disso, observa-se que a mediação educacional é tida pelos próprios mediadores como de grande importância para essas crianças e adolescentes que vivem em casa de acolhimento, pois esses mediadores constataram melhoras no comportamento escolar e pessoal dessas crianças e adolescentes, advindas de mudanças ocasionadas pela mediação, pela orientação nos estudos, pela disponibilização de tempo para escutar esses sujeitos, pela motivação dada para essas crianças e adolescentes, ou seja, pelas ações desenvolvidas na mediação educacional do programa PET/ Conexões de Saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma análise sobre a concepção dos mediadores educacionais do Programa PET/ Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, em relação à garantia do direito à educação

de crianças e adolescentes que vivem nas casas de acolhimento no município de João Pessoa.

A partir dessa pesquisa, percebe-se que a visão dos mediadores quanto ao direito à educação desses sujeitos é de grande contribuição para o desenvolvimento de práticas educativas que desenvolvam a reflexão dessa temática, pois embora estejam garantidas legalmente, por normas Constitucionais e Infraconstitucionais, as leis ainda deixam lacunas quanto a sua aplicação para os grupos que vivem em estado de vulnerabilidade social, o que inclui esses indivíduos tutelados pelo Estado.

É garantir a efetivação desse direito é lutar por uma educação de qualidade, em que essas crianças e adolescentes possam ter acesso a uma escola, com profissionais capacitados para trabalharem com a realidade deles, sem preconceito, sem rotular e sem estereotipar esses indivíduos, além disso, possibilitar a elas o acesso a materiais de estudo, um espaço apropriado nas casas de acolhimento para estudarem e ter o apoio de um pedagogo, profissional especializado para orientar no desenvolvimento educacional.

Portanto, por meio dos relatos dos mediadores educacionais podemos entender melhor essas lacunas deixadas na legislação quanto ao direito à educação desses sujeitos, pois esta garantia fundamental acaba sofrendo uma série de variações e desigualdades em se tratando do cenário do acolhimento institucional, sendo possível perceber pela ausência de pedagogo, profissional capacitado para lidar com as especificidades, realidades e necessidades dessas crianças e adolescentes que vivem em casa de acolhimento.

Logo, espera-se que este estudo possa contribuir com o meio acadêmico e científico, através da pesquisa

bibliográfica bem como os dados coletados e analisados possam contribuir para discussões mais amplas sobre o direito à educação desses sujeitos em situação de vulnerabilidade social, assim como também possa ter contribuído para refletir a educação de qualidade desses sujeitos que vivem em casas de acolhimento e a formação de recursos humanos, por meio da mediação educacional, em colaboração direta com a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, J.A.; QUARESMA, S.G.M. Direito, garantias e previsões legislativas: uma abordagem jurisdicional das casas de acolhimento sobre a égide do ordenamento jurídico. In: **Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento A Ciência/Experiência que Provém da Extensão Universitária**. João Pessoa, Paraíba: Ideia, V.01, p. 21-32, 2019.

BRASIL. **[Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, [2016]. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acessado em 02 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90**. Senado Federal, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, [2017]. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10619550/artigo-4-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>. Acessado em 20 de abril de 2020.

FONSECA, F.F; SENA, R.K.R; SANTOS, R.L.A dos, DIAS, O.V.; COSTA, S.de M. **As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção**. Rev Paul Pediatr, nº 31, Vol 2, p. 258-264, 2013.

LIRA, D.O de S. **O papel do(a) pedagogo(a) em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes**: do assistencialismo ao direito à educação. João Pessoa, Trabalho de Conclusão de Curso. 2018. 82p.

QUARESMA, S.G.M. **O Direito à Educação e a Escolarização dos Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento no Município de João Pessoa.** João Pessoa, Trabalho de Conclusão de Curso. 2019. 77p.

SILVA, A. V. **Vulnerabilidade social e suas consequências:** o contexto educacional da juventude na região metropolitana de Natal. 13º Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste. UFAL, Maceió-Al, p. 02-15,[2007]. Disponível em:  
<http://www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf>. Acesso em 03 de março de 2020.

SILVA, E.F. **Sentido da escola pública para adolescentes em acolhimento institucional:** tecendo relatos das experiências escolares. João Pessoa, Trabalho de Conclusão de Curso. 2019. 89p. Atualizados em [2019]. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16358>.  
Acessado em 25 de maio de 2020.

SILVA, E.F.; FERNANDES, H.C.S.; CENA, M.J.L. Interesse escolar de adolescentes em vulnerabilidade social: investigação tecida através da mediação pedagógica. In: **Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento A Ciência/Experiência que Provém da Extensão Universitária.** João Pessoa, Paraíba: Ideia, V.01, p. 97-107, 2019.

SIMÕES, F.A.B. Uma Experiência no campo das ações afirmativas com adolescente residente de Acolhimento em João Pessoa/PB. In: **Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento A Ciência/Experiência que Provém da Extensão Universitária.** João Pessoa, Paraíba: Ideia, V.01, p. 87-96, 2019.

# 3

## EDUCAÇÃO E CIDADANIA: OFICINAS DE DIREITO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

*Bruna Izabela Sales*<sup>1</sup>

*Jakeane de Almeida Arruda*<sup>2</sup>

*Michelly Matias Miranda*<sup>3</sup>

### **Introdução**

Na condição de discentes dos cursos de Direito e Relações Internacionais e bolsistas do Programa de Educação Tutorial - PET/Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, temos como objetivo neste artigo abordar sobre as oficinas de Cidadania e Direito que será desenvolvida com os adolescentes no âmbito das casas de acolhimento, as quais apresentam como propósito

---

<sup>1</sup> Acadêmica de Direito, Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

<sup>2</sup> Acadêmica de Relações Internacionais, Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

<sup>3</sup> Acadêmica de Direito, Universidade Federal da Paraíba – UFPB.



possibilitar a conquista da autonomia e contribuir com as crianças e adolescentes para o caminho da cidadania ativa e, principalmente, do protagonismo na luta por seus direitos e garantias fundamentais.

Foi a partir das atividades desenvolvidas pelos mediadores junto aos adolescentes no âmbito do PET que viu-se a necessidade de discutir o tema Direito e Cidadania. Sendo assim, as oficinas elaboradas tratam-se de temas que envolvem cidadania e direito, uma vez que, especialmente, os adolescentes que estão prestes a sair das casas, necessitam conhecer seus direitos e quem ou o quê acionar quando estiverem tendo seus direitos violados. Esse projeto de oficina que está em momento de elaboração é resultado da experiência adquirida tanto a partir da extensão como da pesquisa, ambas promovidas pelo PET e desenvolvidas em quatro casas de acolhimento do município de João Pessoa - PB.

Diante desse cenário, entende-se que as crianças e adolescentes que vivem em casas de acolhimento são vítimas não só da exclusão social como também da situação de vulnerabilidade. A separação da família e amigos, da antiga rotina ou até mesmo da mudança de escola, acabam fazendo com que a pessoa fique, ainda mais, fragilizada. As incertezas, a insegurança emocional, contribuem para desmotivação nos estudos e, em alguns casos, para a expressão de um comportamento explosivo e inadequado no ambiente escolar e conseqüentemente na sociedade.

Sabemos que com o passar dos anos os adolescentes ficam mais próximos de sair da casa de acolhimento, ou seja, elas e eles deixam de estar sob a tutela do estado. Mas também pode ocorrer durante esse período de acolhimento institucional, a reintegração familiar antes dos 18 anos de idade ou a adoção, onde os mesmos são acolhi-

dos por uma outra família. E, diante desse contexto social ocorrido nas instituições acolhedoras, e a partir da pesquisa<sup>4</sup> elaborada com esse público alvo, evidenciamos que é necessário que eles tenham consciência do seu papel na sociedade e, principalmente, que tenham orientações para a vida pós acolhimento. Sendo assim, a melhor forma de contribuir a partir de nossa formação, é orientá-los sobre seus direitos e deveres. Assim, o conceito de oficinas aplicado à educação refere-se ao lugar onde se aprende fazendo junto com os outros,

A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida ANDER-EGG *apud* OMISTE; LÓPEZ; RAMIEZ, 2000, p.178).

É por meio das oficinas que o projeto busca resgatar a autonomia desse público, tendo em vista a sua situação de vulnerabilidade social e, também, de exclusão social.

Diante de uma temática tão complexa, identificamos a necessidade de junto com esses adolescentes, discutirmos questões que envolvem as relações em sociedade. Buscaremos através das oficinas, desenvolver o senso crítico e a oralidade dos participantes por meio de rodas de conversa, a partir dos princípios da educação popular e do diálogo sobre questões que circundam o cidadão como sujeito de direitos e deveres, os principais tópicos acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e do direito à

---

<sup>4</sup>Pesquisa ainda em fase de sistematização, intitulada: *Realidade educacional de crianças e adolescentes residentes em casas de acolhimento: estudo no município de João Pessoa- PB.*

educação e mais do que esse direito a educação, o acesso a ela. Pois,

Acreditamos que a educação é um meio pedagógico de possibilitar a transformação da vida do indivíduo e torná-lo participante da sociedade e crítico dos acontecimentos dela existentes. Formar cidadãos empoderados de seus direitos e cumpridores de seus deveres para uma melhor vida em sociedade. (LIRA, 2018, p. 6).

Assim, a educação pode e deve ser vista como um mecanismo de mudança social capaz de contribuir para a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Sendo ela um instrumento capaz de transformar e ressignificar esses indivíduos bem como mediar a relação entre eles e a sociedade. A educação passa a ter um valor primordial na vida desses indivíduos, pois a partir dela, eles podem desenvolver a aptidão de reconhecerem não só o seu papel na sociedade, mas também poderão lutar pelo seu espaço a qual foi retido e fragmentado pelas diferentes formas de poderes simbólicos encontrados nas camadas sociais. Desse modo, entendemos que é a partir da educação que se constrói a cidadania e que se contribui para a participação do indivíduo nas questões coletivas e sociais.

### **As atividades propostas nas oficinas**

As oficinas de Educação e Cidadania serão realizadas nas quatro Casas de acolhimento atendidas pelo projeto Letramento e Escolarização a partir das Histórias Individuais para a Autonomia - LEHIA -, como convém citar: Casa Feminina; Morada do Betinho, Shalom e Lar Manaira. Todas localizadas no município de João Pessoa, com aproximadamente cinco encontros por Casa de acolhimento,

cada oficina terá a duração de, aproximadamente, uma hora e meia. Nesses encontros semanais, serão abordados os temas propostos em formato de oficinas e rodas de conversa com atividades para reflexão e promoção do ensino e de aprendizagem. Cada oficina irá variar entre estudos específicos para cada tema, levando-os sempre a reflexão de como lidar com os desafios encontrados no dia a dia, de forma a ensiná-los que os conflitos existentes são normais à vida. Ao final cada grupo de adolescentes de suas referidas casas, serão convidados a confeccionar uma cartilha para ser apresentada no encerramento do projeto e entregue um certificado de participação como forma de motivá-los a conclusão das oficinas. A seguir, apresentamos as propostas organizadas para cada um dos cinco encontros:

1º Encontro: O tema desta oficina será Cidadania e Direitos Humanos. Nesse tema específico abordaremos a temática sobre cidadania, o que é ser cidadão, o direito das crianças serem registradas, o que precisa para escolher nossos governantes. Logo em seguida, será realizada às confecções dos títulos de eleitores e em conjunto a construção da cidade dos sonhos em que os adolescentes poderão realizar uma votação para escolher quem vai ser o governante da cidade construída por eles. O objetivo dessa oficina é desenvolver um olhar crítico em relação aos direitos que está previsto em lei e a realidade em nosso meio.

2º Encontro: Neste tema abordaremos os conceitos de criança e adolescente de acordo com o artigo 2º da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e os direitos e deveres previsto em lei. A atividade de fixação será jogo de placas onde iremos falar alguns direitos e deveres, e os adolescentes devem levar a placa identificando-os. O objetivo dessa oficina é propor o conhecimento a respeito da faixa etária de criança e ado-

lescentes, incluindo os seus direitos e deveres na sociedade.

3º Encontro: Essa oficina é abordado o tema sobre o Direito à Educação refletiremos um pouco sobre os direitos que envolve a educação e resgatar elementos que violam esse direito, a partir de relatos sobre a vida educacional dos adolescentes. Em seguida, será realizado um desenho ou um texto com algum conflito que aconteceu na e durante o percurso escolar. O objetivo dessa oficina é possibilitar reflexões aos adolescentes sobre como lidar com os conflitos da vida, de forma a contribuir na superação das situações de fracasso escolar.

4º Encontro: O tema para o quarto encontro será Drogas, uma vez que nos últimos tempos tem se falado muito em medidas de prevenção contra o uso de drogas, pois os adolescentes estão consumindo-as cada vez mais. O objetivo da atividade é criar uma cartilha educativa com o intuito de instruir os adolescentes sobre o que são drogas e o que elas provocam no organismo humano (causas e consequências), fortalecendo a teoria de que o conhecimento é a melhor arma contra o uso indevido de drogas e instrumento eficaz para a prevenção.

5º Encontro: O nosso último encontro será finalizado com dinâmicas, por meio do uso de temáticas relacionadas ao direito, utilizando práticas dinâmicas a exemplo de jogos e discussões com o objetivo de desenvolver um olhar crítico em relação aos direitos e garantias estabelecidos. Contribuindo para a autonomia e protagonismo dos adolescentes.

## Considerações Finais

A partir dessas exposições mencionadas, entendemos que sem a educação é impossível vencer a situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, pontuamos que a educação é capaz de contribuir para a transformação da realidade de cada pessoa e ela será nosso principal instrumento para, por meio das oficinas, promovermos reflexões críticas acerca dos direitos e condutas sociais. Esse itinerário é importante para a transformação de comportamento e mudança de perspectiva e objetivos por parte de cada participante.

A realização dessas formações será muito importante porque, a partir delas, esperamos contribuir de forma positiva para a construção conjunta do conhecimento e enquanto estudantes dos cursos de Direito e Relações Internacionais, o desenvolvimento desses encontros é primordial, uma vez que contribuirá para uma formação mais humanizada e para a análise crítica do direito e da educação como instrumentos de luta contra as injustiças sociais, e como mecanismos de transformação da realidade de cada um, e da sociedade como um todo, bem como, contribuir para o processo de formação cidadã e conscientização de direitos, despertando nos adolescentes o sentimento de identidade e pertencimento na sociedade, ajudando a conhecer os direitos básicos e a acioná-los quando esses direitos estiverem sendo violados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

[Sumário](#)

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) .  
Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente.

LIRA, Dione Oliveira de Souza; VITORINO, Edgina Magally Alves; FURTADO, Quézia Vila Flor. **Vivências e Reflexões Pedagógicas Junto a Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento: Uma Experiência do Programa de Educação Tutorial - PET Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas**. Ed. Realize, 2018 Disponível em:<[http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA12\\_ID29\\_17092018222359.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA12_ID29_17092018222359.pdf)>. Acesso em: 19 de maio. 2020.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. **Formação de grupos populares: uma proposta educativa**. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.) Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

MIRANDA, Maria Conceição Gomes de; COSTA, Isabel Marinho da; FURTADO, Quézia Vila Flor. **Protagonismo juvenil em casas de acolhimento: a ciência/experiência que provém da extensão universitária**. João Pessoa: Ideia, 2019. 184p. Disponível em:<https://1drv.ms/b/s!Aqmb0QWfvwyr6x12vaB8V> Acesso em: 22 fev. 2020.

# 4

## A NECESSIDADE DO PROFISSIONAL PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

*Dione Oliveira de Souza Lira<sup>1</sup>*

### **Introdução**

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a necessidade de atuação do pedagogo nas instituições de Acolhimento, na cidade de João Pessoa/PB, a partir da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, de Licenciatura em Pedagogia.

Trata de um recorte do TCC intitulado: “O papel do(a) pedagogo(a) em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: do assistencialismo ao direito à educação” (LIRA, 2018). O mesmo foi resultado de uma pesquisa, que se insere no Programa de Educação Tutorial (PET): intitulado “Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas”, desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba.

Os sujeitos de pesquisa foram quatro 04 coordenadores das Casas de Acolhimento, os quais tiveram sua identidade preservada, sendo identificados como “Coordena-

---

<sup>1</sup>Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.



dor”, correspondendo a C1, C2, C3 e C4. Sendo assim, trouxemos aqui uma questão comum às instituições de acolhimento, em que os profissionais executam ações desvinculadas de sua formação/graduação, por falta de investimento do poder público e o reconhecimento da necessidade do profissional pedagogo nestas instituições de acolhimento.

## **Os profissionais que atuam nas Instituições de Acolhimento**

A Constituição Federal de 1988 reza ao indivíduo o direito à educação, disponibilizando escola pública para que o(a) mesmo(a) seja escolarizado(a). Mas, ao retirá-lo do seio familiar por situações de vulnerabilidade, é fundamental suprir necessidades existentes a este indivíduo institucionalizado.

Diante destes desafios, as casas de acolhimento contam com profissionais<sup>2</sup> que acompanharão o desenvolvimento deste indivíduo para conduzi-lo ao exercício da cidadania, atentando para a integralidade do sujeito e de seus direitos.

Nesse sentido, vale questionar porque não ter um(a) profissional pedagogo(a) atuando nas casas de acolhimento institucional? Diante da compreensão de que a atuação do(a) pedagogo(a) não se restringe somente ao espaço escolar, visualizamos a inserção desse(a) profissional no contexto do acolhimento institucional como um

---

<sup>2</sup>Entre estes profissionais que atuam em casas de acolhimento estão: Assistentes Sociais, Psicólogos(as), Educadores(as) Sociais e coordenadores(as) institucionais. Para cada Casa de Acolhimento é necessário um profissional destes, e a quantidade de Educadores Sociais varia de acordo com o número de acolhidos e duplicado a isso, os plantões noturnos a serem prestados na instituição.

elemento potencializador de processos que assegurem o Direito à Educação às crianças e adolescentes em um sentido mais amplo do que o direito à escolarização.

Na perspectiva de Sader (2007, p. 80), “[...] educar é um ato de formação de consciencia [...]” que envolve valores, conhecimentos e necessariamente, a capacidade de compreensão; de modo que o processo educativo ultrapasse os limites da educação formal e dos espaços escolares, devendo criar condições para que se rompa com a visão alienada e se caminhe em direção à compreensão crítica de si, do mundo e da inter-relação de ambos. (LEAL, 2017, p. 12)

O processo educativo nas instituições de acolhimento é tão importante quanto os processos educativos realizados nas instituições escolares de espaço formal de ensino. Ambas não devem ser diferenciadas e sim igualadas no sentido de sua importância.

Na relação desses diferentes contextos educativos, observamos como contempladas as ações que permeiam as casas de acolhimento institucional, que não se distanciam da Pedagogia escolar, mas que se propaga para espaços não escolares.

É possível visualizar a dimensão da formação para o exercício profissional de coordenadores nos espaços das casas de acolhimento institucional em João Pessoa/PB ao verificarmos que.

*(C1) [...] é formada em serviço social e há 20 anos está atuando na casa de acolhimento.*

*(C2) formada em Serviço Social, está atuando há 4 anos. A casa recebe meninas adolescentes em drogadição e orfan-*

*dade. O público que a casa era acostumada era situação de rua, abandono familiar, e álcool.*

*(C3) formada em Pedagogia e atua como coordenadora da casa há 03 anos e oito meses.*

*(C4) [...] assumiu há um mês a casa de acolhimento, é formado em Música, História, Teologia, com pós graduação em Psicologia e Ciências das Religiões.*

Como visto, as formações variam conforme cada Casa de Acolhimento. As instituições selecionadas para a pesquisa foram: Casa de acolhida Morada do Betinho, Casa Feminina, Missão restauração, Casa Shalon. Apenas o entrevistado C3 tem o curso de Pedagogia, mas a sua atuação profissional como coordenadora, a impossibilita de pensar as ações de acompanhamento pedagógico dos sujeitos em acolhimento institucional.

O entrevistado C4 é o único homem na coordenação da Casa de Acolhimento, e pelo pouco tempo a frente da coordenação, solicitou que a pedagoga respondesse, sendo que esta é a única instituição de acolhimento que conta com esta profissional, contratada para atuar como tal na cidade de João Pessoa/PB.

## **Atuação do Pedagogo na Instituição de Acolhimento**

No tocante a atuação do pedagogo na casa de acolhimento, perguntamos se havia contratação de um profissional com formação em Pedagogia para desenvolver ações pedagógicas com as crianças e adolescentes. Os coordenadores assim responderam:

**(C1)** [...] tivemos algumas voluntárias algum tempo atrás, e assim, é de muita utilidade, muita mesmo, porque principalmente aquelas que têm dificuldade na leitura na matemática e eu acho que elas tem a arte de as fazer compreenderem melhor essas disciplinas, faz com que elas se desenvolvam mais rápido, aprendendo mas rápido, principalmente a da leitura que é uma das dificuldades[...] Hoje, temos alguns estudantes voluntários que é do projeto de Quézia né, e elas vem voluntariamente dar reforço, algumas delas, tem duas que são bem acompanhadas mesmo, duas não, três. Toda semana elas vem e passam uma, duas horas com elas, ajudando no reforço escolar delas.

**(C2)** Pedagogo atuando hoje na casa não, não temos nenhum pedagogo, desde que estou nesta instituição nunca houve esta contratação. Apesar de pela tipificação existir, mas ser um ponto que é opcional ter ou não, não temos mas temos parceria com a UFPB com os projetos que são executados na casa que tem atuação de um pedagogo. A experiência tem sido boa, relevante!.

**(C3)** eu acho que seria fundamental principalmente por ser a maior dificuldade que a gente tem na casa exatamente essa, esse acompanhamento pedagógico que a gente tem como equipe técnica são muitas. Então apesar do projeto, mas a gente não tem um tempo maior com esse profissional, por exemplo, as meninas do projeto vêm uma vez na semana na casa e é muito pouco, a gente precisava de alguém que estivesse atuando na casa entendeu? Porque às vezes foram as dificuldades que eles vão passar, às vezes duas horas cada um deles e aí mas aí hoje amanhã já aparece um outro desafio da escola, aparece um outro questionamento que eles querem tirar com a mediadora, mas só daqui a oito dias entendeu? aí dificulta. Eu acho que em todas as casas de acolhida deveria ter o profissional de pedagogia sabe! Eu acho que ia ajudar muito.

*(C4) sim existe pedagogo na instituição, que nessa atuação eu exerço né, existe também atuação de estudante de pedagogia estudante de psicopedagogia e estudante de história que atuam na Instituição, então existem duas estudantes de pedagogia que elas vão diretamente para a casa... então elas atuam lá né elas são do projeto da UFPB o PET- Programa de Educação Tutorial... Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas. Então esse projeto é coordenado pela professora Quézia elas atendem a dois adolescentes, né no caso dois adolescentes [...]*

De acordo com as respostas, observamos que não há pedagogos(a) contratados na maioria das casas para desenvolver ações pedagógicas, porém, há voluntários/estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba envolvidos em projeto de extensão, que fazem acompanhamento pedagógico com os adolescentes acolhidos. Isso nos faz refletir quanto ao comentário da C3:

*as meninas do projeto vêm uma vez na semana... é muito pouco, a gente precisava de alguém que estivesse atuando na casa entendeu?... As dificuldades que eles vão passar, às vezes duas horas cada um deles e aí hoje, amanhã já aparece um outro desafio da escola... mas só daqui a oito dias entendeu? Aí dificulta.*

Somente uma atividade de extensão universitária, com alunos de graduação, duas horas de duração uma vez por semana, não parece suprir uma necessidade de construção de processos educativos que se consolidam na rotina institucional se pensarmos na formação para a cidadania do indivíduo institucionalizado.

Reconhecemos, pois, a importância do trabalho exercido pelo projeto de extensão acima citado, que tem

contribuído significativamente para a proposta da universidade pública, centrada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, compreendemos que é função do profissional pedagogo(a) levantar estratégias de desenvolvimento pedagógico para a formação humana do indivíduo institucionalizado, e muitas vezes, somente a ação da escola formal não será suficiente para uma criança institucionalmente acolhida, que lhes acompanha um histórico marcado por perdas e tribulações emocionais.

Essa não-formalidade empregada na definição das ações educativas “tem servido, na maioria das vezes, para perpetuar uma condição de precarização do trabalho educativo, desconsiderando tanto a necessidade de formação pedagógica quanto os direitos trabalhistas de quem exerce a função” (IZAR *apud* SILVA *ibid.* p.102).

A entrevistada C4 afirma ser a profissional que desenvolve esse papel na instituição de acolhimento, a qual ela faz parte, que pelos dados levantados é a única Pedagoga contratada em casa de acolhimento na cidade de João Pessoa.

Aos perguntarmos aos coordenadores qual seria o papel de um pedagogo na instituição, assim responderam:

*(C1) seria de orientar elas, trabalhar essas dificuldades nelas, de poder ajudá-las para elas poderem ter uma autonomia futuramente né, porque ninguém sabe quanto tempo elas vão ficar em uma instituição de acolhimento, então as vezes elas saem daqui sem nenhuma perspectiva porque não tem nada de aprendizado, quando tem um pedagogo isso ajuda em muitas coisas...é de extrema necessidade ter um pedagogo!*

*(C2) Acredito que justamente isso acompanhar elaborar um planejamento da educação questão de reforço escolar questão de Déficit na disciplina. Acompanhar até na própria escola fazer um incentivo maior eu acredito que seja isso.*

*(C3) eu acho que seria fundamental principalmente por ser a maior dificuldade que a gente tem na casa exatamente essa, esse acompanhamento pedagógico que a gente como equipe técnica... não tem um tempo maior.*

*(C 4) ...que ele tem um papel fundamental, porque ele trabalha diretamente com a educação dos acolhidos, então a gente envolve muita coisa, envolve a didática, envolve o planejamento, uma metodologia de ensino, que a gente possa adquirir um aproveitamento, rendimento escolar de cada, é um trabalho de formiguinha mas também é um trabalho que a gente vê que vem superando a cada dia né pelo acompanhamento diariamente aos acolhidos, esse acompanhamento pedagógico ele abrange o reforço escolar né. [...] E, além disso, o papel do pedagogo ele vai além de só acompanhamento pedagógico, como equipe técnica da casa também tenho que fazer relatórios, visitas domiciliares, conseguir um curso profissionalizante, procurar cursos de informática [...].*

Observamos que os coordenadores C1, C2, C3 sabem e reconhecem a necessidade de um profissional da área da Pedagogia, mas não são claros quanto ao papel profissional de um(a) pedagogo(a) na instituição de acolhimento. Razão essa, também vista pela própria formação no curso de Pedagogia, pois, não há disciplinas específicas que abarquem tal temática no processo de formação inicial. Como nos relata C1:

*(C1) Que fosse mais estimulado esse tipo de projetos dentro da universidade, principalmente as universidades públicas que dessem a oportunidade aos alunos de verem uma outra realidade além de dentro de uma sala de aula, mais uma oportunidade também de casas de acolhimento, o que acontece, o que é preciso... é interessante que o pessoal da universidades se interessa mais por isso, por essa causa, veja isso com bons olhos e procure nos ajudar mais.*

A C1 nos revela o objetivo maior para atuação de um(a) pedagogo(a) em casa de acolhimento, pois a razão para a presença deste profissional se dá pela necessidade de construir em crianças e adolescentes distantes de suas famílias, o sentimento de cidadania, representada pela autonomia, o reconhecimento dos seus direitos e deveres, em saber o caminho para buscar saídas no seu processo de desenvolvimento para a entrada na fase adulta.

Já a C4 nos apresenta com clareza as ações, pois tem formação em Pedagogia e sua contratação específica como pedagoga corrobora para desenvolver ações, de forma a minimizar os efeitos de escolarização sobre a vida das crianças e adolescentes residentes em casa de acolhimento.

O acompanhamento escolar, como também a organização no processo de desenvolvimento da rotina diária dos adolescentes, faz a diferença, quando observamos a preocupação de C4 com a leitura de livros para aprendizagem dos acolhidos, para o desenvolvimento da interpretação do seu contexto existencial.

Mas, observamos em sua fala, que a execução das tarefas de um(a) pedagogo(a) vai além do acompanhamento pedagógico, seu fazer se confunde com ações que deveriam ser realizadas por outros profissionais, como por exemplo, na ida da Pedagoga a procura de cursos profissi-



onalizantes como também visitas à casa dos familiares dos acolhidos, para a preparação da reintegração familiar, buscando saber sobre a situação da família. Isso demonstra a caracterização da falta de um profissional que atue na área específica, que neste caso seria um(a) Assistente Social.

Em função do olhar que esta coordenadora tem sobre a atuação do pedagogo, traz consigo peculiaridades, afinal a formação do curso de pedagogia é insuficiente para a construção de um profissional capacitado para lidar com a alta complexidade:

Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento; Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior (BRASIL, 2009, p. 66).

O documento das Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009) confere pertinência à construção tão importante do indivíduo institucionalizado, a atuação de um profissional de nível superior, podendo ser de qualquer formação. Contudo, o intuito deste trabalho de pesquisa foi trazer esclarecimentos da necessidade do profissional pedagogo, na composição do corpo de profissionais que devem atuar nas instituições de acolhimento.

## **Considerações Finais**

Para que as casas de acolhimento possam solicitar um profissional Pedagogo na instituição de acolhimento, é necessário verbas para a aquisição de mais um profissional para atuar neste campo específico. O que nos esclarece que

as políticas públicas ainda estão em falha quanto à compreensão da necessidade deste profissional, para melhor atender os indivíduos institucionalizados.

Portanto, consideramos que é necessário um profissional pedagogo nas instituições de acolhimento para lidar com o acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MDS. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/574eed20f8baf3110fc8ac35/1464790329922/Orienta%C3%A7%C3%B5es+T%C3%A9cnicas+Servi%C3%A7os+de+Acolhimento.pdf>. Acesso em 02 de mai.2020.

IZAR, J. G. **A Práxis pedagógica em abrigos**. São Paulo, dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 134 p, 2011.

LEAL, N. S. B. **Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela?** Memórias de jovens egressos sobre o acolhimento institucional em João Pessoa (2010-2015). Editora UFPB, 154p. 2017.

LIRA, D. O. S. **O papel do(a) pedagogo(a) em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes:** do assistencialismo ao direito à educação. João Pessoa, monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba, 2018.

# 5

## EDUCADORES/AS SOCIAIS DE CASAS DE ACOLHIMENTO: A PROFISSÃO E A PRÁTICA HUMANIZADA

*Naila Jenisch Chaves<sup>1</sup>*

### **Introdução**

Esse texto é um recorte do meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC em 2019, intitulado “Formação de Educadores Sociais de Casas de acolhimento para Crianças e Adolescentes: Um olhar psicopedagógico”, apresentado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O trabalho original versou sobre a análise da formação inicial e continuada dos Educadores Sociais, cujo recorte foram as casas vinculadas ao projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba, ao qual faz parte, o PET/ Conexão dos Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

Foram entrevistados 13 Educadores Sociais e dentre as perguntas procurou-se saber qual o nível de escolaridade de cada um e se receberam formação inicial preparatória para o desempenho das funções; se sabiam quais eram as atribuições do cargo; e se recebiam formação continuada e de que tipo. Os dados obtidos mostraram que o

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

descumprimento sistemático das leis vem sendo uma prática no município de João Pessoa.

## **Educadores sociais em documentos...**

A profissão de educadores possui o código 5153-05 na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que denomina Educador Social o “profissional de campo, que atua na abordagem, sensibilização e identificação das necessidades e demandas de pessoas vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade, desenvolvendo atividades e ações de tratamento”. Entretanto, a regulamentação da profissão ainda tramita no Congresso Nacional.

As múltiplas funções do educador social são de extrema especificidade e exigem capacitação bem como formação continuada. O nível de escolaridade que é exigido atualmente é o ensino médio, porém no PL 2676/2019 está previsto a exigência do ensino superior. Sob esse aspecto se faz necessário dizer que o educador social é um profissional que atua com diferentes demandas, e, portanto, a formação inicial e continuada deverá ser especializada para o tipo de público para o qual o profissional esteja sendo contratado.

Os educadores sociais destinados a trabalhar com crianças e adolescentes obrigam-se a orientar-se pelo Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente devendo observâncias, sobretudo, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e aos seguintes documentos: Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e comunitária, que em consonância com a Política Nacional de Assistência Social; a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Saúde (SUAS), a Norma

Operacional Básica do SUAS, o Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças, a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, assim como outros documentos que se alinhem a esses no sentido de proteção integralizada e componham esforços para que a criança e o adolescente tenham efetivados todos os seus direitos.

O documento *Orientações técnicas dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes* traz no seu texto orientações metodológicas para o desenvolver das atividades e do tratamento para com o público usuário dos serviços que deve seguir a perspectiva de personalização, mantendo a individualidade e afastando-se aspectos de coletivismo. São levantados nesse documento parâmetros para o funcionamento das unidades de atendimento nos aspectos burocrático e de recursos humanos.

A respeito das principais atividades e responsabilidades do educador social atuante em casas de acolhimento para crianças e adolescentes, verifica-se no documento *Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*, da seguinte maneira:

- ❑ Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;
- ❑ Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);
- ❑ Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade;
- ❑ Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; Acompanhamento nos serviços de

saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano (quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento);

- ❑ Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior. (2009, p. 66)

Por estas atividades, o educador social é co-responsável no acolhimento das crianças e adolescentes ao chegarem nas casas, representando um momento importante, de grande carga emocional para o acolhido. Assim, o educador deve atuar, conjunta e consonantemente com o psicólogo da equipe técnica da instituição no preparo para o retorno à família, facilitando o processo de entendimento para possíveis situações de rearranjo que tenham ocorrido na família, ou que venham a ocorrer a partir de sua reintegração.

## **Educadores Sociais nas Casas de Acolhimento de João Pessoa**

Na pesquisa realizada, as entrevistas foram individuais, as respostas estão esquematizadas para proporcionar uma leitura mais dinâmica e a melhor visualização da fragilidade estrutural relacionada aos educadores sociais, especificamente, daqueles profissionais que são destinados a trabalhar com crianças e adolescentes, público esse, protegido inclusive por documentos internacionais, devido a história que obriga a constante vigilância e elaboração de legislações de ordem protetiva para os sujeitos em desenvolvimento.

A perspectiva dos educadores participantes da pesquisa sobre o seu próprio trabalho é a de cuidados básicos, não chegando a compreensão dos aspectos psicológicos, ou dos determinantes sociais que impedem o acesso à cultura, ambientes diferentes do escolar, ou mesmo de diferentes formas de criação dos filhos. As atividades são cumpridas de forma a atender solicitações hierárquicas e não para contribuir com a formação daqueles sujeitos. Esse fato se dá pela falta de capacitação, conforme demonstrado no quadro abaixo, com dados de escolarização e informações sobre formação inicial e continuada, e a compreensão dos participantes a respeito das responsabilidades de sua profissão.

As siglas na coluna que apresenta nível escolar serão conforme legenda: EFI: Ensino fundamental incompleto/EMC: Ensino Médio Completo/ EMI: Ensino Médio Incompleto /ESC : Ensino Superior Completo/ ESI: Ensino Superior Incompleto.

Educ.	Sexo	Nível Escolar	Form. Inicial	Sabiam Atribuições	Formação Contínua	Teor da Form. Cont.
01	F	ESC	Não	*acordar/conduzir *higiene pessoal/lanche *tarefas escola	Não	—
02	F	ESC	Não	*ser mãe/orientar *medicar /conduzir *organização	Não	—

03	F	ESC	Sim	*orientar /medicar	Sim	Respeito
04	F	ESI	Não	*ser mãe/educar *desconstruir	Sim	ECA /Saúde mental/ Debates
05	F	EMC	Não	*organização *higiene pessoal *tarefas escola	Sim	Não lembrava
06	F	EMI	Não	*observar /educar *higiene pes- so/medicar	Sim	Aprender a dizer não s/agressão
07	F	EFI	Sim	*acordar/co nduzir *higiene pes- so/educar	Não	—
08	M	ESI	Sim	*depende da coordenação da casa	Não	—
09	M	EMI	Não	*proteger/ educar *higiene pesso	Não	—
10	M	EMC	Sim	*educ. socio- educativa *levar escola e médico *higiene pessoal	Sim	Não lembrava



11	M	EMC	Não	*passar o que aprendi	Não	_____
12	M	EMC	Não	*levar ao médico *educar/lazer	Não	_____
13	M	EMC	Não	*proteger/educar *higiene pessoal	Sim	Pouco prática muita cobrança

\*criação do autor

Conforme acompanha-se na tabela, dos 13 participantes, 03 educadores não possuem o ensino médio; 09 educadores não receberam formação inicial; 07 educadores não receberam formação continuada, e dos 06 que receberam, apenas 04 lembravam do teor dos encontros. Quanto a compreensão das atribuições do cargo, todos os educadores demonstraram ter compreensão fragmentada a respeito das atividades. Não são mencionadas nem mesmo as principais responsabilidades que constam nas orientações técnicas do setor conforme já apresentadas neste capítulo.

A questão de a escolarização mínima ser ensino médio, como se encontra na legislação, não está sendo atendida é preocupante. Sendo importante que se mencione não se tratar de nenhum tipo de preconceito ou tentativa de exclusão de pessoas que não tenham estudado formalmente nas escolas, haja vista que existem muitos líderes comunitários que sequer são alfabetizados, porém são capazes de repassar o conhecimento popular, as tradições de seu povo, e exemplificar condutas que são seguidas por

expressivo quantitativo de pessoas, entretanto esses casos são exceção.

O que se pode constatar são pessoas comuns, sem habilidades ou qualificações, sendo encaminhadas para trabalhar como educadores/cuidadores, sem receber treinamento específico e de qualidade, sem experiência e sem uma visão do contexto do setor ao qual são encaminhados.

Há proeminência na determinação da regulamentação da profissão de educador social, pois este é o profissional que está atuando em instituições de cuidados especiais à públicos específicos, tais como acolhimentos institucionais de variadas ordens, incluindo as Casas de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. O descumprimento dessa lei de escolaridade mínima traz consequências graves de desamparo tanto aos que são atendidos como aos próprios profissionais que também podem sofrer adoecimentos de variadas ordens.

O despreparo para as funções realizadas se traduz em fatores estressores para os profissionais que precisam lidar com a alta complexidade, com realidades diferentes, hábitos inadequados, e comunicação de resposta verbal por vezes agressiva, além de não serem qualificados para mediar os conflitos que possam surgir entre os próprios acolhidos, todos esses podem se traduzir em fatores propiciadores de depressão pela falta de apropriação dos conhecimentos técnicos necessários para o exercício da profissão. (ROMERO et al, 2016).

Para a melhor compreensão de aspectos da alta complexidade, expõem-se os princípios fundamentais para com aqueles que se encontram apartados do convívio diário com sua família e que também servem para o norteammento das ações profissionais dos educadores sociais: a excepcionalidade do serviço, a provisoriedade, a preserva-

ção de vínculo familiar, tendo como princípios humanos o respeito à diversidade e a religião, além da promoção da autonomia e do atendimento individualizado com fins de atenção ao indivíduo com tal e a descaracterização de institucionalidade.

As casas de acolhimento para as crianças e adolescentes em situação de risco social representam medida protetiva do estado, portanto não são infratores, no entanto não raro é observável que crianças e adolescentes “institucionalizados temporariamente” em casas de acolhimento terem irmãos presos, a menção à esse fato é para a diferenciação e ilustração de situações enfrentadas nas casas de acolhimento. O educador social precisa saber como se colocar, para que suas palavras não agridam e não interfiram de forma negativa nas relações familiares. Situações como essas influenciam as atividades e o agir dos educadores sociais visto que esses profissionais também devem lidar com a família dos acolhidos.

## **Considerações Finais**

Concluindo a reflexão proposta sobre o educador social instiga a pensar na formação destes sujeitos para melhor atender as crianças e adolescentes das casas de acolhimento, sendo preciso ter atenção no sentido de proteger e não colocar mais ainda os/as acolhidos/as em situação de vulnerabilidade. Reflete-se, assim, sobre a necessidade de oferecer nas formações continuadas subsídios para diminuir possíveis discrepâncias entre os novos contratados para o cargo e os educadores veteranos, o que pode gerar prejuízos de múltiplas ordens.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

[https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/Plano\\_Defesa\\_CriancasAdolescentes%20.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf). Disponível em: . Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília, 2009. Disponível em [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento). Acesso em 12 set. 2019.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO – 2010 - 3.ed.** Brasília: MTE, SSPE, 2010.

CHAVES, Naila Jenisch. **Formação de educadores sociais de casas de acolhimento para crianças e adolescentes: um olhar psicopedagógico, 2019**. Trabalho de conclusão do curso de psicopedagogia. Universidade Federal da Paraíba.

OLIVEIRA, Assis da costa  
<http://www.justificando.com/2019/09/05/bolsonaro-interfere-radicalmente-no-conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente/> Acesso em 08 set 2019.

ROMERO, Daniel Luiz, et al. Transtornos mentais comuns em educadores sociais Romero1 DOI: 10.1590/0047-2085000000140. Disponível em Scielo. Acesso em 07 set 2019.

# 6

## FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO A PARTIR DO OLHAR DAS PROFESSORAS

*Janaína Delmiro Vidal de Negreiros<sup>1</sup>*

### **Introdução**

Apresentamos aqui o recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia que teve como objetivo refletir sobre as contribuições da formação docente para o processo de alfabetização de crianças em situação de acolhimento institucional<sup>2</sup>.

Os momentos vivenciados durante a participação no projeto de extensão produziram questionamentos sobre a relação formação docente e prática do professor alfabetizador, nos conduzindo a observar se estes consideravam ou não as especificidades das crianças que residem em Casas de Acolhimento para (re)elaboração e reflexão de suas

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

<sup>2</sup> O referido tema foi escolhido a partir das ações do projeto “Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola com Adolescentes Residentes em Casa de Acolhimento (DIMPECARCA)”, no PROBEX/UFPB (2017 a 2019), do qual fui voluntária e bolsista.

ações no ciclo de alfabetização, se mostrando portanto, como um extenso e fértil campo de pesquisa para a formulação do Trabalho de Conclusão de Curso, no âmbito da Licenciatura em Pedagogia.

Embora conceitualmente trate sobre codificação e decodificação de código, a alfabetização foi se estabelecendo também entre conceitos sociais e políticos, no sentido da compreensão do indivíduo alfabetizado sobre o mundo o qual o rodeia, sendo essa, a conceituação afirmada por Ferreiro (2011) e Soares (2017), e ainda aprofundada por Freire (2011).

Para além dos métodos analíticos e sintéticos, Freire (2011) percebe a alfabetização como parte do processo de emancipação do indivíduo e o fim da hegemonia historicamente construída de uma educação bancária, que concentra todo o saber no professor. Essa percepção transformadora ganhou espaço nos currículos da formação inicial do curso de pedagogia.

No entanto, a construção do currículo de formação pedagógica parece ainda enfrentar desafios que compreendem a falta de um espaço específico para os estudos sobre o processo de alfabetização, o que oportunizaria que os discentes se sentissem ainda mais preparados para a empreitada desse árduo trabalho, que é ser um professor alfabetizador<sup>3</sup>.

Essa perspectiva desafiadora do processo de alfabetização se torna ainda mais evidente quando o professor se depara com as dificuldades impostas pela situação de vulnerabilidade social enfrentada pelas crianças da rede pública de ensino.

---

<sup>3</sup>Sendo assim, fomos despertados a pesquisar sobre as contribuições da formação para melhorar a prática do professor alfabetizador, a fim de beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças em situação de acolhimento.

É nessa situação de vulnerabilidade social que as crianças acolhidas institucionalmente se encontram, pois, com o agravante de serem separadas do seu convívio familiar, essas crianças carecem de direcionamento em suas vidas, bem como da construção sadia do seu desenvolvimento, o que pode exigir ainda mais comprometimento do professor, assim como da sua capacidade de fazer uso de conhecimentos e saberes adquiridos durante sua formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Tais conhecimentos e a forma como eles se constroem, interferem no modo como o professor conduz suas atividades em sala de aula. Nessa construção, o professor absorve concepções já existentes, e também constrói concepções que influenciam de forma direta e indireta em suas ações, na tentativa de buscar coerência e eficiência em seus objetivos.

Seja com base em experiências construídas em sala de aula e/ou em sua formação docente, o professor tende a criar seus próprios padrões de planejamento e avaliação, a fim de alcançar da melhor forma os objetivos estipulados por ele, a partir do seu olhar para as reais necessidades de seus alunos.

## **Dialogando com as Professoras Alfabetizadoras**

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada através de entrevistas<sup>4</sup> com quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, as quais foram identifica-

---

<sup>4</sup> As entrevistas foram utilizadas como base para a pesquisa de campo e eleitas como instrumento de coleta de dados, as quais exploramos utilizando a análise de conteúdos de Bardin (1977). Para tal, foram realizadas através de treze perguntas orais, ligadas ao tema de pesquisa e dirigidas as entrevistadas.

das por nomes fictícios, sendo estes, Rosa, Margarida, Petúnia e Lírio. As referidas docentes tem formação em Pedagogia, das quais apenas uma não completou a Pós Graduação. As mesmas possuem entre sete e dezoito anos em sala de aula, contudo, a entrada no ciclo de alfabetização não se deu prontamente no ato da posse de seu concurso e/ou após o início de suas atividades docentes na instituição de ensino, o que nos fez perceber a possibilidade da própria escola considerar o tempo de experiência para destinar a professora às salas de alfabetização.

De acordo com as professoras, após ingressar no ciclo de alfabetização, são submetidas à constantes formações continuadas. As críticas realizadas pelas professoras versam sobre as mudanças constantes nos projetos apresentados para a área, bem como, a certa falta de planejamento quanto aos assuntos tratados nas formações, resumindo suas pautas às metodologias. No entanto, damos destacamos a seguinte fala:

No momento atual está acontecendo dentro dessa proposta do programa educar pra valer que é trazendo um pacote pronto lá do município de Sobral, [...] e o programa atual, ele trabalha com módulos estruturados em que... sugere a nós um formato de professor aplicador de material estruturado, então eu tenho minhas ressalvas. (Professora Lírio)

As palavras da professora expressam o incômodo com o papel dado ao professor, ou seja, o professor tarefeiro/aplicador, o que afeta a formação da identidade do profissional docente, que Arroyo (2013) denomina como autoimagem profissional, citando que deve haver cuidado quanto a implementação de propostas inovadoras que possam tolher a ação docente.



A questão que mais ressalta durante as entrevistas de forma subjetiva é que durante a escolha dos temas a serem tratados nas formações continuadas, as necessidades dos professores não são consideradas, visto que não se prendem a um método específico de alfabetização, mas que mesclam vários métodos, de acordo com a necessidade que se apresenta em sala de aula.

[...] então são vários métodos que nós utilizamos de acordo com a necessidade, o desenvolvimento da criança, com o mundo que ela já vem [...] mas na maioria nós usamos vários... [...] utilizamos inclusive é... o método fônico né e usamos as palavrinhas significativas[...]. (Professora Margarida)

A prática de alfabetização no contexto apresentado por Margarida, não se detém num único método, mas busca a possibilidade de mesclar os conhecimentos e metodologias diversas para alfabetizar. Sobretudo, o processo de alfabetização além de considerar as condições cognitivas, também carrega neste processo as condições emocionais dos sujeitos, ainda mais, se pensarmos a realidade das emoções das crianças em situação de acolhimento institucional.

O que podemos destacar é que durante a formação, seja a inicial ou continuada, as docentes não ouviram discussões ou reflexões sobre as crianças em situação de acolhimento institucional, e nem de que forma lidar com as dificuldades apresentadas em sala de aula por consequência da vulnerabilidade social. O que é uma realidade na vida de grande parte das crianças matriculadas nas redes públicas, o que hoje se apresenta como uma das maiores dificuldades expostas pelas professoras.

Contudo, as experiências compostas durante o exercício da profissão são essenciais para a condução das ações docentes em sala, e para perceber além das dificuldades que apresentam nos relacionamentos e no comportamento das crianças, principalmente quando falamos das crianças residentes em casas de acolhimento.

[...] foi tudo que eu vivencio no meu dia a dia, como educador... de acreditar que uma criança por mais eh...dificuldades, por mais... por toda uma experiência que ele, uma realidade que eles tenham, eles são capazes de, tem potencial pra crescer, pra desenvolver, [...].(Professora Rosa)

O olhar apurado da professora Rosa, permitiu ver muito além das situações de mau comportamento e dificuldades de aprendizagem que apresentavam todos os dias, sendo essa percepção compartilhada também pelas outras três professoras.

Diante disso, elencamos alguns desafios enfrentados pelas professoras participantes da pesquisa, dentre os quais podemos citar: a falta de mediação com as casas de acolhimento, a distorção idade/ano e baixa autoestima, questões essas que influenciam no ritmo lento da aprendizagem das crianças.

Portanto, fica evidente que questões sociais e afetivas vivenciadas por essas crianças são pontos centrais no desenvolvimento cognitivo, principalmente durante o processo de alfabetização. Para as professoras, a boa condução dessas questões seria essencial para o bom desempenho das suas práticas pedagógicas.

Quanto as implicações das questões sociais, ressaltamos a fala da professora ao citar que,

{...} é o social que influencia tudo, essa falta de... de possibilidade de ter uma casa, de ter um lar, de ter uma família que impacta no processo de alfabetização, porque para eles, o mínimo para eles, o direito deles já foram negados, que é um lar, que é uma família, então, a escola aprender ler... não tem um sentido... não tem. (Professora Rosa)

Para Gomes e Pereira (2017), a família é a base para uma educação bem sucedida, pois dá apoio para a formação de um comportamento produtivo, o que reafirma Silva e Rapoport (2013, p.11) ao citar que “o desempenho escolar de uma criança é certamente resultado de seu desenvolvimento e das condições vividas durante o mesmo”.

Á vista disso, compreendemos que as vivências sociais das crianças acolhidas ou a ausência dessas vivências, influenciam em suas relações dentro do ambiente escolar, nas relações professor/aluno e aluno/aluno e se refletem no desenvolvimento da sua produção de conhecimento, já que se acham capazes.

Podemos constatar que os fatores sociais e afetivos se interligam nas falas das professoras, sobre as dificuldades que as crianças residentes em casa de acolhimento apresentam.

[...] essa questão afetiva aqui tá ligada a social, pela...pelo fato de não ter família, não ter afetividade, ele chega muito agressivo, a minha primeira experiência foi impactante com a minha criança, com meu aluno, ele falou, ele cantou música de cunho vulgar, pejorativo, que eu saí da sala porquê... eu disse eu não vou, ele gritando e falando, fazendo gestos obscenos e a turma toda assim olhando e eu desci, disse, gente não tem condições, aí isso logo no começo, e a partir daí, eu disse assim, mas é o meu aluno!... e eu não vou desistir dele. (Professora Rosa)

As palavras da professora Rosa demonstram de forma subjetiva, o quanto seu aluno evitou manter qualquer tipo de vínculo com ela, como reflexo da insegurança e desconfiança acerca de ter alguém que ele goste e depois perdê-lo, o que em muitas situações é algo comum na vida das crianças acolhidas institucionalmente.

Há de se destacar que apesar de saltar aos olhos as deficiências que se apresentam na vida dessas crianças, o professor tem o desafio de não rotular nenhuma delas, pouco menos puni-las por aquilo que foge ao seu controle.

De acordo com Carara (2017, p.9), “o professor precisa ter o cuidado de não determinar a capacidade de seus alunos pela situação em que estes vivem, para assim desenvolver um bom trabalho docente”. Ressaltamos ainda que,

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente (GALVÃO, 1995, p.42).

Nessa percepção, compreendemos que a afetividade não se dissocia por completo do processo de construção do conhecimento, o que torna ainda mais forte a ideia de que depois de estabelecida essa relação entre professor e aluno, se produz confiança para que hajam transformações na vida escolar dessas crianças, bem como, entendesse que a falta desses laços de afetividade pode bloquear ou retardar

a formação de estruturas cognitivas que contribuem para o processo de aprendizagem.

No entanto, um fator é evidente tanto na fala das professoras quanto em estudos teóricos, e que é expressa claramente por Freire (1967, p.15), quando ele declara que “não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”.

## **Considerações Finais**

A realização desta pesquisa proporcionou conhecer as contribuições da formação docente inicial para o fazer do professor alfabetizador, destacando aquilo que precisa ser melhorado para beneficiar os professores em sua prática pedagógica, bem como se apropriar das heranças da sua formação e das experiências absorvidas nas vivências de sala de aula.

Diante do exposto, apreendemos que para as professoras, a metodologia escolhida não é fator predominante para facilitar o trabalho no ciclo de alfabetização, mas sim, a relação com os alunos, o saber lidar com as dificuldades apresentadas por eles em sala, fruto de situações de vulnerabilidade social, da ausência da vivência com a família e do desenvolvimento sadio da afetividade que tem como base o ambiente familiar.

Outro fato a ser destacado é que a participação no projeto de extensão supracitado foi essencial para o conhecimento dessas professoras acerca do comportamento das crianças residentes em casa de acolhimento, como lidar com elas e quais os melhores caminhos para conseguir chegar a até eles, conseguir sua confiança e assim ajudá-los de forma mais efetiva.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Santa Catarina. 28p. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso em: 19 de nov. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. - Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento).

NEGREIROS, Janaina Delmiro Vidal de. **Contribuições da formação docente na alfabetização de crianças acolhidas institucionalmente**. João Pessoa, 2020. 86 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia): Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PIMENTA, S.G; LIMA M.S.L. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017. Selton

SILVA, Sabrina Boeira da; RAPOPORT, Andrea. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **REVISTA EDUCAÇÃO EM REDE: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE - ISSN 2316-8919**, [S.l.], v. 2, n. 2, abr. 2013. ISSN 2316-8919. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

# 7

## A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CASAS DE ACOLHIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO PET/CONEXÕES DE SABERES PROTAGONISMO JUVENIL EM PERIFERIAS URBANAS

*Edgina Magally Alves Vitorino<sup>1</sup>*

### **Introdução**

O interesse por esta temática surgiu durante nossa atuação como mediadora educacional, no Projeto PET- Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas vinculado ao subprojeto Letramento e Escolarização a partir das Histórias Individuais para a Autonomia - LEHIA-, onde realizávamos atividades através do acompanhamento pedagógico personalizado, que se dá com a mediação pedagógica de adolescentes residentes em casa de acolhimento.

---

<sup>1</sup> Graduada do curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Este artigo parte de discussões e pesquisas do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *O Pedagogo e a Mediação Pedagógica em Casas de Acolhimento: uma experiência do PET/Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas*, apresentado no curso de Pedagogia em 2018, e temos como objetivo apresentar a importância da mediação pedagógica junto a adolescentes residentes em casas de acolhimento.

Os fundamentos teóricos da pesquisa contemplam o contexto histórico da importância da mediação pedagógica em casas de acolhimento e no contexto educacional, utilizando como base teórica Libâneo (1998), Charlot (2000), Paulo Freire (1996), Vygotsky (1988), Raoport e Silva (2013), Costa I.M (2013), Gil (2008). Além do levantamento bibliográfico foram consultados documentos como: CONANDA - CNAS (2009), PNAS (2004) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Como mediadora pedagógica, realizávamos o Acompanhamento Pedagógico Personalizado, através de intervenções nas atividades de aprendizagem. Inicialmente, acompanhamos duas adolescentes, uma com 13 anos que estudava o 7º ano do Ensino Fundamental e a outra com 17 anos que realizava o 8º ano. Esse acompanhamento acontecia duas vezes por semana, por cerca de duas horas para cada adolescente de forma personalizada.

As atividades eram propostas a partir de uma diagnose realizada com as adolescentes, como também uma visita a escola para conversarmos com diretores e professoras e sabermos o desempenho escolar das mesmas. A partir desses dados, observamos a distorção idade/ano, baixa escolaridade e problemas de relacionamento na escola e na casa de acolhimento, onde residiam. Diante des-



ses entraves, iniciávamos as atividades de intervenção na busca do protagonismo desses adolescentes.

Passamos cerca de um ano juntas. Nesta mediação pedagógica, a adolescente de 17 (dezesete) anos completou 18 (dezoito) e foi desligada da casa, indo morar com o namorado; então, continuamos a mediação com a adolescente de 13 anos que cerca de uns seis meses depois evadiu<sup>2</sup> da casa de acolhimento. Quando a adolescente que completou 18 (dezoito) anos foi desligada da casa, começamos a acompanhar outra adolescente de 17 (dezesete) anos, durante o período de 1 (um) ano. Observamos durante o processo de mediação uma carência afetiva latente, como também a necessidade de um acompanhamento nas dificuldades escolares, pessoais e sentimentais.

No ano de 2017, as adolescentes passaram de ano, o que é uma vitória na vida destas que quase cotidianamente sentem-se excluídas e estereotipadas por serem residentes em casas de acolhimento.

Ressaltamos ainda a importância da formação docente, pois esta contribuiu possibilitando a construção do arcabouço teórico e da práxis que foram vivenciadas, contínuas e inseparáveis neste processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais, além de oportunizar entender a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

---

<sup>2</sup> Evadiu. É um termo que os educadores e coordenadores da casa mencionam quando a adolescente se evade, ou seja, foge, sai, vai para rua ou casa de amigos. Esses adolescentes não vivem presos, porém nas casas, existem algumas regras e as vezes, esses adolescentes querem experimentar outro tipo de liberdade.

## Desenvolvimento

A nossa atuação nas casas de acolhimento foi oportunizada através do Programa de Educação Tutorial (PET) /CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, e subprojeto Letramento e Escolarização a partir das Histórias Individuais para a Autonomia - LEHIA. Estamos no projeto há 2 (dois) anos, a princípio acompanhamos uma adolescente de 13 (treze) anos, que atualmente se encontra evadida da casa, e outra de 17 (dezesete) anos, que fez maior idade e mora com o namorado, a casa onde elas estavam abrigadas era na Casa de Acolhidas Feminina, localizada em um bairro de João Pessoa, na Paraíba. A casa de acolhimento possui uma coordenadora pedagógica, uma assistente social e uma psicóloga, além de educadores que cumprem plantão na casa.

Há cerca de um ano acompanhamos uma adolescente com 17 anos, que cursa o 9º ano, ela possui distorção idade/ano e muitas dificuldades de aprendizagens. Este acompanhamento se dá pelo Acompanhamento Pedagógico Personalizado<sup>3</sup> realizado através da mediação pedagógica e acontece geralmente duas vezes na semana por cerca de duas horas, essa mediação é personalizada com a adolescente, ou seja, é individual, entre a mediadora e a adolescente.

Nesses momentos, observamos a importância da mediação e as conquistas decorrentes delas, pois a mediação pedagógica, dentro e fora da sala de aula, tem a finalidade de definir procedimentos educacionais para a melhoria do

---

<sup>3</sup> Este acompanhamento é próprio do PET-Conexões de Saberes- Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, é a forma como os estudantes das graduações, atendem e acompanham os adolescentes de forma individual através da mediação pedagógica.

desempenho de sujeitos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Quando compreendemos como atuar junto aos sujeitos residentes em casas de acolhimento, as atividades ficam mais significativas para ambos e nessas atividades que realizamos, incluímos as dificuldades que surgem nas disciplinas escolares, no caso dessa adolescente que possui muita dificuldade em matemática, revisamos os assuntos estudados em sala de aula e ajudamos na sistematização de estudos para as provas.

Realizamos uma pesquisa com alguns adolescentes participantes do projeto, pois a importância de darmos visibilidade, além do conhecimento também da vivência de outros adolescentes em outras casas, usaremos nomes fictícios em cada fala. A pesquisa bibliográfica se desenvolveu a partir de materiais já existentes e, de acordo com Gil (2008, p. 50), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A coleta de dados se deu por técnica de entrevista por áudio-gravação. De acordo com Gil,

Esse tipo de entrevista é menos estruturada possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado (2008, p. 111).

Nossa ênfase da pesquisa consistiu em averiguar a necessidade de mediação pedagógica nas casas de acolhimen-

to e identificar o acompanhamento pedagógico personalizado como estratégia de mediação pedagógica.

A partir da escolha dos entrevistados ao tratamento de dados foi elaborado um roteiro com questões que serviriam para guiar o entrevistador, mas que poderiam se reformular ao decorrer da entrevista. Os dados das entrevistas foram coletados por meio de áudio – gravação, possibilitando uma melhor análise das falas dos entrevistados, que foram aplicadas aos adolescentes residentes em casa de acolhimento. As perguntas foram:

- O que você mais gosta no momento do Acompanhamento Pedagógico Personalizado que se realiza através da Mediação Pedagógica?
- Você acha que se tivesse o Acompanhamento Pedagógico Personalizado que se realiza através da Mediação Pedagógica, antes, poderia ter lhe ajudado em algo mais?

Ao serem perguntados sobre o que mais gostam no momento do Acompanhamento Pedagógico Personalizado, obtivemos as seguintes respostas:

Gosto mais porque me ajuda nas tarefas, e também porque é a única hora que estudo em casa (Maria).

Gosto mais das conversas que tenho com a mediadora sobre tudo, problemas, meninas, e gosto também porque me incentiva a estudar (Lucas).

No momento do Acompanhamento Pedagógico, o que mais gosto é de conversar, sobre as novidades, ter alguém que me escute é bom (Ester).

De acordo com as análises das respostas obtidas das entrevistas, realizadas por meio de questionários, consta-

tamos que existem necessidades que esses adolescentes relatam ter no Acompanhamento Pedagógico Personalizado. Acompanhamento este realizado através da mediação pedagógica pelos estudantes de diversas graduações, incluindo o curso de Pedagogia. Em constatação a essas afirmações, perguntamos nas entrevistas aos adolescentes se eles achavam que se tivessem esse acompanhamento que se realiza através da Mediação Pedagógica a mais tempo, poderia ter lhes ajudado em algo mais, e obtivemos as seguintes respostas:

Acredito que teria me ajudado a me dedicar mais nos estudos, pois eu sempre fui meio assim, sem vontade, e não gosto de participar de nada. Acho que teria feito eu ter coragem de participar das coisas na escola (Maria, 16 anos).

Se eu tivesse antes. Seria bem melhor, tinha pedido para ir à escola e já estaria perto de terminar os estudos. Tinha me orientado que o estudo é bom para gente (Mateus, 14 anos).

Se eu já tivesse a mais tempo, acho que não teria repetido de ano. Porque eu teria mais incentivo de estudar e ir à escola e aprender as coisas (Lucas, 15 anos).

Há tia! É claro que se a gente tivesse alguém que nos orientasse, para explicar que o estudo é importante, se preocupar com agente, e nos ajudar nas tarefas como é agora, teria sido bem melhor para a gente (Ester, 17 anos).

Ao analisarmos as respostas obtidas, identificamos a carência afetiva desses jovens, além da lacuna que causa não ter no quadro profissional um pedagogo para dar orientação educacional a estes.

A fala dos adolescentes deixa clara a necessidade de um cuidado, de atenção, de orientação para suas vidas. Essa fase da adolescência é onde se está na busca por identi-

dade e por uma sensação de pertencimento. Estes jovens que, mesmo com vidas afetadas socialmente, ainda vão à escola e recebem as pessoas do projeto e participam deste, demonstra como diz Bernad Charlot (2000), que eles são capazes de redimensionar suas ações, em vista a não tornar as condições de fracasso nas quais estão inseridos fator determinante para uma condição de vida futura.

Por isso, a necessidade de ter essa mediação para guiar esses jovens a esse redirecionamento. Vygotsky (1998), entende o desenvolvimento humano com base na concepção de homem como um ser interativo, que constrói seu psiquismo num ambiente que é social, histórico e cultural.

## **Considerações Finais**

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre a importância da mediação pedagógica em Casas de Acolhimento e uma reflexão acerca da necessidade dessa mediação pedagógica nessas casas e como o acompanhamento pedagógico personalizado pode ser estratégia de mediação pedagógica para tais ações.

A oportunidade de participar do PET- Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas / 2017 e 2018 trouxe essas inquietações ao decorrer de nossa formação enquanto Pedagogas, alunas e participantes desse projeto de pesquisa e extensão.

A partir da atuação no projeto, através do Acompanhamento Pedagógico Personalizado, que se dá na mediação pedagógica, fomos verificando que aquelas ações de intervenção, as atividades que tinham sido propostas se tornaram significativas para os adolescentes, a ponto de

vermos a participação efetiva na escola, no comportamento e até mesmo melhorias nas notas, além de uma melhor convivência na casa onde residem, até mesmo, a resistência que havia para participar das atividades, com o passar do tempo foi diminuindo.

No entanto, a reflexão e o conhecimento da história de vida desses (a) adolescentes, que na maioria das vezes é registrada por casos de ausência da estrutura familiar, de carinho e atenção, pode ser uma evidência para tais comportamentos. Por isso, surge a importância deste conhecimento e reflexão sobre estas vivências realizadas através da mediação pedagógica com estes (as) adolescentes, pois é possível identificar as necessidades e dificuldades de aprendizagens, criar estratégias e contribuir na superação dessas dificuldades. A afetividade é imprescindível na relação professor (a), aluno (a), e deve ser colocada em prática, principalmente nestes casos, a carência afetiva é imensa.

Considerando, todo projeto desenvolvido e resultados, acreditamos na importância do Acompanhamento Pedagógico Personalizado, através da mediação pedagógica, pois o mediador educacional usa estratégias didático-pedagógicas, que irão ajudar a estes adolescentes no processo de ensino-aprendizagem e reflexão crítica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CNAS e CONANDA: Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. **CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social**. 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/cnas-e-conanda-orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento-para-criancas-e-adolescentes-1>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções de Mediação Pedagógica**: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010). 2013. 164 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Edição. Cidade: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VITORINO, Edgina Magally Alves. **O pedagogo e a mediação pedagógica em casas de acolhimento**: uma experiência do PET/Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas. 2018. 58 f. Trabalho de Conclusão (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.



# 8

## EXPERIÊNCIAS DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO COM ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PERSPECTIVAS DA MEDIAÇÃO

*José Carlos Nascimento da Silva<sup>1</sup>*

*Layne Maria dos Santos Batista Lira<sup>2</sup>*

*Vanessa Costa Silva<sup>1</sup>*

### **Introdução**

Esse trabalho é fruto das experiências dos graduandos que são participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas e do PROLICEN- Mediação Educacional

---

<sup>1</sup> Acadêmico(a) do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

e acompanhamento pedagógico com adolescentes residentes em casas de acolhimento - da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculado ao subprojeto Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para Autonomia - LEHIA -, que consiste na atuação de discentes de múltiplas graduações em casas de acolhimento institucionalizado, com adolescentes advindos de vulnerabilidade social que estão em medidas protetivas e em conflito idade-ano escolar.

O artigo apresenta uma compilação de relatos e experiências que são consequências de nossas atividades durante a mediação pedagógica realizada no ano de 2019, no período de abril a dezembro. Enquanto graduandos, a nossa atuação no projeto consistiu em acompanhar durante 2 (dois) dias da semana, 2 (dois) adolescentes, cada um em 1 (um) dia, durante 2 (duas) horas, totalizando 4 (quatro) horas semanais. Durante esse processo de mediação, auxiliamos os adolescentes nas atividades escolares e trabalhamos com eles eixos temáticos que buscam trazer um protagonismo e uma emancipação, com o objetivo de que eles possam buscar e adquirir o conhecimento escolar e aprendizado que o auxiliarão na sua vida na casa de acolhimento e nas relações que precisarão construir e estabelecer posteriormente, ou seja, quando saírem da instituição.

O nosso objetivo neste artigo é apresentar as experiências vivenciadas durante o processo de mediação, que resultam em uma visibilidade a esses sujeitos e suas especificidades, tendo em vista que as percepções que foram alcançadas partem de dois olhares, um sendo de graduandos do Curso de Pedagogia e o outro de uma graduanda do Curso de Letras - Português.

A fim de esclarecer as metodologias que foram utilizadas durante a criação desse trabalho, iremos esmiuçar as abordagens utilizadas. Inicialmente, escolhemos o prisma da metodologia bibliográfica, visto que utilizamos conteúdos que foram desenvolvidos anteriormente como livros, fichamentos, produções acadêmicas sobre a temática. Com o objetivo de termos um embasamento sobre a abordagem do nosso artigo, por conseguinte os autores Fontana e Mazuzato (2018), evidenciam o que seria a metodologia bibliográfica: "A pesquisa bibliográfica vincula-se à leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, relatórios, teses, monografias, etc." (2018, p. 67). Prosseguindo, os mesmos autores explicam o procedimento e a importância dessa metodologia "[...] espera-se uma leitura atenta e sistematizada acompanhada de resenhas, anotações e fichamentos que, por sua vez, servirão de subsídios e de fundamentação teórica para a feitura da pesquisa" (2018, p.67). Assim, é crucial a utilização dessa abordagem de pesquisa para que o trabalho se desenvolva de forma satisfatória visando uma melhor percepção sobre o tema.

Outra metodologia utilizada para a construção deste trabalho foi à metodologia explicativa, que como aponta o autor António Carlos Gil (2008, p.18): "São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a *razão*, o porquê das coisas." (2008, p. 28). Por isso escolhemos essa metodologia, uma vez que tentamos trazer as experiências vivenciadas durante as atividades, já que queremos alcançar um maior público para que eles possam entender como foram nossas vivências nas casas de acolhimento.

## Desenvolvimento

O Acompanhamento Pedagógico Personalizado decorre das dificuldades de escolarização de Adolescentes em Acolhimento Institucional. Dentre as principais dificuldades de aprendizagem, evidenciamos os aspectos da distorção idade-ano, que ecoa o desinteresse escolar dos(as) adolescentes, observadas ao longo da mediação. Nossas ações se fazem presente, atenuando as necessidades de formação social e escolar dos (as) mesmos (as), sob a égide da Educação popular, proporcionando subsídios para que possamos compreender a realidade desses sujeitos, bem como, propor uma educação conscientizadora, pois, de acordo com Freire (1993), educação popular e mudança social estão conjuntas, no horizonte de uma educação que além de transformar os métodos de ensino, transformam as pessoas e a sociedade.

Compreendemos que não existe linearidade na diversidade das nossas ações, com isso realizamos planejamento personalizado de acordo com a necessidade de aprendizagem de cada adolescente. Visto que, planejamento “é um procedimento pensado detalhadamente sobre a necessidade do que se pretende alcançar com eficiência” (EVANGELISTA, 2011, p. 59), logo, ao planejarmos, consideramos a subjetividade, consoante a necessidade de formação social e escolar dos (as) adolescentes, cujo objetivo é a efetividade das atividades, de maneira positiva, compactuar as aprendizagens (social e escolar).

A partir da análise e estudos da realidade de vulnerabilidade social dos(as) adolescentes, a urgência insere-se na procura da estrutura básica, por melhores condições de sobrevivência, e a educação, posta em último plano, tendo

os direitos negligenciados, segundo Arroyo, em *Vidas ameaçadas*:

Ameaças totais de vidas totais. Sabem-se negados, ameaçados na totalidade de suas condições mais básicas de um viver justo, humano, negados, ameaçados nos direitos humanos mais totais: o direito à terra, trabalho, renda, saúde, educação identidades, culturas. Vida (ARROYO, 2019, p.43).

Dessa forma, a mediação valoriza o (a) adolescente, em seu contexto, diante das suas particularidades no processo de ensino aprendizagem, pelo qual o (a) mediador, juntamente com o (a) adolescente, busca caminhos para propiciar a construção do conhecimento e superação das dificuldades de forma significativa. Configurando-se um movimento que parte da sua história individual, transcendendo os limites das suas vidas ameaçadas, com o seu protagonismo e promoção da autonomia para a vida.

A maioria dos adolescentes estavam em situação de atraso escolar decorrente da situação de vulnerabilidade, e, além disso, alguns não mantinham boas notas escolares pela dificuldade de concentração nas aulas e de se apropriar dos conteúdos vistos. Dessa forma, o projeto atuou sob duas vertentes: a da escolarização e a do eixo temático.

A escolarização é uma das ações mais importantes a serem realizadas através do projeto, pois, através dos encontros semanais que foram realizados, os adolescentes tiveram a oportunidade de obter, de modo fixo, um momento de estudo para tirar suas dúvidas e amenizar suas dificuldades nos conteúdos. Dessa forma, foi promovido um contato maior desses indivíduos com a escola, pois, eles puderam contar com o nosso auxílio, enquanto media-

dores, para refletir sobre a importância que a educação tem para suas vidas, seja ela pessoal ou profissional. Segundo Rapoport e Silva (2013, p. 3), “[...] a educação pode contribuir vastamente para a conquista de uma melhor condição social”.

Uma das maiores dificuldades encontradas que foram comuns entre os 3 (três), mediadores diz respeito às questões da própria Língua Portuguesa, principalmente no ato de realizar a leitura de determinado texto e na escrita. Como também visualizamos a percepção que os alunos tinham da escola não era de um espaço sócio interacional de aprendizagem, mas de um lugar que não se sentiam capazes de avançar na aprendizagem. Também observamos dificuldades em matemática, principalmente nos adolescentes do ensino médio que não sabiam a tabuada, por exemplo. Reduzir essas dificuldades foi um desafio, principalmente pela complexidade em fazê-los enxergar a escola como um ambiente propício para o conhecimento, e é neste ponto que se encontra uma das tarefas mais importantes a serem realizadas pelos mediadores.

O planejamento das atividades realizadas pelos mediadores é essencial, pois, é preciso pensar e elaborar atividades práticas e que desperte nos alunos a vontade de se inserir cada vez mais no campo da escola, reforçando sua importância. Para isso, é fundamental respeitar as individualidades de cada um e entender que cada pessoa aprende no seu tempo e do seu modo, ou seja, produzir esse trabalho levando em consideração as especificidades de cada um é uma prática que enriquece a nossa vida, enquanto graduandos, assim como a deles. Segundo Freire:

Nós professores não ensinamos apenas os conteúdos.  
Através do ensino deles, ensinamos também a pensar cri-

ticamente, se somos progressistas e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos. (FREIRE, 2001, p. 32).

Dessa forma, uma das maiores contribuições que levamos para os adolescentes foi a aprendizagem da reflexão crítica, para que eles pensem além do que já foi dito. É através da indagação e de pensar criticamente que podemos construir uma educação além da sala de aula, aquela que vai além do processo decorativo ou do saber momentâneo.

Ademais, o conceito de educação popular, que para Freire (1993, p. 19) é “[...] o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”. É importante para pensar nas ações realizadas no projeto, pois é preciso avaliar a realidade de cada um dos alunos ao adquirirem novos saberes, além de estimular o processo crítico-reflexivo.

Outro método utilizado para minimizar as dificuldades encontradas foi a utilização de eixos temáticos que contribuíram para agregar valores sociais na vida dos adolescentes, sendo de suma importância o debate sobre assuntos que fazem parte de quem é o indivíduo e de como ele age em sociedade. Os temas escolhidos no ano de 2019 foram: bullying, ética, emoções, identidade, relações interpessoais e a escola como aliada. Através dessas temáticas, a mediação conseguiu aliar a escola com a formação de valores sociais, fazendo com que eles refletissem sobre as práticas e ações que se realizam no meio do qual estão inseridos.

## **Considerações Finais**

Concluímos que há relevância das ações do acompanhamento pedagógico com a mediação dos(as) adolescentes em situação de acolhimento institucional, considerando que são sujeitos advindos de uma estrutura familiar fragilizada, na qual a ausência do Estado em prover estrutura básica de sobrevivência é evidente, e também por isso se torna necessário explicitar o abismo entre a desigualdade social/educacional e a garantia de direitos existentes. A Educação Popular, neste sentido, é um elemento norteador da prática docente, já que compõe, como aspecto central, a conscientização e o desenvolvimento do pensamento crítico/emancipatório, atentando com métodos e posturas, respeitando a subjetividade dos educandos.

Dessa forma, a ação da mediação em Casas de Acolhimento apresentou muitos benefícios, tanto para os adolescentes quanto para nós, graduandos/mediadores. Diante das dificuldades encontradas, exercemos a verdadeira função da licenciatura em prol da educação: levar o conhecimento, considerando as especificidades de cada aluno. É possível analisar que esse fato é difícil de ser aplicado em um campo como a sala de aula, com uma quantidade maior de pessoas. Por isso, um dos muitos pontos positivos do projeto é atuar com autonomia sob as individualidades de cada um, procurando reduzir as principais dificuldades encontradas. A experiência é enriquecedora, principalmente pelo fato de aplicar os conceitos teóricos na prática, visando uma educação, de fato, popular na perspectiva Freireana.

Em relação aos adolescentes, também foi possível presenciar que, cada um ao seu modo, participaram da melhor forma possível das atividades propostas, fazendo um processo auto reflexivo de conhecimento, e isso demonstra cada vez mais a importância da atuação desse projeto, que



sempre busca ampliar suas perspectivas em prol de uma educação inclusiva e que rege o princípio da criticidade e da formação de valores.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Vidas Ameaçadas: exigências-respostas éticas e da docência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FONTANA, FELIPE; MAZUCATO, Thiago. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Editora FUNEPE: Penápolis, 2018.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

EVANGELISTA, Izabel A. S. **Planejamento Educacional: Concepções e Fundamentos**. Perspectiva Amazônica - Santarém – PA: Editora? Ano I. Vol. 2 p. 54-67 ago.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **QUE FAZER: Teoria e Prática da Educação Popular**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

RAOPORT, Andrea; DA SILVA, Sabrina Boeira. **Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social**. Revista Educação em Rede: formação e prática docente - ISSN 2316-8919, [S.l.], v. 2, n. 2, abr. 2013. ISSN 2316-8919. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

# 9

## ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA COM A ESCOLA E A CASA DE ACOLHIMENTO

*Biancka Ellen Baracho Wanderley*<sup>1</sup>

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar um recorte das atividades realizadas pelo projeto de extensão “Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola com Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento<sup>2</sup>” no ano de 2019. Precisamos inicialmente compreender que

o acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como

---

<sup>1</sup>Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Língua Francesa e ex-bolsista PROBEX 2020 do Projeto Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola com Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento, coordenado pela Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes de Miranda (DME/CE/UFPB).

<sup>2</sup>As ações que serão aqui destacadas foram desenvolvidas na Casa de Acolhimento Shalon e em uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB através da minha experiência como mediadora de uma criança e de um adolescente.

forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (BRASIL/ECA, 2009, p.55).

Ao verificar que o acolhimento institucional<sup>3</sup> de criança e adolescente se caracteriza como medida provisória e excepcional, temos de outro lado, a realidade de escolarização<sup>4</sup> em que se encontram envolvidas, e a consequente repercussão desta situação no processo de aprendizagem.

As diversas atividades planejadas pelo projeto promoveram o incentivo da autonomia, do saber e da importância de sempre progredir em busca daquilo que desejavam. Apostando que a partir da influência positiva e incentivo do meio, esses indivíduos consigam prosseguir de maneira efetiva e proveitosa, conforme Oliveira (2005) que trata da relação mútua de influência entre o ambiente e o sujeito.

Sendo assim, o processo de mediação pedagógica com os alunos em situação de acolhimento institucional, criou um espaço interativo e reflexivo, levando-os a pensar mais sobre si mesmo e suas práticas a partir de eixos temáticos trabalhados no acompanhamento pedagógico personalizado que ocorriam na Casa de Acolhimento semanal-

---

<sup>3</sup>Estando fora de seu contexto familiar natural e mesmo sob a tutela do Estado, através do acolhimento realizado pela Vara da Infância e da Juventude, é inegável a condição de fragilidade emocional que enfrentam no cotidiano de suas vidas.

<sup>4</sup>Mediante a realidade de escolarização destes sujeitos, realizamos o acompanhamento pedagógico que se deu na escola e na Casa de Acolhimento, o que auxiliou no processo de aprendizagem promovendo assim um maior incentivo para o estudo e a compreensão dos alunos mediados, através das diversas reflexões vivenciadas no decorrer do projeto.

mente, os quais contribuíram positivamente para a autoestima da criança e do adolescente.

Os eixos temáticos trabalhados durante o processo de mediação foram: Emoções, Relações interpessoais, Bullying, A escola como aliada e Ética e Valores. Tais eixos serão analisados na seção que tratará do acompanhamento pedagógico personalizado.

As ações do projeto visaram a conexão destes atores sociais (crianças/adolescentes) com o espaço de ensino, provocando-os para a busca do pertencimento ao ambiente escolar. Para tanto, atendemos um público composto por (01) criança e (01) adolescente, do sexo masculino, ambos em situação de acolhimento institucional na Casa de Acolhimento Shalon, no Bairro do Bessa, e matriculados respectivamente no terceiro ano e quinto ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental, no Bairro de Manaíra, na cidade de João Pessoa/PB.

## **Acompanhamento Pedagógico na Escola e na Casa de Acolhimento**

Destacamos aqui o processo de acompanhamento pedagógico/mediação que foi iniciado com o aluno A1<sup>5</sup> (criança) em junho de 2019, com o propósito de fazer com que ele tivesse melhor rendimento em sala e nas suas relações interpessoais. Este encontro acontecia duas vezes por semana e se estabeleceu durante o seu horário de aula na escola. Além disso, a mediadora encontrava-se por vezes

---

<sup>5</sup>Utilizaremos esta identificação para a criança atendida pelo projeto, tendo em vista que seu nome não pode ser divulgado por ser previsto em Lei a preservação da identidade de criança e adolescente.

ao seu lado, auxiliando com a leitura e escrita na sala de aula.

Os conteúdos escolares no momento do acompanhamento na Casa de Acolhimento eram divididos com a abordagem e as atividades do eixo temático. Dessa forma, cada mês tratava sobre um eixo e promovia a partir deste, reflexões para a vida pessoal do aluno acompanhado.

Sendo assim, foi preciso realizar planejamentos e elegeer recursos didáticos para estimular a criança atendida pelo projeto na execução de atividades práticas, selecionando metodologias ativas para despertar a vontade de aprender e reforçar a importância da educação na vida de todo ser humano.

As atividades do eixo temático no mês de junho de 2019 contemplaram a abordagem sobre as “Emoções”. Trabalhar com esse tema foi muito importante para ajudá-los a superar as dificuldades relacionadas à sua forma de expressar-se e comunicar-se com os outros dentro do espaço escolar.

Em um dos encontros sobre o eixo temático “Emoções” foi proposta a atividade de construção de um coração a partir das emoções que foram trabalhadas em cada encontro. Isso fez com que o aluno A1 conseguisse transformar o abstrato em uma representação concreta para que esta fosse preenchida de sentido.

O trabalho em relação ao eixo das emoções foi progressivo e rico em atividades. O filme “**Divertidamente**” abriu espaço para discussão da importância dos sentimentos e como esses precisam ser respeitados, além de oferecer um suporte figurativo para emoções tão complexas.

Dentre as ferramentas utilizadas, o livro “**A parte que falta**” do autor Shel Silverstein, apresentou uma pers-

pectiva cheia de complexidade, na qual o aluno teve a efetiva condição de interpretação.

Já a última atividade do eixo temático “Emoções” foi a escuta de vários gêneros musicais, assim a partir da escuta e interpretação da música, a criança levantaria uma plaquinha com o nome da emoção provocada. Essa dinâmica teve como objetivo o exercício de percepção e interpretação das emoções a partir da provocação mais abstrata como a música.

Por fim, em todas as mediações foram trabalhadas as necessidades escolares trazidas pela criança, como também as dúvidas relacionadas ao conteúdo escolar, além do suporte que era oferecido na realização de suas atividades extraclases.

No mês de julho, foi trabalhado com a criança A1 o tema referente às “Relações interpessoais”. Atividades com crachá foram desenvolvidas para que ele tivesse sua própria identificação, além de um leilão, em que precisaria identificar o grau de importância entre as relações pessoais e materiais.

O referido tema foi pertinente, pois trouxe reflexão sobre a relação desta criança com o próximo, além de ser um espaço no qual ela conseguiu se expressar melhor sobre como pensa a relação com outras pessoas, promovendo um sentimento de empatia.

No mês de agosto, com A1 trabalhamos o eixo temático “Bullying”, um dos mais reflexivos nesse processo, haja vista que muitas enfrentam e praticam este tipo de ato, pois

[...] Esta acção discriminatório dá-se, sobretudo, na adolescência, podendo ser directo ou indirecto e, ocorrendo nos mais variados contextos, sendo que o mais comum é

ser entre crianças e jovens em contexto escolar (DIOGO, 2009, p.02).

Para aprofundar o tema, trabalhamos a Lei 13.185/15 que fala sobre o bullying, quando então discutimos sobre tal situação e solicitamos que A1 representasse a sua compreensão sobre a questão do bullying, e este optou por fazer um desenho mostrando essa situação.

Tal atividade possibilitou a verificação do entendimento dele sobre o bullying, enquanto criança, e como isso é, de fato, presente na vida desses atores sociais. Outra atividade desenvolvida foi a dinâmica da cartolina, onde tinha que dizer coisas como: “O que pensa quem pratica bullying?”, “O que pensa quem sofre bullying?”, etc. Foi perceptível que o diálogo sobre esse assunto, ao longo do mês, despertou na criança lembranças das agressões sofridas, mas este disse nunca ter praticado contra ninguém.

No mês de setembro, a temática abordada foi “A escola como aliada”. Foram trabalhadas duas atividades do eixo, sendo a primeira, algumas biografias de pessoas bem sucedidas que tiveram a escola como auxiliar no seu processo de ascensão, para que assim ele se sentisse motivado.

Já a segunda atividade desenvolvida com o aluno A1, compreendeu a produção de uma carta para o seu “Eu” do futuro. Ele então colocou seus sonhos, o que pretendia estar fazendo, quem pretendia ser, e foi um momento de reflexão, pois permitiu a simulação de uma experiência positiva sobre sua vida futura.

Em relação as duas últimas atividades deste eixo, essas tiveram que ser cedidas para revisar os conteúdos da prova, a qual A1 iria submeter-se. Sendo assim, os últimos dois encontros do eixo temático “A Escola como aliada” foram marcados por produções de textos relacionadas ao

uso de “R e RR” na grafia das palavras, como também por exercícios das operações matemáticas.

No mês de outubro para o desenvolvimento de atividades do eixo temático sobre “Ética e Valores”, elaboramos um cartaz informativo, e a partir disso debatemos sobre o que A1 entendia sobre o assunto. Em seguida, pedimos que ele respondesse o que faria em algumas situações que envolvessem o tema, como exemplo: “Você está passeando na rua e encontra um celular, tomará providências para encontrar o dono ou desliga e passa a usá-lo?”.

Essa pergunta, quando feita à criança gerou um debate significativo, pois a mesma entrou na questão da necessidade, o que foi uma provocação pertinente. Visto que esta usou como contraste o valor da honestidade em relação a falta, indagando dessa forma com as suas palavras e experiências, até que ponto o discurso do bem social plantado em uma desigualdade consegue se manter.

Para tanto, consideramos a importância de refletir com A1 que a necessidade de sobrevivência humana reflete, sobretudo, a questão ética e também de valores, o que de fato deveria ser manifestado nas práticas políticas e pela própria sociedade para a expressão do bem comum e da qualidade de vida de todos os sujeitos, sem distinção de cor, credo, orientação sexual ou condição social.

A vista disso, o acompanhamento na Casa de Acolhimento junto a mediação na escola com a criança, surtiu efeito gradativo e significativo quanto aos processos de produção textual e leitura, no qual por vezes A1 se negava a produzir ou fazer as atividades em sala de aula quando iniciamos o acompanhamento.

Percebemos que o processo de acompanhamento pedagógico escolar ajuda na construção da autonomia que com frequência precisa ser incentivada e observada; na



espera de oferecer um suporte coerente para a evolução do aluno. O que foi se estabelecendo durante o acompanhamento do aluno A1 até a sua transferência da Casa de Acolhimento para outra, em sua cidade natal.

Dessa forma, o acompanhamento pedagógico/mediação precisou ser transferido para outro aluno residente na Casa Shalon, este por sua vez adolescente (que será citado aqui como A2), o qual recebeu de maneira receptiva a notícia do acompanhamento, embora a mediação fosse durar apenas do mês de outubro a dezembro de 2019.

Contudo, foi tempo suficiente para estabelecermos uma relação de vínculo, na qual ele parecia estar aberto para a mediação e assuntos ministrados em sala de aula, na escola.

O aluno A2 estava sempre interessado em tirar dúvidas e produzir as atividades, o que fez com que melhorasse seu desempenho escolar, refletindo assim bons resultados em suas últimas avaliações escolares.

Sendo assim, observamos a importância da conexão de crianças e adolescentes com o espaço escolar, por se tratar de um processo que contribui para a construção da identidade destes sujeitos, de forma a perceberem que a escola pode ser o lugar do encontro com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo. Ademais, a mediação teve como premissa o saber ativo no qual o aluno constrói seus próprios caminhos, investindo em sua autonomia, conseguindo dessa forma romper os estigmas, sobretudo, os estigmas do acolhimento institucional.

Paulo Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, discute sobre a necessidade de transposição do educando, e como esta possibilidade é capaz de transformar não apenas o sujeito, mas o meio, pois segundo ele, os

obstáculos não se eternizam. Deste modo, a função do acompanhamento pedagógico é fazer com que o educando tenha todos os instrumentos necessários para assumir a construção e possível realização de seus sonhos.

## **Considerações Finais**

Diante da experiência com o acompanhamento pedagógico na escola e na Casa de Acolhimento podemos perceber que, ao longo do percurso em que a criança e adolescente foram acompanhados, criaram um nível de proximidade maior comigo enquanto mediadora deles, sentindo-se seguros para tirar dúvidas e na maioria das vezes dispostos a estudar os conteúdos escolares que eram abordados em sala de aula no decorrer das semanas.

Além disso, o próprio foco do projeto era auxiliar estes meninos no processo de escolarização, o que se verificou no desempenho escolar positivo. Os dois meninos adquiriram mais confiança em si mesmos para aprender aquilo que, para eles, parecia ser desafio.

A realização de atividades lúdicas, conteúdos trabalhados com ajuda deles e junção de eixos temáticos e mediação escolar foram alguns dos recursos que, com certeza, mostraram impactos nos processos escolares e na vida de cada um.

Outro ponto importante do projeto foi sua contribuição para minha formação acadêmica e futuro exercício da profissão docente, visto que me fez estar preparada e atenta para a individualidade e historicidade de cada um dos alunos.

Ademais, o projeto para ser bem conduzido necessitou de planejamento e determinação por parte não só da coordenação, mas também dos próprios alunos (tanto bol-

sistas quanto voluntários) e da parceria entre os projetos que atuavam em conjunto com as Casas de Acolhimento e as escolas. O planejar, compartilhar e discutir informações sobre como promover cada vez mais melhorias na vida desses alunos fez toda a diferença.

Com os dois alunos acompanhados durante o ano de 2019 foi possível perceber que tiveram uma gradativa melhora na escolarização, considerando as especificidades de cada um.

Trabalhar com essas individualidades enriqueceu a minha prática enquanto bolsista de extensão e futura docente, e também a vida desses meninos a partir do momento que eles tiveram a atenção voltada para seus estudos, podendo tirar suas dúvidas e aprendendo um pouco mais sobre as temáticas relacionadas ao cotidiano da vida e da sua formação enquanto indivíduo.

Por fim, os meninos mostraram-se dispostos a construção de um comportamento mais responsável consigo e com o outro, adotando assim atitudes altruístas que até então não faziam parte de suas vivências, em virtude dos sentimentos de abandono, desamor e insegurança, experimentados a partir da ruptura com o vínculo familiar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf)> Acesso em 10 de março 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

VILA, Carlos; DIOGO, Sandra. **Bullying**. Psicologia.pt, 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0142.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

SILVERSTEIN, Shel. **A Parte que falta**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018

# 10

## DISCURSOS DAS REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES ADVINDOS DA VULNERABILIDADE SOCIAL SOBRE O SENTIDO DA ESCOLA

Edilene Firmino da Silva<sup>1</sup>

### Introdução

Este artigo é um recorte do trabalho monográfico da autora intitulado: *“O Sentido da escola pública para adolescentes em acolhimento institucional: tecendo relatos das experiências escolares”* apresentada no ano de 2019. No decorrer dos anos de 2017 a 2019 atuei no acompanhamento pedagógico personalizado com os adolescentes que estavam em distorção idade/ano por meio do Projeto PET/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, que me possibilitou o levantamento de hipóteses sobre alguns entraves dificultadores, tanto para a realização de suas atividades escolares, quanto para o desejo de aprender, de ir e de estar na escola.

Na maioria das ações realizadas no Acompanhamento Pedagógico Personalizado tive, enquanto mediadora,

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

dificuldades com os adolescentes para que realizassem suas atividades, pois não havia sentido de além da escola, estar em casa fazendo-as. Era, para alguns, muito chato sentar e estudar além da sala de aula. Dinamizar as aulas com outros elementos além do caderno e lápis foram estratégias utilizadas para despertar a atenção deles e estimular o aprendizado a cada mediação.

Nesta perspectiva, surgiu a motivação para a autora aprofundar nas questões relevantes ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos, e responder aos seguintes questionamentos: Qual sentido para eles irem à escola? São ativos no processo educacional? O que ocorre nesse processo de escolarização que desmotiva esses alunos a se distanciarem dos saberes escolares? Quais os caminhos que os professores, educadores e mediadores percorrem para estimular os adolescentes em vulnerabilidade social a serem desejanter do aprender?

Os (as) adolescentes entrevistados<sup>2</sup> (as) receberam os nomes fictícios de: Daniel, Elder, João, Luiz, Edna, Eliane, Kássia e Taís. Eles têm a faixa etária entre 12 anos a 18 anos e se definem ser de cor preta, pardo e amarela. Ouvir as vozes dos adolescentes sobre o sentido da escola para suas vidas, suas inquietações e seus pensares foi relevante para compreender de que forma se constitui a problemática sobre o sentido atribuído por eles a escola e a todo o processo de rupturas na escolarização, nas suas trajetórias humanas, em suas experiências escolares, nos processos de inclusão ou exclusão e por fim na percepção do aluno como

---

<sup>2</sup> As entrevistas foram realizadas pessoalmente e de forma oral gravadas por meio de smartphones para transcrição posterior das falas dos(as) adolescentes no trabalho monográfico.

aprendente dos saberes, se ele tem prazer na busca pelo conhecimento ou não.

Dentro deste contexto, o desinteresse e a resistência de estudar demonstrado pelos adolescentes foram fatores que contribuíram para se analisar o sentido da escola atribuídos por eles; conhecer as suas experiências escolares; compreender a relação deles com a escola; e verificar o que os mobilizava para o desejo do aprender. Para que dessa forma pudesse compreender o processo de evasão, de desmotivação e desistência dos alunos acolhidos em suas experiências escolares.

Assim, a partir dessa construção teórica o tecer desse trabalho sobre o sentido atribuído a escola pode estar interligada a uma teia que se expande em diversos pontos e que se firma a partir de fatores que podem ser analisados à luz de teóricos que se debruçaram para compreender esse fenômeno histórico-social, e principalmente dos próprios adolescentes com suas vozes na exposição sobre qual o sentido eles atribuem a escola para suas vidas.

### **Sentido da escola: discursos...**

Os vínculos estabelecidos na escola entre docentes e alunos podem dar sentido para o processo de ensino e de aprendizagem. Pourtois e Desmet (1999, p. 58) explicita que “existe uma relação dialética entre as características das interações com outrem. [...] é por meio das relações com o outro que a pessoa se constrói”. Esta relação poderá formar uma base sólida, que permitirá ao aluno a identificação com o espaço que ocupa, tanto na escola quanto no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a seguinte pergunta foi feita aos adolescentes: Fale sobre o seu relacionamento com os co-

legas e professores/as. Para a maioria dos entrevistados era “normal” tomando por base que essa normalidade está dentro do contexto das categorias “legais” e “mim dou bem”, ou seja, os relacionamentos professor-aluno e aluno com seus pares não ocorrem grandes conflitos.

Taís defini da seguinte forma: *“Normal, eu brinco, eu estudo, mas eu não entendo nada, não gosto muito dos professores, não queria estudar a tarde, mas sim pela manhã ou no tempo integral”*. Para Edna: *“Normal, sei não, chego na escola falo com todo mundo, brigo com todo mundo bagunço, chamo palavrão. Tem algum professor que desce na garganta, e tem outro que não desce não, porque são chatos, idiotas, lesados, ridículos, tira ponto da pessoa”*. Eliane explicitou esse motivo da seguinte forma:

Procuro ter pouca intimidade...pelo fato de pouco tempo...por não conhecer direito... e porque eu não quero ter intimidade com essas pessoas por que eu sei que é passageiro. Ai eu prefiro ficar mais na minha, chego, sento. Já com os professores eu me dou mais...com os professores me achego mais, até pra eles poder ter mais um certo olhar para a gente e passar mais alguma coisa assim que, ou senão, tipo, teve uma certa vez que uma professora que eu gosto muito de português, ai a outra. eu fui reprovada no provão, ai no outro dia eu fui fazer com outra professora ai eu tava precisando de um ponto que foi umas questões que eu não estava sabendo, ai essa professora não quis me dar esse ponto a mais, a outra professora ela pediu para mim rever os assuntos que errei para ver se eu poderia acertar, no mesmo dia, só que não poderia fazer aquilo, mas ela fez, porque ela viu que eu estava me esforçando e eu tinha uma afinidade mais com ela e ela me passou ai eu consegui tirar a nota boa para poder passar.



Com os adolescentes que acompanhava, introduzi nas aulas de Língua Portuguesa dinâmicas como poesia, música, filmes, e a partir destes gêneros, trabalhei interpretação de textos e a própria gramática, dificuldades apresentadas pela maioria dos adolescentes acolhidos, e tendo-os imersos na aula, levá-los além dos conteúdos com a intencionalidade de conduzi-los a reflexão sobre questões como a empatia para que oportunizasse outros olhares tanto para os professores quanto seus pares ou mesmo nos relacionamentos sejam pessoais ou em todos os ambientes que ocupassem.

Arroyo (2019) explicita que existe uma urgência em se conhecer o aluno, que vá além dos registros escolares, de notas, aprovação ou reprovação, ou até dos estereótipos criados, e de se ter uma “tradição de escuta dos educandos”. Escutar para compreender as ações dos estudantes, possibilita compreender o sentido que ele atribui a todos os processos de formação e de educação. Se o docente apenas se ater aos conteúdos ignorando que o aluno tem em si representações sociais que o constitui, suas aulas serão um monólogo sem atingir os objetivos da docência.

Nesta perspectiva, Silva, Fernandes e Sena (2019, p.104) apontam outro fator que pode contribuir para o aluno encontrar o sentido da escola: o vínculo de afetividade na mediação pedagógica, pois ela “favorece a aprendizagem, e colabora para que o adolescente encontre motivação para ter outro olhar para a escola”. Para Barbosa, Monteiro e Silva (2019, p.3), o professor deve ter a percepção que: “Cognição e emoção funcionam como uma simbiose” se desassociá-las haverá uma perda significativa do prazer no aprender e poderá afetar o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Corroborando com esta questão nas pesquisas de Belsky (1984) *apud* Pourtois e Desmet (1999, p. 31) foi identificado que a “ [...] criança só é estimulável se estabeleceu um laço afetivo suficiente”. Os estímulos que o professor oferta para que o aluno se motive a ser desejante do aprender e a aprendizagem ocorra, está associado aos vínculos afetivos estabelecidos entre ele e o aluno. Se essa afetividade não for desenvolvida, o aluno poderá ter poucos estímulos, e, conseqüentemente, não contará com esse recurso para motivar-se a aprender os saberes escolares.

Outra pergunta para compreender o sentido da escola para o aluno foi: qual a importância da escola para você? Edna explicita que é “[...] *normal por que a pessoa tem que ir. A escola representa matemática, ciências, história, geografia, religião.... Para aprender as tarefas para quando crescer ser alguém na vida*”. Para Eliane, é muito importante, e inicia sua fala com memórias de quando era criança:

Quando eu era mais nova, não, eu imaginava muito assim que os pais mandavam os filhos para a escola para se livrar dos filhos aí, e o pessoal falava muito nossa tem que estudar, tem que estudar, e eu não entendia aquilo porque não souberam me passar, e hoje eu vejo que se eu tivesse me esforçado lá atrás eu teria uma vida melhor.

Para Taís: “*nenhum, só para passar de ano, sei lá, não sei, pode até servir para a escola ter um foco, que é o que eu não tenho nesse momento*”. Elder enfatiza que: “*se querer ser alguém na vida...segui meus sonhos...tem que estudar*”. Daniel relatou que era “*para ter um futuro melhor, um emprego bom*” e João “*porque ensina*”. Para Luís: “*estudar e passar de ano*”. Kelly diz: “*Aprender as coisas, a minha professora tia Flor ela é bem exigente mesmo, ela tipo se você não fizer a tarefa, esquecer o livro de matemática ela não*

*deixa você juntar e deixa você sem recreio, se você faltou quer explicação porque você faltou”.*

De acordo com as respostas dos adolescentes, a relevância da escola está em proporcionar um futuro melhor. Eliane deixa explícito que se tivesse estudado teria uma vida melhor. Ela hoje com 18 anos, enxerga a escola como aliada para alcançar seus objetivos e sonhos. A cada dia se esmera em estudar para conseguir passar de ano e entrar no mercado de trabalho.

Nas mediações com Eliane, sempre me surpreendia. Certa vez entreguei a ela um romance de José de Alencar - “Cinco minutos” e para minha surpresa, além de recontá-lo, demonstrou uma alegria eufórica de se colocar dentro da história como personagem do romance. Ela me disse: *“Tia, parecia que eu era a prima dele, que ele estava falando comigo”*. Dessa forma, evidenciamos que ela experimentou o prazer que a leitura pode proporcionar. Eliane agarrou a oportunidade de dar continuidade aos estudos e a escola não era mais algo longínquo, pois compreendia a relevância de estudar e estar na escola.

Kelly enxerga a atitude da professora como *“bem exigente”*, e a importância da escola é direcionada para a professora. Explicando o comportamento da docente frente a uma experiência da aluna. Luís interpreta essa importância, apenas para passar de ano. Todos percebem de uma forma ou de outra, por motivos diversificados, que a escola é importante para a vida deles.

Em seguida, outra pergunta para compreender o sentido da escola foi exposta: “o que você mais gosta na escola”. Edna e Luís responderam que gostavam da hora do intervalo; Elder e Kássia afirmaram da quadra da escola e jogar bola; Para Taís são as amizades; João disse que gos-

tava de estudar matemática. Daniel disse que gostava do professor de química. Eliane explicitou da seguinte forma:

Quando eu passo, fico muito feliz... porque não imaginava que eu ia conseguir, pelo fato de estar o tempo todo fora da escola, mas no meu ver eu vejo que aprendi mais com a vida do que dentro da escola, aí fui tirando de letra. Eu gosto dos professores, do jeito que a escola trabalha com provas com pessoa que estão com a escolaridade muito baixa, e que tipo eles dão um empurrão, eu pensei que teria de estudar a vida inteira eu ia ficar, sei lá, com 30 anos e terminando ainda o fundamental porque eu tava no terceiro ano, tava muito baixa minha escolaridade, quando eu descobri, e quando vi que tinham mim passado eu fiquei muito feliz, porque vi que tinha como dá como esse empurrão na minha escolaridade.

Apenas um aluno afirma que gosta de “estudar matemática” e outra de passar de ano, os demais - dos relacionamentos e das brincadeiras nas horas de intervalo. De acordo com Charlot (2005, p.45): “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Charlot explicita que é por meio dessas relações que o sujeito se insere no universo de significados compartilhados.

Outra pergunta aos adolescentes foi: “o que você menos gosta na escola?” Edna respondeu: “*quando chego na escola e sento na cadeira*”. Taís disse que “*não gostava do diretor porque ele tinha uma cara feia*”. Kássia respondeu a “*sala de aula*”, ela se reporta ao ar condicionado quebrado, e não as relações constituídas nesse espaço. Elder disse de “*Nada, gosto de tudo*”. Daniel não gosta de “*Química*”, João não gosta de “*Português*” e Luís de “*Fazer Tarefa*”.

Eliane descreve da seguinte forma o que menos gosta na escola:

Quando não consigo acertar as questões, deu me esforçar e não conseguir... A escola é perfeita...gosto muito dos professores, só não gosto de um professor porque ele é rígido, ele é meio grosseiro. Fui fazer uma sondagem para passar as duas séries, português e matemática, português eu passei, matemática eu não gosto muito porque eu não sei muito.

Diante das falas dos adolescentes apenas três alunos não estão ligados direta ou indiretamente aos saberes escolares. O quantitativo maior na qual os (as) entrevistados (as) explicitam o motivo de não gostar da escola é devido as disciplinas de português, química e as tarefas que englobam uma variedade de disciplinas. Não gostar de uma disciplina ou mesmo das atividades escolares para casa, podem apontar para as dificuldades do aluno em realizá-las.

Para Arroyo (1997) uma escola possível seria “aquela que levasse em conta as peculiaridades e carências da nova clientela e a elas se adaptasse nas metodologias, nos conteúdos e na organização do processo pedagógico”. Pois, cada aluno tem seu ritmo de aprendizado, suas dificuldades na aprendizagem, além das histórias e experiências pessoais que trazem para a escola, e conhecê-los é relevante para o êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Na pergunta “O que você mudaria na escola?” Edna e Luís enfatizaram que o “*tempo do intervalo deveria ser maior*”. A Edna explicitou da seguinte forma: “*O intervalo deveria ser maior, porque teria mais tempo para a pessoa respirar sem ficar estudando*”. Não é um tempo pensado para diversão, relaxamento, mas para estar longe dos sabe-

res escolares, da sala de aula, de estar em contato com o aprendizado sistematizado da aula.

De acordo com Charlot (2005, p. 76): “Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende”. No momento que o aluno deseja ficar fora “para respirar sem ficar estudando” subentende-se que o tempo que ele está na sala de aula não está imbuído desse desejo na aprendizagem, como descreve o autor.

Eliane e Kássia responderam que “*não mudaria nada*”, e João e Elder na estrutura física, especificamente, “*a quadra*”. Outra entrevistada, a Taís, disse que mudaria tudo e explica da seguinte forma: “*tudo, o barulho. Deixa eu ver... Que os alunos fossem mais educados e aula fosse mais focada*”. Daniel respondeu: “*Mudaria os professores, porque tem professor que ensina bem, e tem outros que dá aula só por dá*”. Esse entrevistado tem dezoito anos e na época da entrevista havia desistido de estudar, pois teve muitas dificuldades com os conteúdos escolares.

A desistência deste aluno, ele atribui por ser “burro” e se auto estigmatiza, se culpa pelo fracasso escolar. No entanto, ele passou por uma trajetória humana de negação de direitos. Direito a qualidade de vida, a educação, a família, iniciando o processo de escolarização com uma idade acima do que se preconiza para iniciar o processo de aprendizagem escolar e que o colocava em um lugar desprivilegiado diante dos seus pares.

Outra questão abordada foi: Como você se sente na escola? (Bem? Se sente acolhido? Se sente feliz em ir para escola?) Caso sim explique. Daniel, João e Luís informaram que se sentem bem; a Taís enfatiza com veemência que “*não se sente bem, não se sente acolhida e não se sente feliz*”. Eliane explicita da seguinte maneira:

Sim, eu amo está na escola, fico muito triste quando deu a hora e não dá tempo de fazer nenhum exercício, mais nenhuma atividade...eu pensei que nunca ia conseguir fazer o que eu estou fazendo hoje que é sendo aprovada por provas e eles me passam e quando vejo que tirei uma nota fico muito feliz e fico querendo fazer mais e mais pra mim terminar e dizer pra todo mundo que eu consegui.

Edna respondeu da seguinte forma: *Tem dia que eu vou né pá pá passar logo de ano...mas tem dia que é só pá bagunçar*. Elder oscila entre dois sentimentos e descreve da seguinte forma: *“bem, tem dia que dá vontade de ficar lá. Tem dia que não, me sinto feliz”*. Kássia responde da seguinte forma: *“Sim, me sinto feliz, por que apesar de tudo da escola não ser bom para mim, é porque lá eu vejo minhas amigas”*.

Com suas singularidades, cada adolescente expressa suas angustias e prazeres da escola. Paradoxos que sinalizam até mesmo o que não foi dito, as inseguranças e os conflitos existentes, seja na escola ou mesmo em suas vidas. E quanto as amizades construídas neste espaço contribuem para o desejo de ir para a escola, e estando lá, compartilhar emoções e experiências com seus pares.

A próxima pergunta foi: *Porque você vai para a escola? “Eu vou por que eu quero ser alguma coisa né lá na frente, quero ter alguma coisa na vida, eu quero ter boas condições né lá na frente, pois isso eu estudo e pra ter uma sabedoria melhor”* (Elder). Edna respondeu *“aprender a estudar”*. Eliane *“crescer na vida”*. Luís *“pra estudar”*, Daniel e João não responderam essa pergunta. Para Kássia *“É para mim aprender coisas novas, pra mim não reprovar fazer amizades mais ainda. Eu tenho que ir todo dia pra escola para não reprovar para não ficar burra e pra tia não brigar comigo”*. Ou seja, os adolescentes veem a escola como

aquela que irá possibilitar uma mudança de vida. A certificação do ensino médio para eles, é a garantia de entrada no mercado de trabalho.

Para compreender de que forma os adolescentes veem o processo de aprendizagem, foi perguntado: por que você faz as atividades escolares? Taís explicitou assim: *“porque é importante aprender”*. Daniel falou que era *“para passar de ano”*. João não quis responder. Luís era *“para aprender”*. Kássia disse: *“para mim conhecer coisas novas e a professora não reclamar comigo [...]e eu não perder o recreio na escola”* e Eliane: *“ para chegar em algum lugar tenho que fazer o que a escola pede”*. Elder explicitou da seguinte maneira:

Eu faço as atividades da escola porque é obrigação entendeu e porque eu quero ter um conhecimento melhor por isso que existe as atividades para a pessoa ter um melhor conhecimento das coisas que agente tá estudando e quando for na hora da prova eu ter um saber.

Edna disse: *“Para ter mais conhecimento... as vezes gosto, tem atividades que agrada a pessoa e outras são muito difícil”*. Apenas uma adolescente, a Kássia enfatizou que fazia as atividades para a professora não brigar. Os demais têm a percepção que as atividades escolares devem ser feitas, por que são relevantes na construção do conhecimento.

Nesse sentido, outra pergunta foi elencada sobre a relevância dos conteúdos sistematizados para a trajetória escolar. A pergunta foi: Para que servem os saberes escolares? Edna falou: *“Sei não”*. Taís respondeu: *“para meu futuro”*. Para Eliane serve *“pro dia a dia, pra tudo, porque tem várias coisas que a gente faz na vida no dia-a-dia que a gente não percebe mas que reflete pela escola”*. Luís disse: *“não*



*sei*". João não participou dessa pergunta. Para Daniel "aprender coisas", e para Kássia "para aprender coisas novas na escola porque não é todo o dia que a professora vai ficar lá explicando coisa para agente, tem dia que ela fica doente" para Elder:

Aprendo várias coisas na escola né, o principal é aprender coisas que vai nos interessar entendeu aprendo tipo coisas que eu não sei, um exemplo, tem coisa em português, matemática matérias, coisas que existem para a gente estudar e eu não sei, me ensina a aprender coisas o que eu não sei, o que eu sinto dúvida, se eu não de uma coisa eu pergunto, é isso mesmo.

As expressões: "Não sei", "Aprender coisas", e "Pra tudo" formam o pensamento dos alunos sobre a relevância de se estar na escola, passar quatro horas nesse espaço educacional com diversas disciplinas tendo que ser avaliado, e ter que ler, estudar para o rendimento não ser baixo. As respostas vão desde o total desconhecimento da utilidade dos saberes escolares até a forma generalizada de "tudo" e o "aprender coisas" é uma expressão que não explicita para que realmente servem os conteúdos das disciplinas.

No momento em que a expressão "não sei" aparece, ela pode revelar que esses alunos ainda não compreenderam a relevância para as suas vidas de se apropriarem do conhecimento. Qual sentido pode ter para eles, esses saberes escolares, se não existe uma conexão entre o que são desses conteúdos escolares, não existe uma associação que faça sentido para eles. Nesse sentido, para Charlot (2005, p. 71):

Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se estou aprendendo coisas que tem sentido, vou mudar

minha visão de mundo, minha visão de vida. Pelo *menos* um pouco. E se eu estiver aprendendo coisas que não têm nenhum sentido, não estou aprendendo e, por isso, vou esquecê-las depois da prova. Aprender é mudar.

Outra expressão que fica obscuro é o “Aprender coisas”, como conceituar coisas, ou mesmo compreender que coisas eles aprendem. Não há clareza de ideias sobre o que sejam essas coisas. Apenas um aluno explicitou o que seriam essas coisas. Em outro extremo está a expressão “*pra tudo*”, que a adolescente pontuou que a escola traz por meio desses saberes escolares, é que vai servir para o futuro.

A última pergunta foi para saber do aluno sobre o seguinte: Por que você tem de passar de ano? Edna respondeu: “*Tenho, não sei. Se não vai reprovar*”. Eliane “*para evoluir cada vez mais*”. Luís respondeu: “*não*”. Kássia respondeu da seguinte forma: “*pra meu nível subir e pra aprendizado, para não repetir de ano e tia Flor<sup>3</sup> não dá umas broncas em mim.*” João não quis responder essa pergunta. Elder disse:

Tenho que passar de ano, porque para não perder de ano, entendeu, porque um ano na nossa vida é muita coisa. Imagine só eu é to com quinze ano, uma suposição e to no quinto ano supor, não pode isso...tenho que tá passando porque é a necessidade não posso ta perdendo ano e ano porque isso vai fazer mal pra mim não para as pessoas mas pra mim por que se eu quiser ser alguém na vida tem que ta numa serie baseado na minha idade entendeu por isso é importante passar e não reprovar.

---

<sup>3</sup>Nome fictício para preservar a identidade do responsável pela adolescente.

O passar de ano e ser reprovado é uma construção social mecanizada sem explicações, sem objetivo, sem clareza. Ser reprovado é um lugar que eles não querem estar, mas sem saber o porquê estão na escola para passar de ano, ou seja, a educação escolar não é vista como uma aprendizagem para toda a vida, mas apenas para concluir o ensino médio. A escola é agradável pelos encontros com os amigos, pelo momento de lazer, de estar juntos, de liberdade no momento que estão longe das atividades da aula.

Portanto, existe um sentido da escola para eles, mesmo que esteja distante da apropriação do conhecimento para que possam alcançar voos mais altos. No entanto, é necessário saber se eles querem ir mais longe, ou simplesmente ter uma vida que se resume num trabalho para se manterem, e isto sem ser posto, é um direito de cada um, mas quando conscientes da sua escolha e não pela imposição da desigualdade social e econômica.

## **Considerações Finais**

Em virtude da exposição dos adolescentes sobre a escola, infere-se que ela tem sentido para os adolescentes na perspectiva de terem uma vida melhor, pois estudando vão ter uma certificação de conclusão, que vai lhes garantir a entrada no mercado de trabalho e com um emprego a ascensão pessoal. Ou seja, a escola para eles é o meio que irá possibilitar essa mudança de vida, de ter um futuro melhor. Como eles dizem “ser alguma coisa lá na frente”. Mesmo diante de tantas adversidades e tantas perdas, conseguem enxergar a escola como canal para a realização de algo.

As experiências escolares dos adolescentes estão imbricadas de várias emoções e sentimentos. Todos os acontecimentos na vida dos alunos neste ambiente estão ligados direta ou indiretamente à aprendizagem. Principalmente, nos comportamentos indisciplinados, no desinteresse, na desmotivação e no repúdio a escola, que são formas de expressão que eles utilizam para esconder a realidade da sua não aprendizagem.

A relação do aluno com os saberes escolares está distanciada por dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. A escola, e tudo ligada a ela, perde o sentido, por que ela é o termômetro para lembrar ao aluno que estar em sala de aula o certifica da diferença com os seus pares, na questão da aprendizagem. Por não conseguirem aprender os conteúdos escolares, eles silenciam e internalizam que a culpa é deles, e como consequência, a autoestigmatização é alimentada, criando barreiras para que a aprendizagem aconteça. Não havendo sentido tanto para permanecer na escola, quanto para se aprender.

O processo de desmotivação, desinteresse, repúdio, são apenas as consequências quando a aprendizagem não ocorre, esse lugar afasta os alunos do processo de escolarização e do desejo de aprender. E quando não são perceptíveis, adia uma realidade futura, a evasão. No entanto, a mobilização para um dos adolescentes aconteceu, devido a percepção que poderia aprender. Então, se percebe que o aluno só vai se mobilizar no momento que esse aprendizado é vivenciado por ele, dando prazer e o impulsionando a seguir. Aumentando a autoestima e provocando o desejo de seguir a estágios mais avançados na aprendizagem.

Vários são os caminhos que os professores e a escola podem percorrer para estimular os adolescentes em situação de vulnerabilidade social a serem desejantes do apren-

der. Estratégias podem ser criadas para que a aprendizagem ocorra. Conhecer as dificuldades do aluno é o ponto de partida. O professor, pelo seu contato diário com o aluno pode fornecer informações pertinentes para essa compreensão. A escola enquanto formadora educacional tem a responsabilidade com uma educação de qualidade social, e ela só acontece quando esse aluno aprende. As Casas de Acolhimento devem ter pessoas qualificadas para atuarem na educação escolar e na educação para a vida.

As especificidades dos alunos devem ser conhecidas tanto pela escola, quanto pelo professor, para que possam intervir nas questões das dificuldades na aprendizagem. No momento em que o aluno apresenta uma série de indícios que podem ir desde o comportamento indisciplinar até ao isolamento e baixo rendimento escolar, deve se investigar o que está ocorrendo.

Foi verificado através das suas falas que não existem diálogos entre a escola e a Casa de Acolhimento para refletir com os alunos sobre o sentido da escola. Esse movimento diário de ir e vir, de ter um tempo para as atividades escolares, para estudar para as avaliações. Sentar com eles, e levá-los a compressão dos “porquês”, de que é importante o conhecimento do que se aprende na escola, e que não está limitado apenas a um emprego após o ensino médio.

O que encontramos nas vozes dos alunos foi uma descoberta relevante para estudos futuros e para instrumentalizar as escolas e professores a encontrar estratégias para resolver essa problemática. A rejeição à escola, o repúdio, o desinteresse escolar, a evasão, estão diretamente ligados a um fator que os marca: os alunos não aprendem os saberes escolares. A evasão não é por que a escola perde esse sentido de ponte para se ter uma vida melhor, isso está conscientizado, o sentido está bem definido que só

através dela, eles terão ascensão profissional e pessoal. No entanto, por não conseguirem aprender, se distanciam dela para que as pessoas não percebam que não conseguem aprender.

Portanto, nesse universo multifacetado da escola, de múltiplos sujeitos que transitam, que se encontram, que criam laços afetivos, que escrevem histórias de sucesso e de fracasso, a escola é um lugar transitório, mas que ocupa um espaço de tempo relevante na vida do aluno, que se desenvolvem e devem ser informados que ela é necessária para proporcionar um futuro melhor através da apropriação de um conhecimento para toda a vida e não apenas um passaporte para um futuro almejado, e que a aprendizagem é possível, e eles são capazes de assumir o protagonismo da aprendizagem e da própria vida.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARBOSA, Adriana Rame Correia Martins; MONTEIRO, Adailsa Jéssica da Silva; SILVA, Edilene Firmino da. **Pedagogia das Emoções**: proposta interdisciplinar para o sentido e prática de uma educação para a vida. João Pessoa: CCTA, 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Senado Federal, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POURTOIS, Jean Pierre; .DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

SILVA, Edilene Firmino. **O sentido da escola pública para adolescentes em acolhimento institucional**: tecendo relatos das experiências escolares. 2019, 88 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa.

SILVA, Edilene Firmino; FERNANDES, Heloísa Cristina Sousa. SENA, Maria Jose de. Interesse escolar de adolescentes em vulnerabilidade social: investigação tecida através da mediação pedagógica. In: MIRANDA, Maria da Conceição Gomes de. COSTA, Isabel Marinho da. FURTADO, Quézia Vila Flor. (Orgs.). João Pessoa: Ideia, 2019. **Prototipismo juvenil em Casas de Acolhimento**: A Ciência/Experiência que provém da extensão universitária. João Pessoa: Ideia, 2019

# 11

## A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DAS EMOÇÕES NOS ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUICIONAL

*Laysla Lavinia Santos Andrade*<sup>1</sup>

*Lurdes Maria Maldevino dos Santos*<sup>2</sup>

### Introdução

Considerando o (a) jovem como intrínseco ao seu meio, tendo influência para a construção do seu estado emocional, o qual está imbricado ao seu modo de reagir e lidar com o mundo em sua volta, ; o presente artigo tem como objetivo refletir teoricamente acerca da importância da afetividade e das emoções no contexto de crianças e adolescentes que se encontram em situação de acolhimento institucional.

---

<sup>1</sup> Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, voluntária do projeto de extensão “Diálogo e intervenção na mediação pedagógica da escola com adolescentes residentes em casas de acolhimento”, do PROBEX 2020.

<sup>2</sup> Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, bolsista do projeto de extensão “Diálogo e intervenção na mediação pedagógica da escola com adolescentes residentes em casas de acolhimento”, do PROBEX 2020.



Para isto, foram utilizados como aportes teóricos dois trabalhos de conclusão de curso que apresentam dois olhares, partindo de contextos distintos, sobre questões de afetividade e emoção constituídas no processo de acolhimento institucional.

O primeiro, intitulado “Adolescente Institucionalizado: O Impacto Emocional Frente à Iminência do Des-Abrigamento”, de Ramiro e Gitti (2009), retrata, por meio de uma pesquisa realizada com dois jovens na faixa dos 17 anos, residentes de um abrigo em Itaquera/SP, como a afetividade promovida pelos profissionais presentes no cenário de acolhimento institucional, influencia na construção emocional do acolhido.

O segundo, cujo título é “A educação emocional no processo de escolarização de adolescentes residentes em casas de acolhimento: uma experiência do PROBEX – UFPB”, de Almeida, G. (2020), propõe, ao realizar uma pesquisa com bolsistas de um projeto de extensão da UFPB<sup>3</sup>, do qual também a autora participava, onde se tinha como ação do projeto, atuar como mediadores educacionais de adolescentes residentes em casas de acolhimento, discutir e evidenciar a importância da educação emocional e como ela tem sido oferecida na escolarização de adolescentes que residem em casas de acolhimento na cidade João Pessoa/PB.

---

<sup>3</sup> Intitulado “Escarlarização que promove superação de dificuldades e necessidades de aprendizagem da vida de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento”, o projeto de extensão estava vinculado ao PROBEX, que estava articulado ao PET Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas e ao PROLICEN. (ALMEIDA, 2020, p. 30 grifo nosso).

## Conceituando Afetividade e Emoção

Ao observar a literatura, nota-se que a afetividade apresenta significados diversos, revelando-se muitas vezes controversos quanto à sua divisão em relação à emoção e sentimento, (Almeida, 2008) baseando-se nas contribuições de Henri Wallon acerca da temática da afetividade, que é tema central de suas obras, a referida autora descreve que a emoção, o sentimento e a paixão são manifestações da afetividade e que esta é

[...] um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões (ALMEIDA, A., 2008, p. 347).

Dentre as formas de manifestação e exteriorização da afetividade, estão as emoções, que são definidas por Gonsalves e Souza (2015, p. 90) como “[...] reações que temos mediante informações que recebemos, sendo que essas informações surgem a partir das relações que estabelecemos com o entorno”. Uma definição semelhante é encontrada nos estudos de Ramiro e Gitti (2009), ao descreverem que a emoção constitui-se em um sistema de reações conforme os estímulos recebidos, podendo ser eles internos ou externos.

As emoções são classificadas em duas categorias: primárias ou básicas e secundárias. Como bem descreve Possebon (2017), a categoria das emoções primárias é constituída por seis emoções: surpresa, tristeza, raiva, nojo e medo; são inatas e estão presentes em todos os indivíduos e culturas.

Segundo Almeida, G. (2020, p. 17-18), estas emoções “[...] têm surgimento de estruturas e mecanismos que ocorrem no cérebro, se tornando um processo automático e que depende de situações específicas para serem desencadeadas”.

As emoções secundárias, por sua vez, não estão presentes no indivíduo desde seu nascimento, mas, derivam do meio social; são desenvolvidas desde criança perante os estímulos recebidos durante a interação do indivíduo com o meio, e, assim como as básicas, ocorrem no cotidiano; contudo, “não se caracterizam como universais, pois variam de acordo com o tempo e com diferentes costumes de culturas e sociedades” (ALMEIDA, G., 2020. p. 18). Em seus estudos, Possebon (2017) as divide em seis, são elas: esperança, ansiedade, ciúme, compaixão, inveja e gratidão.

Considerando que as emoções são reações frente aos estímulos que cotidianamente são recebidos pelo indivíduo, podemos compreender que o ser humano é movido em tempo integral por suas emoções (Almeida, G. 2020). O que é confirmado quando observamos o que Ramiro e Gitti (2009) pontuam em sua obra mediante seus estudos ao dizerem que

[...] as emoções estão na constituição do comportamento, determinando-o, bem como também resultando deste, visto que no contato com o ambiente, físico e social, o indivíduo, que é suscetível aos estímulos e não fica indiferente a eles, reage de acordo com o que já foi construído socialmente [...] (RAMIRO; GITTI, 2009, p. 46).

Com isso, compreende-se que o ser humano é um ser biopsicossocial, que não isolado do meio social para a sua formação, é também constituído por ele, o qual está conjuntamente presente em sua vida emocional e reflete

em suas relações na forma em que o ser humano age em sua totalidade.

## **A afetividade e a emoção nos espaços de acolhimento institucional**

Considerando que o desenvolvimento do ser humano está imbricado ao meio social no qual ele se encontra, e tendo em vista que a primeira referência dos indivíduos é a família, Almeida, G. (2020) aponta que os sujeitos em situação de vulnerabilidade social<sup>4</sup>, afastados de suas famílias biológicas, que residem em casas de acolhimento, ou que não recebem apoio da família ou de pessoas que deveriam ser por eles responsáveis, podem ter seu desempenho, nas diversas vertentes da vida, afetado; ocasionando uma mudança de comportamento e dificuldade de socialização com outros indivíduos, podendo torná-los menos afetivos e mais agressivos.

Desta maneira, as crianças e adolescentes que vivenciaram ou vivenciam os impasses advindos da situação de vulnerabilidade social a qual se encontram, também têm seu estado emocional afetado. Tendo em vista o contexto de ataque generalizado o qual vivenciaram ou vivenciam, estes indivíduos se vêem em uma situação em que

---

<sup>4</sup> A vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma denominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas. (PRATI, COUTO e KOLLER, 2009, p.404 *apud* DA SILVA, RAPOPORT 2013).

“[...] ou inventam manhas de defesa, entre elas a da ‘insensibilidade’, ou não sobrevivem. Para sobreviver, tem que robustecer a pele, a mente, e a emocionalidade.” (FREIRE, 1985, p. 28, grifo nosso).

Assim, estes indivíduos acabam apresentando, devido à grande quantidade de eventos estressores vivenciados por eles, maiores escores de sintomas depressivos (ABAID, 2008 *apud* DA SILVA; RAPOPORT, 2013). Os traumas, fruto das vivências destes sujeitos em situação de vulnerabilidade social, além de refletirem na socialização e no comportamento, refletem também no seu desempenho escolar (DA SILVA; RAPOPORT, 2013).

Devido a todas as dificuldades vivenciadas diariamente, estes indivíduos podem se sentir vulneráveis e desmotivados a frequentarem a escola. A carência afetiva em que a maioria desses jovens se encontra, faz aflorar sentimentos negativos que causam uma descrença em si, provocando, segundo Almeida, G. (2020), a baixa autoestima. O que revela ser um fator agravante para a desmotivação a frequentar a escola, visto que

Pelo fato de internalizar a falsa ideia de que não é capaz e de que não consegue, o indivíduo vulnerável social e emocionalmente não enxerga na educação a possibilidade de mudança de vida, e por isso cria um bloqueio decorrente de suas emoções de vergonha, raiva e tristeza. (ALMEIDA, G., 2020, p. 26).

Dessa forma, Almeida, G. (2020) propõe a inclusão da educação emocional no processo de escolarização dos adolescentes institucionalizados, no intuito de construir o conhecimento a respeito das emoções, de seus fatores desencadeantes e pensar em melhores maneiras de lidar com as situações adversas, vivenciadas cotidianamente.

Logo, a referida autora aponta a relevância da educação emocional no processo de escolarização destes adolescentes ao dizer que

Os adolescentes que residem nas casas muitas vezes carregam grandes traumas decorrentes dos diferentes motivos que o levaram a residir ali. As emoções aliadas ao processo educacional dos adolescentes tornam-se um mecanismo para que ocorra o desenvolvimento integral destes [...] (ALMEIDA, G., 2020, p. 30).

Por conseguinte, a referida autora revela a importância da afetividade nas relações educacionais com os adolescentes institucionalizados ao apresentar os resultados da sua pesquisa.

Em seus achados, Almeida, G. (2020) revela que a afetividade advinda dos mediadores para com os adolescentes foi um fator fundamental para que o vínculo e a confiança entre eles fossem estabelecidos e assim as emoções fossem trabalhadas.

Apontada por Freire (2019), como necessária à prática educativa, a afetividade além de ser fundamental para uma aprendizagem significativa e contribuir para o desenvolvimento global do sujeito, também contribui para que a interação com os indivíduos aconteça nos momentos de mediação, o que proporciona a possibilidade de estabelecer a educação emocional no processo de escolarização (ALMEIDA, G., 2020).

Referindo-se às obras de Henri Wallon, Almeida, A. (2008, p. 350) destaca que

Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem um par inseparável na

evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados [...].

É notável que a afetividade “[...] não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2019, p. 138), sendo um fator importante no processo de escolarização. Visto que também é por intermédio dela que os indivíduos podem criar um vínculo de confiança e um lugar de conforto que torne o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso, e assim ocorra uma aprendizagem significativa.

Para além do contexto da escolarização, a afetividade também é um fator que pode auxiliar no desenvolvimento da autoestima, e também na criação de maiores perspectivas de vida dos indivíduos que residem em casas de acolhimento.

Em seus achados, Ramiro e Gitti (2009) constataam que a afetividade dos funcionários do abrigo onde realizaram a sua pesquisa, junto ao bom vínculo deles com os adolescentes que ali residiam, foram fundamentais para proporcionar uma vivência mais saudável e confortadora, bem como auxiliaram no desenvolvimento da autoestima destes adolescentes de maneira que não se sentissem desamparados durante o processo de acolhimento e frente à iminência da saída do abrigo/Casa de Acolhimento.

Compreende-se que a afetividade e o conhecimento a respeito de sua manifestação enquanto emoção é imprescindível no contexto do adolescente institucionalizado, tanto para o âmbito educacional, visto que passa a ser uma troca mútua de aprendizagem, entrelaçada na relação professor/mediador-aluno.

Isto quer dizer que o profissional da educação exprime um papel sensível na relação com o indivíduo no seu processo de ensino-aprendizado, passando a enxergar e compreender o adolescente em seu contexto, “ouvindo” “[...] seus sentimentos, seu olhar, seus gestos, seu semblante, suas emoções” (FREIRE, 1989, p.13).

As relações de vínculo social possibilitam também um ambiente acolhedor em que o adolescente passa a “[...] ser mais confiante diante dos desafios do dia a dia, e consequentemente, ele se torna mais otimista diante das adversidades da vida” (WEDDERHOFF, 2007 *apud* ALMEIDA, G., 2020, p. 49), tendo assim mais confiança em si mesmo e na educação como meio para a conquista de uma melhor condição social.

## **Considerações Finais**

Ao entender o meio social no qual o indivíduo está inserido como ambiente formador dele e como isto reflete em suas emoções e afeta as mais variadas vertentes da vida, compreendeu-se que diversos fatores estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem bem como no desenvolvimento global de crianças e adolescentes.

Tendo em vista o contexto no qual se encontram as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, evidenciou-se o quanto o debate sobre a afetividade nos espaços de acolhimento institucional, bem como sua promoção junto à inclusão da educação emocional no processo de escolarização de crianças e adolescentes que ali residem, é significativo para encontrar melhores formas de intervenção e mediação.

Os resultados dos trabalhos de conclusão de curso aqui expostos, revelaram como esta promoção da afetivi-



dade e da educação emocional ocasionam a elevação da autoestima dos adolescentes institucionalizados, uma melhor relação e conhecimento sobre suas emoções, uma melhor relação de ensino e aprendizagem com os educadores e um melhor desempenho escolar, demonstrando cabalmente a importância e a necessidade da afetividade e da educação emocional nos espaços de acolhimento institucional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.

ALMEIDA, Giovana Hellen Fernandes. **A educação emocional no processo de escolarização de adolescentes residentes em casas de acolhimento**: uma experiência do PROBEX – UFPB. 2020. Cidade, Ano. Quantidade de folhas. Monografia (Graduação em?). Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DA SILVA, Sabrina Boeira; RAPOPORT, A. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação em Rede**. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Loudes/AppData/Local/Temp/25-5-PB.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua. Obra de Paulo Freire. Série Livros, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GONSALVES, Elisa Pereira; DE OLIVEIRA SOUZA, Andressa Raquel. **Educação, vivência emocional e processo libertador**. Impulso, v. 25, n. 63, p. 87-100, 2015.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. O **universo das emoções**: uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017.

RAMIRO, Beatriz Cianga; GITTI, Josiane Alegre. **Adolescente Institucionalizado**: O Impacto Emocional Frente à Iminência do Des-Abrigamento. Cidade, Ano. Quantidade de folhas. Monografia (Graduação em?) 2009. Trabalho de Conclusão de Curso Universidade São Marcos, 2009. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/BEATRIZ-RAMIRO.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

# 12

## OS IMPACTOS DAS EMOÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO PROBEX - UFPB

*Giovana Hellen Fernandes Almeida*<sup>1</sup>

### **Introdução**

O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado como “A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO PROBEX - UFPB” apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a importância da Educação Emocional e como esta vem sendo oferecida no processo de escolarização dos estudantes. Durante o período em que o sujeito está nesse processo, o aspecto emocional interligado com as demais

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

.inteligências necessárias, é visto com uma forma de otimizar o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

O interesse pela temática surgiu diante da minha experiência no Projeto de Extensão denominado “Escolarização que promove superação de dificuldades e de aprendizagem da vida de adolescentes residentes em casas de acolhimento”, vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão - PROBEX, oferecido pela UFPB - Universidade Federal da Paraíba e em parcerias com outros dois programas: PROLICEN e PET – Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, onde percebi na prática como o aspecto emocional afetava diretamente o processo de escolarização.

O público atendido pelo projeto eram adolescentes que residiam em cinco diferentes Casas de Acolhimento na cidade de João Pessoa – Paraíba. É válido salientar que grande parte desses sujeitos apresentaram distorção idade/ano na escola e alguns deles se encontravam no processo de alfabetização. Além das dificuldades de aprendizagem que esses adolescentes apresentavam, alguns eram deficientes intelectuais, o que dificultava um pouco mais o processo de escolarização.

As ações no projeto eram realizadas através da mediação pedagógica, em que os adolescentes que faziam parte do projeto eram acompanhados uma vez por semana, com duração de 2 horas, pelos mediadores graduandos da UFPB.

De acordo com as dificuldades que os adolescentes acolhidos apresentavam no processo de aprendizagem, foi possível perceber que a emoção é uma das inteligências que mais precisava pôr em prática durante a mediação, independente do conteúdo proposto, levando em consideração que as emoções afetavam diretamente o processo

educativo dos adolescentes diante de suas histórias de vida. Pensando nisso, constatei a necessidade de investigar, dentro das atividades do projeto, o que os mediadores observaram a partir desse aspecto emocional e como este foi trabalhado durante as atividades realizadas nos momentos de mediação com os adolescentes.

Os resultados foram obtidos a partir de um questionário respondido por alguns estudantes atuantes no projeto de extensão, os quais serão apresentados com nomes fictícios: Walter, Jonas, Erica, Juliana e Isadora.

Os/as mediadores/as indicaram a relevância dos aspectos emocionais na educação, contribuindo diretamente no processo de escolarização dos adolescentes acolhidos, atravessando também as demais áreas de sua vida, inclusive em suas relações interpessoais.

## **A Educação Emocional e o processo de escolarização**

Vários autores enfatizam a importância da Educação Emocional na formação do indivíduo, entendendo que é o aspecto emocional que procura compreender o sujeito de forma mais ampla em seus múltiplos aspectos dentro da complexidade humana. Um autor que enfatiza bastante o aspecto emocional e sua importância na educação é Daniel Goleman que produziu o livro “Inteligência Emocional”, e sua explicação sobre o que é emoção oferece suporte para o entendimento.

Todas as emoções são, em essência, impulsos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu. A própria raiz da palavra emoção é movere, ‘mover’ em latim, mais o prefixo ‘e’-, para denotar ‘afastar-se’, indicando que uma tendência a agir está implícita em toda emoção. Que as emoções levam a ações, é mais óbvio observando-se animais

ou crianças; só nos adultos ‘civilizados’ encontramos tantas vezes a grande anomalia no reino animal: emoções – impulsos arraigados para agir – divorciadas de uma reação óbvia. (GOLEMAN, 1995, p. 20)

Conhecer o que são emoções e a sua relevância na educação me fez perceber a importância de se discutir sobre a temática e aprofundar meus estudos e pesquisas sobre o assunto.

No meio educacional, a emoção é fundamental para que haja práticas educativas que promovam autonomia e liberdade aos sujeitos inseridos nesse processo, portanto a emoção torna-se um aspecto indispensável para a educação. É preciso identificar também que no meio educacional o aspecto emocional vai além da discussão já conhecida sobre a relação de afeto entre educador e educando. A escola apresenta como função oferecer mecanismos que leve o indivíduo a participação ativa na sociedade em que está inserido e a compreensão da realidade em que vive, e, conseqüentemente, o ensina a contribuir para essa realidade e possivelmente transformá-la.

O papel da escola é garantir a formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos com a intenção de fazê-los participantes de relações sociais que supram as necessidades do desenvolvimento individual e social do seu humano. Este primeiro contato da criança com a escola é o que irá determinar sua relação com a aprendizagem pela vida toda, por isso, além de sua função de instruir, a escola precisa oferecer aos alunos uma educação ao longo da vida.

A verdade é que o atual modelo social promoveu um distanciamento muito grande nas relações sociais, centrando o objetivo da escola, essencialmente, na formação acadêmica. A escola perdeu muito da sua função verdadeira-

mente “educadora”, transformando-se, quase que unicamente numa entidade “instrutora”, afastada da sua função socio-cultural. (WEDDERHOFF, 2007, p. 5)

A situação de negação de direitos, de se sentirem julgados, criticados ou até mesmo não vistos ou reconhecidos pela sociedade, faz com que sujeitos advindos da vulnerabilidade, venham a aflorar emoções consideradas como negativas, sendo elas medo, tristeza, ansiedade, culpa e raiva, levando-os a não saberem lidar com determinadas situações, fazendo com que essas emoções controlem suas vidas e os condicione a viverem estagnados e sem perspectivas de vida. Essas emoções podem conduzir o sujeito a situações de estresse, doenças e descrença em si mesmo, o impedindo assim de buscar meios para sair da situação de vulnerabilidade e pobreza em que se encontra.

Por não acreditar em si mesmo, o sujeito vulnerável socialmente apresenta baixa autoestima bastante elevada e uma fragilidade emocional que o conduz a não encontrar apoio nas possíveis oportunidades que surgem em sua vida. Pelo fato de internalizar a falsa ideia de que não é capaz e de que não consegue, o indivíduo vulnerável social e emocionalmente, não enxerga na educação a possibilidade de mudança de vida, e assim cria um bloqueio decorrente de suas emoções de vergonha, raiva e tristeza. Diante disso, é válido compreendermos a importância da Educação Emocional no auxílio a esse sujeito advindo da vulnerabilidade social e emocional, oferecendo a este melhores maneiras de lidar com as situações adversas do seu cotidiano, visualizando ainda que a Educação Emocional não é o único fator que irá mudar a vida desse sujeito, mas irá auxiliar nesse processo de ressignificação ao longo de sua vida e em seu desenvolvimento.

(...) a educação emocional, certamente, não pode ser vista como um fenômeno exclusivamente escolar. Constitui-se num processo de construção permanente, originado no seio da família, passando pela escola e continuando por toda a vida. Porém, não pode ser vista como mais um tipo de auto ajuda, uma receita que transforma problemas em soluces. E isso fica bastante evidente, considerando que o principal objetivo deste novo paradigma tem como premissa o crescimento emotivo-intelectual do ser humano (WEDDERHOFF, 2007, p. 2).

Percebendo a situação de vulnerabilidade em que os adolescentes se encontravam e diante da enorme falta de direitos vivenciada por eles, surgiu a necessidade do projeto realizar ações que contribuíssem para que houvesse o processo de escolarização significativo dos mesmos. Através da mediação realizada pelos integrantes do projeto de extensão, tornou-se possível contribuir diretamente para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos adolescentes a partir de um relacionamento entre mediador e adolescente que passou a ser estabelecido.

Vygotsky, teórico da cognição, utiliza a categoria mediação para explicar que no processo de mediação, tanto o mediador como o mediado aprendem na ação, portanto a mediação é a ação de aprender. Nessa perspectiva, a mediação se dá pelas pessoas, ou seja, é a ação das pessoas, a partir das relações recíprocas com o meio social que faz a mediação acontecer (MIRANDA, COSTA, FURTADO, 2019, p. 69).

Assim como na vida desses sujeitos advindos de situações vulneráveis socialmente, as emoções podem estar ligadas a momentos de sofrimento, apresentando efeitos



de estagnação e desagregação, e através da prática da Educação Emocional durante as mediações, essas emoções podem ser ressignificadas e se tornarem um estímulo ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e fazê-los enxergar o mundo de uma maneira diferenciada, antes não conhecida por estes.

Para o profissional que atua na educação, em qualquer campo, é imprescindível um conhecimento aprofundado sobre o tema, para que a Educação Emocional seja praticada nos espaços educativos de forma natural e para que esse aspecto que faz parte do desenvolvimento geral do ser humano seja contemplado e desenvolvido. Ainda outros autores refletem sobre a definição das emoções reconhecida como uma das inteligências presentes no processo educativo.

Inteligência emocional é a inteligência que envolve a capacidade de perceber acuradamente, avaliar e expressar emoção; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção; e a capacidade de controlar emoções reflexivamente, de modo a promover o crescimento emocional e intelectual (SALOVEY; SLUYTER, 1999, p. 39).

A partir da discussão levantada, foi possível perceber a importância de ter os aspectos emocionais sempre associados aos momentos vivenciados pelos mediadores educacionais com os adolescentes mediados. Em relação ao processo de escolarização e de aprendizagem, momento vivido pelos adolescentes, foi possível compreender que as emoções são fatores que refletiam diretamente no desempenho da vida desses adolescentes e conseqüentemente em sua aprendizagem. As emoções determinavam como as

mediações eram desenvolvidas, dando a ela sentido nos diferentes momentos em que ocorria.

Um bom relacionamento entre o mediador e o adolescente mediado, proporciona isso ao acolhido, pois ele se sente confortável com a presença do mediador e uma relação de confiança é estabelecida.

Com a finalidade de alcançar resultados positivos e verificar avanços nos aspectos emocionais dos adolescentes, foi necessário pensar e produzir mecanismos a serem incluídos na mediação que proporcionassem aos adolescentes momentos de reflexão sobre suas próprias emoções e sobre as formas como eles estavam expressando as mesmas. Pensando nisso, foi possível identificar que a profissionalidade e o trabalho árduo, e ao mesmo tempo prazeroso dos mediadores educacionais, sempre esteve associada à sensibilidade dos mesmos diante das situações problematizadas dos adolescentes acolhidos. Eles fizeram uso de diversos recursos confeccionados por eles mesmos como cartilhas, jogos lúdicos, um termômetro da alegria, entre outros.

Além das minhas experiências com as adolescentes que acompanhei nas casas, obtive através de questionários as experiências de bolsistas participantes do projeto de extensão. A partir da observação realizada pelos mediadores, apliquei os questionários e assim obtive as respostas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Um fator bastante destacado nos depoimentos dos estudantes mediadores foi a forma em que muitos adolescentes se mostravam inseguros diante de determinadas situações em que estavam vivendo. Diante de situações de insegurança, os comportamentos são diretamente afetados, dificultando muitas vezes os momentos de mediação, onde o adolescente se recusava a realizar as atividades

propostas pelo mediador. Em diversas situações, a insegurança apresentada por esses adolescentes se caracterizava por situações vivenciadas anteriormente por eles, pela ausência da família e pelo intenso desejo que eles apresentavam de serem reintegrados ao seio familiar. Alguns mediadores relataram que:

Toda vez que sentávamos para estudar sempre batia um medo no adolescente de não saber fazer ou achava que eu iria falar que estava errado. Tudo isso foi reflexo de uma forma negativa que recebeu tanto na escola quanto na vida pessoal familiar. E isso interferiu de forma bastante significativa no processo de aprender do adolescente. (WALTER)

Em um primeiro momento foi possível observar que a criança a qual acompanhei apresentava grandes dificuldades em se localizar no ambiente escolar principalmente em momentos onde passava por turbulências no seu cotidiano que afetavam o seu emocional, como audiências e situações em sala de aula ou na casa envolvendo bullying, violência ou rejeição, quando conversado sobre o mesmo demonstrava a vários momentos que não se pertencia como parte acolhida no processo. Ao contrário foi possível observar que em momentos aonde haviam iniciativas que tentavam incluir o mesmo nas atividades, ou acontecimentos externos que melhoravam seu humor, o adolescente se mostrava inteiramente mais comunicativo e disposto a participar dos momentos coletivos e das aulas. O mesmo foi observado durante as vivências na casa de acolhimento. (JONAS)

Diante dos momentos de insegurança que o adolescente por vezes apresenta, é papel do mediador o acalmar e apoiar a emoção que se faz presente em sua vida nesse

momento. É necessário perceber a maneira como ele se encontra, escutá-lo, tentar influenciá-lo a ver a situação por outro lado, fazendo com que ele se permita a experimentar emoções mais leves e que proporcione a ele um bem estar. Um depoimento que deixou isso bem claro foi quando uma mediadora relatou que:

No momento que o aluno conseguia compreender de forma clara os conteúdos que tinha dificuldades, a satisfação e alegria era expressa em forma de agradecimentos. Pontuando positivamente para outros desafios na escolaridade. Outro aspecto positivo é o vínculo que se cria entre mediador(a) e os adolescentes que é benéfico ao processo de ensino e aprendizagem, pois rompe a barreira de distância que é firmado na escola do distanciamento entre professor e aluno. O processo de ensino e aprendizagem na mediação ocorre de forma horizontal, colocando o adolescente como protagonista do processo e o mediador conduzindo-o neste processo. (ÉRICA)

Como resultado de alguns relatos dos mediadores, foi observada a contribuição das emoções no processo de autoconhecimento e como isso refletiu em outras áreas na vida dos adolescentes. Nas vivências com os adolescentes, as práticas da aprendizagem sofriam um impacto mediante a forma como o adolescente estava se sentindo naquele dia, se alguma situação vivida por ele recentemente teria afetado suas emoções. Dessa maneira, antes de dar início as atividades, sempre havia a necessidade de um diálogo, para saber como o adolescente estava se sentindo aquele dia, pois isso era fator determinante para a mediação. Alguns mediadores relataram que:

Primeiramente, foi uma experiência que para a realização necessitou de cautela, devido a experiência de vida de cada um dos adolescentes. Mas sem dúvidas, a contribuição da educação emocional foi uma forma de atribuir conhecimentos sobre eles mesmos e quanto ao processo de aprendizagem dos adolescentes. (JULIANA)

A educação emocional se faz necessária pois contribui para que o adolescente reconheça suas próprias subjetividades, além de nos fornecer informações valiosas sobre a individualidade de cada um, passando a educação a ter um olhar heterogêneo, conhecendo e respeitando as características próprias de cada um. (ISADORA)

Como foi possível observar através dos relatos dos mediadores, a Educação Emocional apresenta vários fatores que contribuíram para o desenvolvimento dos adolescentes. Diante dos avanços percebidos, é viável refletir ainda quando Wedderhoff (2007, p. 2) diz que a Educação Emocional, “[...] não pode ser vista como mais um tipo de auto ajuda, uma receita que transforma problemas em soluções”. A Educação Emocional não é uma fórmula mágica para a resolução de todos os problemas na vida do indivíduo. Contudo, as práticas das emoções nas vivências do indivíduo são, sem dúvida, aspectos que devem estar presente em todos os momentos da vida dele, sendo entendida como um fator que contribui no processo de ressignificação ao longo da vida, como já dito anteriormente.

## **Considerações Finais**

Finalizo este artigo enfatizando que as emoções que são consideradas na sociedade como estruturantes se fazem presentes no desenvolvimento integral do ser humano

e perpassam nossa vida em todas as perspectivas possíveis. A todo o momento somos movidos por situações que nos levam a experimentar diferentes emoções. Elas afetam diretamente nossas reações e comportamentos decorrentes em nosso cotidiano, e por isso surge a necessidade de ampliar o conhecimento sobre as emoções, pois nesse processo estamos conhecendo e entendendo a nós mesmos.

De acordo com as experiências iniciais nas Casas de Acolhimento através das atividades no projeto, tive a oportunidade de conhecer uma realidade antes desconhecida por mim. Muitas vezes as vidas dos sujeitos acolhidos são marcadas por diversos traumas que acarretam a baixa autoestima, um elevado nível de tristeza, ansiedade, vergonha e até mesmo medo, aspectos estes que refletem diretamente na educação.

Levando em consideração a importância das emoções no desenvolvimento dos adolescentes residentes em Casas de Acolhimento, foi possível perceber e evidenciar que a Educação Emocional se deu como fator determinante no processo de ensino e aprendizagem, pois através desta, tornou-se possível refletir sobre o desempenho dos sujeitos em seu processo de escolarização, entendendo que as emoções impulsionam o indivíduo em sua tomada de decisões, proporcionando assim mudanças significativas em sua vida. O contínuo trabalho das emoções com os adolescentes refletiu na forma em que estes se relacionavam com outros sujeitos e também proporcionou a estes ter mais segurança no que diz respeito à educação e as demais vertentes de suas vidas, diante do quadro de insegurança que inicialmente apresentavam.

Isto posto, é pertinente ressaltar a importância de se continuar investindo em pesquisas que envolvam essa temática, para que esse debate seja decorrente na socieda-

de e para que continuamente exista a luta com a finalidade de que a Educação Emocional seja trabalhada nas escolas, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos e o desenvolvimento integral destes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giovana. **A Educação Emocional no processo de escolarização de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento: uma experiência do Probex – UFPB**. João Pessoa, 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1995.

MIRANDA, Maria da Conceição Gomes de; COSTA, Isabel Marinho da; FURTADO, Quézia Vila Flor (Org.). **Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: a ciência/experiência que provém da extensão universitária**. João Pessoa: Ideia, 2019.

SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. (org.). **Inteligência emocional da criança**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

WEDDERHOFF, Elísio. **Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico?** Revista Linhas, v. 2, n. 1, 2007.

# 13

## GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E ANTICONCEPÇÃO: OFICINA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NAS CASAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE JOÃO PESSOA – PB

*Conceição Aparecida Vieira<sup>1</sup>*

### **Introdução**

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a oficina de educação em saúde<sup>2</sup>, especificamente a que tratou sobre gravidez na adolescência e anticoncepção realizada em duas Casas de Acolhimento, a saber: Lar Manaíra e Casa Feminina, ambas situadas na cidade de João Pessoa/PB.

---

<sup>1</sup>Acadêmica do Curso de Enfermagem e Bolsista PET Conexões de Saberes da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>2</sup> A oficina de Educação em Saúde é uma das ações do Programa Pet Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, o qual possibilita a construção do conhecimento e a autonomia do graduando sob orientação de uma tutora, sendo assim emerge o protagonismo através de múltiplas vivências que impactam na relação educação e saúde a partir de oficinas.



Nesse contexto, nascem as Oficinas de Educação em Saúde<sup>3</sup>, que enquanto estudante do curso de Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, relaciono com as práticas vivenciadas nos dois campos aqui relacionados (educação e saúde).

As ações de educação em saúde<sup>4</sup> partiram da necessidade visualizada durante as visitas nas casas de acolhimento e para que fosse colocado em prática nosso conhecimento, buscamos organizar os temas de relevância, fornecendo informações de saúde com leveza e dinamismo. Temas<sup>5</sup> amplos e de grande relevância para os/as adolescentes diante das fragilidades de acesso à informação que eles têm, onde em sua maioria dependem apenas da instrução da escola<sup>6</sup> para esses temas transversais.

---

<sup>3</sup> As Oficinas de Educação em Saúde tiveram como objetivo melhorar a qualidade de vida através do desenvolvimento da autonomia dos adolescentes das Casas de Acolhimento, sendo desenvolvidas nas 04 casas de acolhimento em que o subprojeto “Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para Autonomia” (LEHIA) desenvolve suas ações, são elas: a Morada do Betinho, Casa Feminina, Lar Manaíra e Casa Shalon, todas situadas no município de João Pessoa/PB.

<sup>4</sup> A composição da pesquisa e material didático que subsidiou as ações partiram da reflexão sobre o direito a saúde presente no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990) e na nossa Constituição Federal de 1998, bem como material do Ministério da Saúde, Fundação Osvlado Cruz, Organização Mundial de Saúde (OMS) e autores que escrevem sobre educação em saúde, tais como: Paulo Freire (2008), Pedro José Santos Carneiro Cruz (2016), Astrid Bant (2020) e Vera Joana Bornstein (2016).

<sup>5</sup> Os temas que trabalhamos no ano de 2019 foram: Higiene corporal e ambiental, Alimentação saudável, Educação Sexual e Sexualidade, Infecções Sexualmente Transmissíveis e HIV/AIDS, Gravidez na Adolescência e Anticoncepção.

<sup>6</sup> A escola apesar de ter esse papel formativo, nem sempre consegue alcançar todas as demandas dos e das adolescentes e diante disso, iniciamos as atividades de educação em saúde nas casas de acolhimento.

Durante o ano de 2019, construímos o material didático e aplicamos as atividades em 02 casas de acolhimento – Lar Manaíra e Casa Feminina, e iniciamos na terceira casa, a Morada do Betinho, em janeiro do ano de 2020. As ações não foram, portanto, finalizadas em virtude da Pandemia do Coronavírus (Covid-19)<sup>7</sup>.

Assim, foi necessário reconfigurar as ações do PET neste período de pandemia<sup>8</sup>, e continuamos atuando com educação em saúde mesmo a distância, pois toda semana enviamos materiais para os/as adolescentes, sempre uma novidade relacionada aos cuidados de saúde e um jogo, com a intenção de não nos distanciarmos e mantê-los com a mente e corpos ocupados nesse período de distanciamento social.

## **Metodologia**

A metodologia adotada foi a descritiva e exploratória, visando apresentar e refletir a prática desenvolvida

---

<sup>7</sup>[...] uma doença causada pelo coronavírus SARS-Cov-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório). (BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

<sup>8</sup>O Governo Federal publicou a Portaria Nº 188, declarando Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN), em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19), adotando então, o distanciamento social, fechamento de estabelecimentos comerciais, suspensão das aulas, transporte público e diversas ações para a contenção da pandemia.

(GIL, 2002), através do relato de experiência na construção e aplicação das oficinas de educação em saúde nas casas de acolhimento, e explorando a literatura consultada sobre a temática, se configurando em um texto com abordagem qualitativa (SEVERINO, 2018).

As oficinas de Educação em Saúde se caracterizam como oficinas pedagógicas ou de ensino, proporcionando a relação teoria e prática, ou seja, a partir de determinado tema se organiza uma prática e através do diálogo, há a reflexão sobre a ação em um aprender de forma coletiva. (VIEIRA e VOLQUIND, 2002).

Duas finalidades envolveram estas oficinas, a primeira foi apresentar conceitos e pressupostos e as vivências de seus participantes e, a segunda, refletir sobre uma prática construindo coletivamente os saberes (PAVIANI e FONTANA, 2009).

E é na perspectiva da Educação Popular<sup>9</sup> em Saúde que abordamos e apresentamos ao público alvo das oficinas, subsídios para a compreensão da dimensão do direito à saúde, quando apontamos os documentos oficiais que expressam esse direito, a exemplo do Artigo 196 da Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito a saúde e dever do Estado para a promoção, recuperação e acesso de maneira universal e igualitária a todos os brasileiros. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, como é reforçado no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, que em seu “Artigo 7º visa garantir a saúde, a vida e o desenvolvimento pleno do indivíduo” (BRASIL, 2010, p. 12). Nós fomentamos a reflexão

---

<sup>9</sup> Essa forma dialógica de aprendizagem se dá numa perspectiva freireana, no compartilhamento de saberes e aprendizagem de forma transversal, ou seja, uma troca de saberes entre educador e educando (FREIRE, 2008).

dos(as) adolescentes, sujeitos das oficinas sobre temas relacionados a saúde a partir do seu próprio direito.

O relato de experiência ocorreu a partir das ações desenvolvidas no ano de 2019, realizadas em duas casas de acolhimento institucional<sup>10</sup>. O público alvo das oficinas constou de doze (12) participantes, sendo nove (09) na Casa de Acolhimento Lar Manaíra, sendo sete (07) destes meninos e apenas duas (02) meninas; e na Casa Feminina, contamos com três (03) meninas. Entre dificuldades de abordagens com as meninas e o espontaneísmo dos meninos sobre assuntos abordados é que se dará esse relato.

Apesar das diferenças das casas em relação ao número de adolescentes, a abordagem para o desenvolvimento das oficinas foi o mesmo, mas os questionamentos em relação ao conteúdo apresentado é que foi o grande diferencial.

Em função de ser uma temática tão necessária de ser dialogada abertamente é que apresentarei alguns momentos vividos em cada casa durante a oficina de educação em saúde: Gravidez na Adolescência e Anticoncepção.

Essa oficina ocupou dois encontros, pois no primeiro a proposta era a leitura de um texto sobre direito reprodutivo e alguns dados nacionais sobre gravidez na adolescência e a partir dessa introdução, passamos para um momento lúdico em que os adolescentes criaram um bebê e seu bercinho com materiais de papelaria e o bebê sendo um ovo de galinha.

---

<sup>10</sup> Diante da quantidade de adolescentes no Lar Manaíra observamos que a própria interação dos meninos nos encontros foi maior, e isto se deu num total de 10 encontros. E no mesmo contexto com menor número de adolescentes na Casa Feminina, as oficinas seguiram o cronograma em 05 encontros.

Durante a semana por dois momentos do dia, a proposta era o adolescente ler uma história para o bebê (ovo) e anotar em uma ficha, e esta deveria ser assinada por um educador da casa de acolhimento.

Na semana seguinte, conversávamos sobre a experiência, recolhíamos as fichas com o nome das músicas cantadas e as assinaturas, e seguimos para a segunda parte da oficina com algo mais pragmático: 1) o contato com o modelo didático do aparelho reprodutor feminino e masculino; 2) diálogo sobre o ciclo menstrual e visualização de um modelo de tabelinha e; 3) conhecer dois tipos de métodos anticoncepcionais, um por barreira (camisinha, feminino e masculino) e um método hormonal (cartela de pílulas anticoncepcional de via oral).

E por fim, realização de diálogo sobre a importância de todas as pessoas terem acompanhamento de saúde, tanto as meninas quanto os meninos. Ressaltando o direito a saúde e a existência dos aparelhos de saúde, as Unidades Básicas de Saúde, bem como outros aparelhos que existam e que compõe a rede do Sistema Único de Saúde – SUS, ao qual todo brasileiro tem acesso.

### **Relato de Experiência sobre a Oficina de Gravidez na Adolescência e Anticoncepção**

Sobre a prevenção da gravidez na adolescência, observamos o interesse por parte dos meninos, e em específico as meninas, manifestaram como sendo algo normal engravidar nesta fase da vida. Outra questão que chamou a atenção foi a negação dos métodos anticoncepcionais entre os adolescentes que no momento da oficina se sentiram à vontade para externar que já tinham vida sexual ativa.

As meninas de ambas as casas (Lar Manaíra e Casa Feminina) focaram esforços na primeira fase da oficina sobre gravidez<sup>11</sup> ou seja, no cuidado com o bebê (ovo), e na segunda parte, expressaram repulsa ao ver o modelo anatómico do aparelho reprodutor e as camisinhas/preservativos. Mas foi unânime o interesse em compreender o ciclo menstrual<sup>12</sup>.

De fato, no Brasil principalmente em meio a população mais vulnerável é comum a gravidez na adolescência. Porém, isto implica diretamente no abandono do processo de escolarização por parte das adolescentes grávidas<sup>13</sup>. E o ingresso no mercado de trabalho, da mesma forma é prejudicado acontecendo tardiamente e em condições mais precárias (BANT, 2020)<sup>14</sup>

Dados do UNFPA apontam que todo ano no Brasil mais de 430 mil bebês nascem de mães adolescentes (ONU,

---

<sup>11</sup>Quando falamos de gravidez na adolescência, perguntamos se conheciam alguém que ficou grávida antes dos 18 anos de idade. Todos os participantes da oficina disseram que conheciam pessoas que engravidaram na adolescência, e responderam com ar de normalidade. Inclusive duas meninas relataram: “é melhor ter logo e ficar livre”, e a outra: “é normal tia”.

<sup>12</sup>Várias perguntas surgiram sobre as cólicas, a tensão pré-menstrual, período gestacional, formas de engravidar e a idade normal para ocorrer a primeira menstruação.

<sup>13</sup> E aí entramos em maior aprofundamento da vulnerabilidade, pois ao sair da escola cria-se uma lacuna no desenvolvimento dessa adolescente que leva muito tempo para que ela consiga retornar à escolarização.

<sup>14</sup> O artigo de Bant (2020), representante do Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA, intitulado “Cedo ou tarde é preciso ter informações sobre sexualidade e direito”, aponta para necessidade do acesso a informações para o desenvolvimento dos jovens.

2020)<sup>15</sup>. E essa realidade está atrelada aos determinantes sociais de saúde, aos quais adolescentes brasileiros vivem.

Observamos ainda na oficina, a reação negativa dos meninos em relação ao uso de preservativo/camisinha, quando alguns relataram ter vida sexual ativa e não “gostar de usar preservativo<sup>16</sup>”. Hoje o Brasil vive um aumento nos números de IST’s, a exemplo da Sífilis<sup>17</sup> que só aumenta o número de casos.

Então é necessário dialogar com os adolescentes sobre a importância da prevenção de saúde, pois é o que garante possibilidades de um desenvolvimento pleno. O conceito ampliado de saúde preconizado pela OMS relaciona a saúde não só como a ausência de doença, mas com as condições de acesso à educação, moradia, emprego e renda e completo bem estar.

## **Considerações Finais**

---

<sup>15</sup> Destacamos aqui suas condições de vida como moradia, acesso à educação e aos serviços de saúde que geram esses números elevados e a necessidade de diálogo com esses jovens, apresentando-lhes o impacto que uma gravidez na adolescência pode causar em seu desenvolvimento pleno, e ou ainda ocorrer a morte materna.

<sup>16</sup> Além da grande possibilidade de engravidar suas parceiras ainda tem a questão das Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST e do HIV/AIDS. Para tanto, durante as oficinas dialogamos amplamente sobre a necessidade do uso do preservativo em todas as relações sexuais justamente por se tratar de um, fator de prevenção.

<sup>17</sup> A sífilis adquirida é um agravo de saúde de notificação compulsória desde 2010, ou seja, os casos devem ser registrados e divulgados pelo Ministério da Saúde, e sua taxa de detecção vem aumentando de 34,1 casos por 100.000 habitantes em 2015 para 75,8 casos por 100.000 habitantes em 2018 (BRASIL, 2019). A sífilis assim como o HIV/AIDS são transmitidas ao bebê em caso de gravidez.

Concluímos que os temas apresentados aos adolescentes e as dinâmicas foram agradáveis e a participação ocorreu de forma efetiva. O diálogo sobre saúde é urgente, sobretudo, para que possamos diminuir os riscos de gravidez não intencional na adolescência e através do conhecimento, diminuir os riscos de contágio com algumas IST's e HIV/AIDS.

A partir da experiência nas casas de acolhimento e as demandas existentes identificamos que é necessário a ampliação de estudos sobre o sistema de saúde e oportunidades de educação em saúde que estão sendo ofertadas na região onde os/as adolescentes estão inseridos/as.

## REFERÊNCIAS

BANT, A. **Cedo ou tarde é preciso ter informações sobre sexualidade e direito**. Portal das Nações Unidas Brasil, 12/02/2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-cedo-ou-tarde-sera-preciso-ter-informacoes-sobre-sexualidade-e-direitos/> Acesso em: 15/05/2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10/05/2020.

BRASIL, **Estatuto da Criança e Adolescente: lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**. 9. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. (Série legislação: n. 83).

BRASIL, **PORTARIA n. 188 de 03 de fevereiro de 2020**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt188-20-ms.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt188-20-ms.htm). Acesso em: 13/06/2020.

BORNSTEIN, V. J. [et. al.] **Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde: textos de apoio**. – Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 2016. 164 p.

[Sumário](#)



CORONAVIRUS BRASIL. **COVID-19. Painel Coronavírus.** Atualização de 12/06/2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 13/06/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GIL, C. A., **Como elaborar projeto de pesquisa.** Atlas. 6<sup>o</sup> ed. São Paulo, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Boletim Epidemiológico Especial.** Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis – DCCI SRTVN, número especial, out. 2019 – Brasília/DF.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Taxa de gravidez na adolescência está acima da média mundial aponta a ONU.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/taxa-de-gravidez-na-adolescencia-no-brasil-esta-acima-da-media-mundial-aponta-onu/>. Acesso em: 15/05/2020.

PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. **Oficinas pedagógicas:** relato de uma experiência. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/agosto 2009.

PENSE SUS, **Determinantes Sociais.** Disponível em: <https://pensesus.fiocruz.br/determinantes-sociais>. Acesso em: 15/05/2020.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 24<sup>o</sup> Edição revista e atualizada, Cidade: Cortez Editora, 2018.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

# 14

## A CONTRIBUIÇÃO DO SUBPROJETO LEHIA PARA A VIDA DOS ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO

*Isabella Hellen Estevão da Silva*<sup>1</sup>

### **Introdução**

O objetivo deste artigo é apresentar sucinta e didaticamente o recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O projeto LEHIA e a sua contribuição para a autonomia de adolescentes residentes em casas de acolhimento”, o qual teve como objetivo geral analisar o LEHIA como subprojeto de intervenção para autonomia de adolescentes residentes em casas de acolhimento. O referido trabalho propicia uma visão bastante abrangente sobre a realidade das casas de acolhimento, fazendo desde um percurso histórico de tal contexto para que, dessa forma, o leitor possa se familiarizar com o contexto no qual os adolescentes estão inseridos até uma explicação minuciosa a partir da nomenclatura do subprojeto Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para a Autono-

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

mia (LEHIA), com o intuito de detalhar as ações desenvolvidas pelos mediadores educacionais junto aos adolescentes, bem como expor alguns relatos que nos possibilita ter uma compreensão mais abrangente das atividades desenvolvidas durante o período de Acompanhamento Pedagógico Personalizado e das demais ações que o subprojeto proporciona.

A partir das leituras e estudos realizados previamente, é possível afirmar que a escolarização tem forte contribuição na construção da autonomia dos sujeitos que, ao terem acesso a uma educação de qualidade, conseguem avançar em diversas áreas, sejam essas sociais, pessoais, emocionais e até mesmo psicossociais. Por tal razão, neste artigo, iremos nos deter a refletir sobre a importância do LEHIA na vida dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, para tanto, iremos dialogar teoricamente com as falas<sup>2</sup> desses adolescentes e, também, dos mediadores educacionais, para que possamos, de fato, compreender a relação do subprojeto com a promoção da autonomia. Para realização deste estudo, optou-se pela pesquisa de cunho exploratório e contamos com a participação de 12 adolescentes acolhidos e 12 mediadores. Os dados foram obtidos através de questionário e entrevista, sendo analisados qualitativamente. Dessa forma, começaremos nossas discussões a partir da concepção dos adolescentes residentes em casas de acolhimento sobre o subprojeto e, em seguida, nos deteremos à percepção dos mediadores educacionais em relação à promoção da autonomia dos adolescentes, enfatizando os desafios e avanços encontrados no período no

---

<sup>2</sup> Os nomes apresentados neste trabalho são fictícios, para que a identidade dos participantes seja protegida, mantendo as orientações do comitê de ética.

qual a mediação pedagógica acontece, atentando para a perspectiva de Educação Popular Freireana na qual o trabalho pedagógico se respalda e desenvolve-se.

## **A contribuição do LEHIA a partir da visão dos adolescentes**

Ao nos aproximarmos das falas dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, logo é possível perceber os benefícios trazidos pela educação através das ações pedagógicas do LEHIA, tanto no que diz respeito a aspectos pessoais e interpessoais, como aqueles direcionados, especificamente, à escolarização para a autonomia, como será demonstrado a seguir.

### **Pessoal e Interpessoal**

Conforme Goleman (2011, p. 25), “[...] todas as emoções são, em essência, impulsos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu”. A partir dessa concepção e considerando a realidade dos adolescentes acolhidos, acreditamos que a educação pode/deve favorecer, também, a construção dos sujeitos em sua integralidade, permitindo que eles se expressem e externem suas inquietações, dúvidas, medos, dificuldades e apreensões, a fim de que, ao sabermos dessas circunstâncias, possamos agir de modo a ajudá-los a controlar e lidar com todas essas emoções e, consequentemente, melhorar nas demais áreas sociais, inclusive, no desempenho escolar, como revela a fala de uma das adolescentes acerca da contribuição do Acompanhamento Pedagógico Personalizado: “[...] *melhorou a forma de me expressar na escola com professores e alunos [...]*” (GIORDANIA).

A adolescente mencionada anteriormente estava envolvida em constantes conflitos na escola. Por ser vítima do bullying, ela reagia de forma impulsiva e agressiva, a tornando insensível aos estados afetivos alheios. Ao me deparar com inúmeras expressões de desespero e angústia manifestadas pelo choro, no meu papel de mediadora educacional, passei a trabalhar semanalmente assuntos referidos ao bullying, responsabilidade emocional e a autoestima, levando textos para que ela pudesse refletir, depoimentos de outras pessoas que passaram por situações parecidas, chamando atenção para as consequências dos atos feitos nas vidas das outras pessoas, para que ela refletisse sobre o comportamento que estava tendo na escola com os outros. Em consonância com Freire (2016), o que importa na formação e na prática docente

[...] não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem (FREIRE, 2016, p.45).

Em situações como essas, o LEHIA contribuiu, também, para que o adolescente criasse uma visão positiva sobre si mesmo e resgatasse a sua autoestima, sendo esse, outro fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem, pois quando o adolescente olha para si e não consegue enxergar suas potencialidades, passa a acreditar fielmente que não é capaz de aprender e cria imediatamente um repúdio à escola. Para reverter tal percepção, é preciso pensar em estratégias que construam uma nova visão do adolescente sobre a realidade, para isso, é imprescindível valorizar os conhecimentos prévios, respeitar e considerar as dúvidas apresentadas, além de pensar práti-

cas pedagógicas eficazes que superem as dificuldades apresentadas, colocando o adolescente como protagonista. Em consonância a isso, apresentamos a fala da adolescente Giordania: *“Antes eu não focava em nada, não tinha sonhos. Mas hoje eu me sinto uma pessoa realizada e sei que vou conseguir”*.

## **Escolarização**

Aprender é, sem dúvida, um processo amplo e contínuo, que perpassa todas as fases da vida do ser humano, seja na construção e aquisição de novos conhecimentos ou na ressignificação daqueles já obtidos. O ato de aprender caracteriza-se, sobretudo, como uma necessidade ontológica do ser humano. Para Charlot (2000), aprender é

[...] sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (CHARLOT, 2000, p. 72).

Muitos adolescentes residentes em casas de acolhimento apresentam sérias dificuldades de aprendizagem, o que os insere na situação de fracasso escolar. No entanto, não podemos esquecer que qualquer que seja o problema apresentado pelo aluno, devemos considerar todos as situações e significados que contribuíram para que ele exista. A partir da pesquisa realizada junto aos adolescentes, percebemos que no que diz respeito à escolarização, que o subprojeto LEHIA auxiliou positivamente para uma melhor compreensão das atividades escolares, e também em aspectos que envolvem a leitura e a escrita.

Os adolescentes, ao participarem das atividades do Acompanhamento Pedagógico Personalizado, tiveram um apoio maior nas atividades escolares, então, muitas vezes, aquilo que não foi bem compreendido nas salas de aula, conseguiu ser assimilado com o apoio do mediador educacional. Isso foi/é muito importante, pois contribuiu para que o adolescente obtivesse um melhor desempenho escolar. Em consonância com Charlot (2000, p. 65), é possível refletir sobre a aprendizagem a partir da perspectiva de que “[...] todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”, tal afirmativa nega toda e qualquer ideia relacionada à impossibilidade de aprender dos alunos, passando a concebê-los como seres de potencialidades.

Em nossa pesquisa junto aos adolescentes, quando perguntamos sobre a importância do LEHIA para eles, são bastante comuns relatos como: “[...] *estou conseguindo responder as atividades da escola*” (MALIA), “[...] *ajudou mais nas atividades da escola[...] comecei a entender melhor as atividades*” (GABRIEL), “*É muito importante, eu tiro todas as minhas dúvidas*” (DAIANA), “*É muito importante por ensinar tudo o que eu preciso*” (JOSI). A partir dessas e outras falas, identificamos a relevância do subprojeto no que diz respeito a propiciar uma melhor compreensão das atividades escolares por parte dos adolescentes.

O professor, enquanto facilitador e mediador do processo de ensino aprendizagem, e ciente da sua responsabilidade ética no exercício docente, deve considerar que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2016, p. 25). Tal reflexão se demonstra na fala de uma das adolescentes quando perguntada se mediador, através do LEHIA contribuiu para o seu desempenho escolar, eis a res-

posta: “*Sim, com certeza. Assim, eu sei de algumas coisas, mas não é muito, porque eu parei nova, aí depois o pouco que eu sabia foi juntando com a minha professora e com vocês (mediadores)*” (DAIANA). É possível evidenciar nesse relato que ensinar aprendendo faz diferença, a construção do conhecimento deve ser feita através da interação vertical entre professor-aluno, para tanto, o diálogo e a escuta são indispensáveis para a construção do pensar crítico.

Um aspecto muito importante ressaltado pelos adolescentes foi a melhoria das notas, o que sem dúvida, faz com que os adolescentes sintam mais vontade de aprender, acreditem nas suas capacidades e possam progredir nos estudos, revertendo a situação de distorção idade - ano. Sobre isso, destaquei a fala de uma dos adolescentes, a menina Believe fala sobre como avançou nas notas: “*eu tive ajuda em todas as provas e graças ao mediador conseguir melhorar minhas notas [...] melhorei muito o meu desenvolvimento*”.

No que tange a escolarização, é de suma importância evidenciar a contribuição do projeto no que diz respeito a leitura e escrita, uma vez que apesar de estarmos lidando com sujeitos adolescentes, muitos deles, antes do LEHIA, ainda não tinham sequer o pleno domínio da leitura e da escrita, como o caso de Gabriel B:

- [...] – as mediadoras ajudam você?*  
 - *Sim, ajudou em casa, ajudou fazendo tarefa, ajudou a ler.*  
 - *Antes do projeto você sabia ler?*  
 - *Não.*  
 - *Aprendeu a ler com o projeto?*  
 - *Sim!.*

Para Freire e Macedo (1990), o analfabetismo constitui uma profunda injustiça que sustenta grandes conse-



quências. Na escola, não compreender o que se ler e não conseguir escrever o que se pensa, resulta em algumas defasagens e o aluno passa a não conseguir acompanhar o grupo e os conteúdos, enquadrando-os na situação de distorção idade-ano. Para Teberosky (2009), é somente aprendendo sobre o aprender do aluno que podemos dar um novo sentido ao ato de lecionar.

Quando perguntamos a importância do mediador educacional, Rafael nos falou: “*É bom para aprender, aprendi a ler mais, aprendi a ver as coisas*”. É exatamente sobre esse “ver as coisas” que devemos firmar nosso compromisso político pedagógico, é conscientizando, impulsionando os questionamentos críticos, que vamos formando seres ativos na sociedade, capazes de transformar a realidade, não domesticando a curiosidade, mas, sim, a instigando constantemente, como bem nos aponta Freire (2016).

A fala da adolescente Rakely também expõe a contribuição do projeto na melhora da leitura: “[...] *quando eu cheguei na escola, eu não sabia ler muito, aí um dia a minha professora me chamou e disse ‘lê isso aqui’, mas eu li só quase a metade. Depois que eu conheci minha mediadora mudou tudo*”.

A partir desse relato é possível constatar como a aquisição e o desenvolvimento da leitura contribui para a autoestima e postura da adolescente no processo de aprendizagem. A leitura amplia infinitas possibilidades e faz com que o sujeito seja mais seguro de si.

## **A contribuição do LEHIA a partir da visão dos mediadores: dificuldades e avanços**

Como os mediadores possuem uma relação mais direta com os adolescentes, a partir das falas deles torna-se possível constatar os avanços significativos apresentados pelos adolescentes. Para isso, esse tópico irá se subdividir em uma sequência que nos permitirá ter uma visão mais abrangente da atuação do projeto e sua contribuição na formação da autonomia.

### **Dificuldades: Escolarização e Aspectos Sociais**

Relacionado aos conhecimentos específicos pedagógicos, as dificuldades majoritariamente constatadas e apresentadas pelos mediadores estão unanimemente relacionadas ao português (leitura, escrita e interpretação textual) e à matemática (operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão), como exemplo apresentamos as falas de alguns mediadores:

[...] A maioria não sabe ler, ou interpreta o que lê com dificuldade. Não sabem as quatro operações matemáticas, não entendem, por exemplo, que a adição está dentro da multiplicação, que um princípio compreende o outro (LUÍSA).

No que se diz respeito à escolarização, a leitura e a escrita foram as principais dificuldades encontradas no geral, principalmente pela idade dos adolescentes e da série que eles estavam. O nível da maioria ainda é muito baixo [...] (MARIANA).

Em relação à escolarização, as maiores dificuldades são em relação a Português, principalmente na leitura, escrita e interpretação textual, e Matemática, nas operações básicas, por exemplo [...] (SAMARA).

É necessário salientar aqui que a realidade exposta nas falas dos mediadores não está unicamente relacionada com os adolescentes residentes em casas de acolhimento, a dificuldade de aprendizagem nesses aspectos é também evidenciada quando analisamos os dados nacionais, como a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2016)<sup>3</sup> que nos permite ter acesso a informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática. Em 2016, 54,73% dos estudantes apresentavam níveis insuficientes na leitura, 33,95% na escrita e 54,46% em matemática.

Logo, é possível evidenciar que o ato de alfabetizar letrando se faz urgente e indispensável, pois contribui para que, enquanto mediadores, possamos compreender e contemplar a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita para além das exigências da escolarização, propiciando uma formação que atende as demandas e características sociais vigentes. Soares (2003, p.2) focaliza que o ato de letrar “[...] é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. A aprendizagem, nesse processo, não é mais vista como simples acumulação de informações, mas como uma construção ativa e pessoal do sujeito-educando a partir do seu próprio contexto, o que permite que ele posicione-se criticamente frente ao que lê e produza o seu conhecimento de mundo.

A partir da experiência e convívio com os adolescentes, as principais dificuldades sociais expostas pelos mediadores estão relacionadas aos aspectos de cunho

---

<sup>3</sup>Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>.

emocional, relacionado à baixa autoestima e a dificuldade de estabelecer vínculos, assim como o impertinente comportamento inadequado, referente a indisciplina e desrespeito, conforme será possível identificarmos posteriormente.

No início do processo de mediação, é bastante complicado criar um vínculo com esses sujeitos, muitos se negam a participar do projeto, não querem ao menos falar conosco, e apresentam alguns comportamentos inadequados, como é possível destacar nas falas a seguir:

[...] Enquanto a relação social: isso é uma barreira constante por conta da história de vida que cada um carrega a aproximação com alguém é bem complicado devido os acontecimentos de sua trajetória de vida (LUÍS).

Sobre o comportamento foi bem difícil me aproximar, dialogar mesmo, os três adolescentes que acompanhei até o momento, eles demoraram muito a confiar em mim. Falar sobre si é o maior desafio (VITÓRIA).

Alguns chegam sem referências, só se tratam por xingamentos, adjetivos pejorativos, e defendem-se de tudo [...] (LUÍSA).

[...] Em relação às relações sociais, os principais problemas encontrados foram em relação à prática de bullying com colegas, principalmente os da casa de acolhimento, assim com os modos de se comportar (palavrões, desrespeito com os mais velhos, educadores, etc.) (MARIANA).

Em relação ao que foi exposto, Ferreira e Marturano (2002, p. 39) apontam que “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”. Especificamente no que diz respeito ao comportamento, é possível analisarmos como uma forma de defesa, já que eles não conseguem lidar com as emoções que, por sua vez,

é a chave do equilíbrio humano, como aponta muitos estudiosos da área.

## **Avanços: Escolarização e Relações Interpessoais**

A princípio, observemos as falas de alguns dos mediadores no tocante aos avanços escolares dos adolescentes:

Ao longo do tempo é possível identificar que através de atividades propostas para atenuar as dificuldades de escolarização, estimula o(a) adolescente a buscar a aprendizagem (RAFAELA).

O despertar, o incentivo a curiosidade, ao querer conhecer e buscar, aprender algo novo, como também o reconhecimento da escola. Hoje, alguns dos adolescentes apresentam uma nova visão quanto à importância da escola (JÚLIA).

[...] na parte de escolarização é perceptível notar um avanço na forma como eles escrevem e leem (LORENA).

A partir desses relatos, é possível consolidar que as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos adolescentes foram superadas gradativamente. Libâneo (1990, p. 34), aponta que “a escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade”. Mais uma vez denota-se o valor da escola e da aprendizagem frente ao corpo social.

Agora serão explicitadas as falas de alguns mediadores no que tange uma melhoria nas relações interpessoais, vejamos:

A relação de respeito e amizade, isso floresceu nos adolescentes que atendi. Respeito pelos funcionários, respeito entre eles e cuidado [...] Acho que é um pedacinho de aspectos significativos, a partir desse acordar, dialogar e

questionar, vem o rompimento com o medo de se pôr no mundo, de se transformar e transformar o mundo (VITÓRIA).

O assunto sobre relações interpessoais também foi trabalhado durante o período de mediação pedagógica dialogando com a ética, com o intuito de fazer com que o adolescente se enxergasse como ser social que se constrói a partir das relações estabelecidas na sociedade. Diante disso, obtivemos resultados expressivos, como demonstra as falas das mediadoras Samara e Mariana:

[...] os eixos temáticos trouxeram uma reflexão sobre o convívio. Em alguns momentos notou-se um policiamento dos adolescentes em relação às brigas (SAMARA).

[...] Em relação aos aspectos individuais, os eixos temáticos contribuíram muito para que eles tivessem acesso a um pouco mais de cidadania e valores. Um dos temas que mais chamou atenção foi o de ética, pois uma das questões trabalhadas na atividade (achar um celular na rua) realmente aconteceu com o adolescente, e ele teria feito outra coisa se a gente não tivesse conversado sobre o assunto hoje. Para ele, achado não é roubado. Quando tivemos a conversa sobre esse tema, ele percebeu e se colocou no lugar do outro, e viu que estava errado ao pensar assim. Esses eixos temáticos são de extrema importância e necessidade para a vida deles (MARIANA).

Para Freire (1967) “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate”. A vista dessa afirmativa e das explicações dos mediadores, mais uma vez nos é possível comprovar a importância do subprojeto LEHIA para além da escolarização, propicia, conjuntamente, a autoconfiança por parte dos adolescentes, como podemos perceber na fala da mediadora Luísa *“Passam a sentirem-se sujeitos de direito, “gente”, como eles*

*dizem. Melhora do comportamento social, e começam a achar que podem aprender!”.*

## **Práticas Pedagógicas para a Autonomia**

Para que os objetivos do subprojeto sejam alcançados, em especial o da construção da autonomia, faz-se necessário um conjunto de práticas pedagógicas pensadas com o compromisso ético e político, exigido pela profissão docente, bem como: planejamento pedagógico, representação do mediador, valorização dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos e, como herança do educador Paulo Freire, o diálogo e a reflexão são dois aspectos imprescindíveis e de suma importância para que haja, de fato, a efetivação de uma educação de qualidade. É notório constatar tais práticas nas falas dos mediadores, vejamos:

[...] as atividades são pensadas para desenvolver seu pensamento crítico/reflexivo (dos adolescentes) sobre seu papel como sujeito de direito (LORENA).

Só o fato de estar lá 2h semanais com cada um deles, já diz muito, já mostra que tem alguém disposto a ajudá-los na escolarização, com isso temos a oportunidade de formar pessoas mais críticas e autônomas, mais responsáveis e com mais ética para viver em sociedade (MARIANA).

Acredito que práticas atrativas e significativas que partam do interesse do(a) adolescente contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia, na perspectiva, também, de atenuar as dificuldades no que condiz a escolarização (RAFAELA).

O adolescente precisa se sentir confortável para realizar o acompanhamento e as atividades propostas precisam trazer a reflexão para que no dia a dia o adolescente possa colocar em prática tudo o que foi por ele aprendido (JULIANA).

Conforme os relatos expostos em epigrafe, evidenciamos a necessidade e a importância de proporcionarmos aos alunos uma educação conscientizadora que propicia a aquisição de uma aprendizagem significativa. Em especial para os adolescentes residentes em casas de acolhimento, esse tipo de educação é indispensável, pois permitirá que eles transcendam a atual situação na qual estão inseridas, refletindo sobre o cotidiano.

### **Considerações Finais**

Com base nos relatos expostos e em nossas reflexões, ficou evidente a necessidade e a importância de uma mediação pedagógica pautada na perspectiva de Educação Popular para suprir as necessidades e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos adolescentes residentes em casas de acolhimento. Com isso, destacamos o subprojeto LEHIA e a sua contribuição na escolarização, bem como em aspectos sociais e emocionais dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, devolvendo a autoestima e a autoconfiança.

Sem dúvidas, o ato de educar traz consigo grandes desafios e um dos maiores ainda existente é conseguirmos ofertar uma educação de qualidade para todos. Além de ensinar conteúdos curriculares, devemos ajudar os alunos a integrar tais conhecimentos específicos com as situações do cotidiano, com a vida em sua totalidade. Por isso, devemos lutar incessantemente para que haja, de fato, a democratização do ensino, dos saberes, para que todos possam pensar por si, produzir novos conhecimentos e compreender melhor as relações sociais e, como não dizer, amenizar



as desigualdades sociais existentes em nosso país e, também, no mundo.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

INEP/MEC. **Avaliação Nacional de Alfabetização 2016**. Disponível em:

<[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0)

[ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0)>. Acesso em: 11 de mar. De 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masha. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 14 ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

# 15

## MINICURSO: PROMOVER O ENSINO DE LETRAS ESPANHOL (ELE) PARA ADOLESCENTES DE CASAS DE ACOLHIMENTO DA CIDADE DE JOÃO PESSOA - PB

Jaqueline de Almeida Arruda<sup>1</sup>

### Introdução

*“A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”. (Paulo Freire)*

Este artigo é resultado da nossa vivência no Programa de Educação Tutorial –PET: Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Este programa tem como objetivo proporcionar ações que visam contribuir com o progresso da escolarização de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento, localizadas na Cidade de João Pessoa, Paraíba.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Letras Espanhol na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

É necessário elucidar que as casas de acolhimento, podendo também ser chamadas de Casa de passagem, são instituições que tem como principal objetivo acolher, entre os parâmetros judiciais, crianças e adolescentes de faixa etária que variam entre 0 (zero) e 18 (dezoito) anos de idade, que se encontram em situação de risco. Em outras palavras, as casas de acolhimento têm como instauração epistemológica receber, proteger e proporcionar aos acolhidos uma preparação eficaz e autônoma para a vida.

No entanto, vale dizer que o estabelecimento dos adolescentes nestas instituições é algo provisório, ou seja, eles só permanecem nestes locais enquanto seja necessária uma solução para os seus conflitos. Neste sentido, Gomes (2010, apud SANTOS, 2016, p. 2) acredita que a “residencialização das crianças e jovens não tem como objetivo proporcionar-lhes uma forma de vida alternativa, mas um lugar de passagem, provisório, enquanto se procure uma solução definitiva”.

Isso implica dizer que a incorporação da família é a base central para o processo de desenvolvimento e construção da criança e do adolescente, pois é no seio da família que a criança e/ou adolescente vai buscar estabilidade, afetividade, todos os valores que lhes permitam uma vida produtiva, harmoniosa e, sobretudo, emocionalmente saudável. Em contrapartida, a família quando deixa, por algum motivo, de acompanhar o desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança, muitas vezes pode enraizar um sentimento de trauma e/ou desconforto, paralisando o crescimento e a evolução da criança.

Deste modo, esta realidade está centrada na vida dos adolescentes de casas de acolhimento, principalmente porque muitos almejam soluções para que, assim, possam retomar ao ambiente familiar. Desta forma, o Artigo 227 da

Constituição Federal, lei nº 8.069, de 1990, nos garante que:

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, 1990, p. 17).

Infelizmente, a sociedade atual apresenta vários fatores que tem contribuído para o aumento da desestruturação e abandono familiar. Temos como exemplos, a vulnerabilidade e as desigualdades sociais. Logo, a interioridade da sociedade contemporânea tem buscado combater a hegemonia dessas desigualdades para, assim, poder ocupar um espaço mais justo, digno de direitos e igualdades. Para isso, faz-se necessário frisar que esta luta, em combate às desigualdades e superação da pobreza, vem desde épocas passadas e, mesmo com a chegada da atualidade, ainda se faz necessária em meio a nossa sociedade.

A desigualdade, em um contexto genérico, tem centrado e afetado principalmente aquelas áreas que apresentam um status de vulnerabilidade maior. Frente a esta realidade, a educação tem sido o principal caminho que tem e vem permitindo que a sociedade adquira um nível de empoderamento em suas buscas por uma sociedade igualitária. Segundo Figueroa (2006, p. 53), “a educação democrática deve ser gratuita e obrigatória; possibilita aos cidadãos

a igualdade de oportunidades para alcançar todos os graus e vantagens que compete a eles em uma democracia<sup>2</sup>”.

Concordando com tal posicionamento, foi partindo da vulnerabilidade, da exclusão, das necessidades de direitos e igualdade dos adolescentes de casas de acolhimento que o PET-UFPB veio a contribuir, levando o adolescente à autonomia por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Assim, mediante a nossa participação no programa supracitado – como bolsista e graduanda em Letras Espanhol pela UFPB – venho, através das minhas experiências, contribuir, por meio de mediações educacionais, para o fortalecimento de aprendizagem de adolescentes instituídos em casas de acolhimento. Nesta perspectiva, podemos rotular as mediações como a matriz fundamental no interior do cenário da aprendizagem e da restauração de conflitos dos adolescentes de casas de acolhimento, neste sentido:

A mediação como uma forma de resolução de conflitos, não tem apenas a função de cura das feridas para os envolvidos e para a comunidade, mas também uma função transformadora, pois o objetivo da mediação é proporcionar a mudança existencial dos sujeitos envolvidos (LOPES; COITINHO, 2016, p. 12).

Sob este ângulo, percebemos que a mediação é considerada uma ação pedagógica que tem oportunizado soluções eficientes para o combate de conflitos referentes aos envolvidos, assim como, tem promovido mudanças epistemológicas no sentido do progresso, como diz Freire

---

<sup>2</sup> No original: “La educación democrática es gratuita y obligatoria; tiende a dar a los ciudadanos igualdad en las oportunidades para alcanzar todos los grados y ventajas que corresponden a los ciudadanos en una democracia.” (FIGUEROA, 2006, p. 53, tradução nossa).

(2019), “mudar é difícil, mas é possível” (p.77). Deste modo, dentro dos preceitos mediacionais e, em direção à produtividade do conhecimento como um todo, desenvolvi como proposta educacional a formação de um minicurso em espanhol<sup>3</sup>. A proposta teve como principal objetivo levar e apresentar aos adolescentes a importância de aprender um segundo idioma no âmbito da atualidade. De acordo com isso, “a aprendizagem de uma segunda língua não está somente no conhecimento das formas linguísticas do novo idioma, mas há necessidade de se aprender a construir, trocar e interpretar signos criados por outros indivíduos” (KRAMSCH, 2000 apud ALVES SILVA, 2004, p. 1183).

Neste caso, o ensino de língua espanhola para adolescentes de casas de acolhimento se objetivou na abertura de um novo conhecimento teórico, assim como no aperfeiçoamento e construção de uma aprendizagem autônoma, que procedeu a partir do processo de escamoteamento motivacional. Ao falar em motivação, pois, é importante saber que tal termo “é derivado do verbo em latim “*move-re*”. A ideia de movimento aparece em muitas definições e, relaciona-se ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas” (PINTRICH & SCHUNK, 2002 apud SIQUEIRA, 2006, p. 21).

Tendo em vista o exposto, vislumbramos que a realização da Formação do Minicurso de Espanhol teve como principal campo de atuação uma das casas de acolhimento, Morada do Betinho, localizada no bairro dos Bancários, na cidade de João Pessoa-PB.

---

<sup>3</sup> Esta proposição foi desenvolvida sob a luz de minhas experiências enquanto graduanda.

Esta práxis se designou por meio da realização de ações que consistia a partir de um processo de gerenciamento das diretrizes auxiliadoras na construção de conhecimentos e superação de conflitos existenciais no âmbito da aprendizagem de adolescentes de casas de acolhimento. A nível organizacional faz-se necessário aclarar que, no momento, a proposta da formação do minicurso de espanhol se trata de um processo de experiência que está designada a novas adequações, conforme os avanços e necessidades dos adolescentes no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Este minicurso contribuiu com a aprendizagem de 4 (quatro) adolescentes instituídos em casas de acolhimento. Inicialmente, trabalhei com este número devido os demais adolescentes estarem vinculados a outras atividades, como escola integral, acompanhamentos médicos, entre outros. Porém, quando outros adolescentes estavam disponíveis e desejavam participar do minicurso, eles eram acolhidos satisfatoriamente.

A seleção dos adolescentes disponíveis e suas participações foram realizadas juntamente com a coordenadora da instituição. Desta forma, de acordo com a disponibilidade dos adolescentes participantes, as ações do minicurso nas casas de acolhimento eram realizadas uma vez na semana, todas as terças-feiras, das 09h às 11h da manhã, tendo durabilidade de duas horas.

### **Processos de ministração das aulas na casa de acolhimento**

Durante a execução inicial das aulas do minicurso para adolescentes da casa de acolhimento, foi notado que dois dos adolescentes não tinham conhecimento algum do

espanhol. Estando, esta realidade, relacionada com a necessidade de ofertas do idioma nos centros educacionais do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Diante desta realidade, percebemos que os adolescentes, assim como todos aqueles que nunca tiveram contato com o idioma, acabam desenvolvendo um pensamento, uma visão negativa quanto à importância e abrangência da aprendizagem do espanhol na atualidade.

Isso requer que também olhemos por outra perspectiva, já que “o problema da qualificação tem atrapalhado todas as iniciativas de expansão de ensino [...] em que inúmeros concursos para preenchimento de vagas resultam sem aproveitamento por falta de candidatos qualificados” (LEFFA, 2011, p. 13). Conforme exposto, a falta de qualificação profissional, oferecida pelas universidades, atinge a Educação Básica brasileira, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, o que resulta na desmotivação dos alunos.

Toda essa situação de resistência à aprendizagem, manifestada pelos adolescentes, tornou-se desafiadora. Tive que buscar métodos que atendesse as necessidades de cada um dos adolescentes. De acordo com Freire (2019, p.139): (FREIRE, 2019, p. 139), “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. Neste sentido, senti a necessidade de desenvolver conteúdos e materiais que se objetivassem em atender e despertar o interesse e a participação dos adolescentes, assim como romper com o pensamento de negação e incapacidade apresentado por eles durante o processo das aulas.

[..] o desafio que se estabelece para os educadores é: despertar motivos para a aprendizagem, tornar as aulas interessantes para os adolescentes, trabalhar com conteúdos



relevantes para que possam ser compartilhados em outras experiências (além da escola) e tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem (PAULA; BIDA, 2009, p. 4 apud LIMA; MACIEL-CABRAL; SILVA; CASTRO, 2018, p. 40).

Frente a estes desafios, entendo que a desmotivação e a negação se relacionam com a realidade deles, ou seja, é resultado daquilo que não vinha sendo plantado, construído.

### **Aulas ministradas: o espanhol em ação**

Para esse momento inicial, tive como contribuição as experiências de uma estudante do curso de Educação Social – procedente da Espanha. Neste período, atuou como voluntária no PET: conexões e saberes, no subgrupo do *Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas*.

Desta forma, através de nossas experiências, buscamos levar e apresentar o Espanhol no mundo. Esta proposta objetivou-se especialmente em apresentar aos adolescentes os países que tem o espanhol como língua oficial. Para sua efetuação, tivemos como propósito apresentar um mapa com todos os países escritos em uma cartolina. No entanto, ao longo da realização da ação, percebemos a importância, o valor do ensino da língua espanhola para o processo de aprendizagem dos adolescentes de casas de acolhimento, pois na medida em que apresentamos os nomes dos países, os adolescentes se sentiam surpresos e, em comentários, diziam que não conheciam os países, como também não sabiam quais países falavam o idioma.

Para um maior conhecimento dos adolescentes, os estimulamos a buscarem na internet imagens e localização dos países espanhóis, assim como bandeiras, entre outros.

De acordo com suas buscas na internet, eles foram identificando no mapa apresentado na cartolina a localização correta, marcando com a utilização de um dado. O método de ensino exigia ser dinâmico, pois era uma das técnicas fundamentais que tínhamos para aproximar os adolescentes da aprendizagem da língua meta, além de compreender que, conforme Freire, (2019, p. 47) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

No segundo momento, tivemos como proposta o Jogo do Trivial. Para a formação deste jogo foi utilizado alguns materiais como: roleta impressa, cartões e dado. Essa proposta foi desenvolvida a partir de sete temas, tais como: geografia, alfabeto, cores, animais, vestimenta, entre outros. A partir disso, a proposta se desenvolveu da seguinte forma: a roleta apresentava sete cores diferentes, cada cor representava um dos temas já mencionados. Assim, para cada tema ou cor foram desenvolvidas dez perguntas com respostas básicas. As perguntas eram feitas por meio de sorteios, assim cada adolescente também respondia uma pergunta. Caso a resposta fosse respondida de forma equivocada, o adolescente teria acesso ao cartão com a resposta correta, porém passava a vez para o próximo participante. Desta forma, esta ação tinha como propósito despertar o interesse e a participação dos adolescentes, bem como contribuir para a construção e autonomia de um novo conhecimento.

No terceiro momento, foi à vez das *Croquetas Espanholas*. Nesta atuação, tivemos como proposta a realização de uma receita espanhola que foi realizada na própria instituição e desenvolvida pelos quatro adolescentes participantes do minicurso. Esta ideia se objetivou em apresentar e convidar os demais adolescentes da instituição a também

participar da nossa formação. Sua participação aconteceu da seguinte forma: cada adolescente recebeu uma frase motivacional (escrita em espanhol) que foi elaborada por nós, organizadoras, e também por dois adolescentes voluntários. Desta forma, na medida em que cada adolescente realizava a leitura da sua mensagem recebida, as *croquetas* eram distribuídas. Esta ação foi realizada a partir da ideia de aproximar os adolescentes à culinária espanhola, tendo como principal objetivo, aguçar a construção de novos conhecimentos, permitindo e fortalecendo o desenvolvimento autônomo, além de despertar o interesse e habilidades de um dos adolescentes que tinha como desejo alcançar o curso de gastronomia.

Enfatizo que as propostas de ações desenvolvidas no minicurso de espanhol foram todas planejadas e realizadas em espanhol, sobretudo, levando em conta o propósito de oferecer uma aprendizagem válida, eficaz para o conhecimento dos adolescentes da casa de acolhimento. Deste modo, houve a necessidade de tornar as atividades dinâmicas, divertidas, facilitando a participação e compreensão dos adolescentes. Segundo Santos:

As atividades lúdicas nas aulas de LE permitem, ainda que o professor crie um contexto comunicativo rápido e eficaz, o que otimiza o tempo e o esforço dos alunos, já que, em geral, evitam-se minuciosas explicações acerca de determinados matizes de uso. Dessa forma, certas propostas lúdicas que requeiram a comunicação – controlada, semicontrolada ou espontânea – levarão o aluno a conhecer e/ou entender determinadas estruturas, regras gramaticais ou léxico na língua em estudo, de maneira, quando o professor parte da explicitação de uma regra gramatical, por exemplo, o grau de abstração e de conhecimento metalinguístico muitas vezes dificulta o entendimento dos estudantes e prejudica sua assimilação e

possibilidades de aplicá-la em contextos comunicativos (FERNÁNDEZ, 2012, p. 27 apud SANTOS, MAIA, GUERREIRO, 2018, p. 104).

Evidentemente, certificamos que a metodologia que nos auxiliou a lidar com a percepção das dificuldades, cumpre, sobretudo, um papel essencial para a formação de desenvolvimento dos adolescentes para o futuro.

## **Considerações Finais**

É com satisfação que, através das minhas experiências, tenha contribuído para o fortalecimento e aprendizagem dos adolescentes em relação a língua espanhola. No entanto, nunca é demais lembrar que o minicurso de espanhol teve como principal objetivo fazer com que os adolescentes construíssem uma nova visão quanto à relevância da multiplicidade da língua.

Neste sentido, é importante que os adolescentes possam perceber a formação do minicurso como uma oportunidade significativa para a construção de seus conhecimentos. Mesmo diante de um trabalho lento, com algumas resistências, sabemos que é através desse processo que vamos obtendo resultado, como também, é através da motivação que despertaremos o interesse deles por uma aprendizagem propícia.

Assim, as ações desenvolvidas e realizadas com os adolescentes da casa de acolhimento tem sido resultado de contribuição para o progresso da minha formação acadêmica. Através da formação do minicurso de espanhol, tive a oportunidade de formar, e desenvolver uma visão mais sistematizadora em relação ao ensino da língua espanhola. Isso significa dizer que as experiências adquiridas vêm

sendo fundamentais para a minha produção intelectual de conhecimentos. Também vem sendo favorável na busca e no fortalecimento de novos conhecimentos, pois só assim seremos capazes de adquirir e transmitir um olhar/pensamento crítico, cultural e, sobretudo, social.

## REFERÊNCIAS

ALVES SILVA, Jamilson José. **Quais os motivos e a relevância de aprender espanhol no curso de Letras?** Estudos lingüísticos. Campinas, v. 33, [s.n], p. 1181-1186, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em: [https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/estatuto\\_crianca\\_adolescente.pdf](https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/estatuto_crianca_adolescente.pdf). Acesso em 12 de maio de 2020.

FIGUEROA, Luis Beltrán Prieto. **El estado docente**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2006. Disponível em: [http://www.ivpa.gob.ve/wpcontent/uploads/2018/04/El\\_Estado\\_docente.pdf](http://www.ivpa.gob.ve/wpcontent/uploads/2018/04/El_Estado_docente.pdf). Acesso em 12 de maio de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 13-31.

LIMA, Adriana Gomes de Moura; MACIEL-CABRAL, Hiléia Monteiro; SILVA, Cirlande Cabral da; CASTRO, Patrícia Macedo de. **A utilização de jogos didáticos no ensino de zoologia**: uma experiência no estágio supervisionado em biologia. In: AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins; PAES, Lucilene da Silva (org.). **Anais do IV Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas**. Manaus, AM: IFAM, 2018, p. 36-42.

LOPES, Francisco Ribeiro; COITINHO, Viviane Teixeira Dotto. **A mediação como método educativo para os conflitos escolares envolvendo crianças e adolescentes.** Anais do XIII Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, p. 1-14, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/File/16125/4019>. Acesso em 11 de Julho de 2020.

SANTOS, Sónia Alexandra Gomes Silva. **As famílias de afeto nas casas de acolhimento de crianças/jovens em perigo.** Leiria, 2016. 215 f. Dissertação (mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, 2016. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2298/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20S%C3%B3nia%20Santos.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2020.

SANTOS, Ana C. O. dos; MAIA, Carlos, R. B.; GUERREIRO, Solano S. **Brinque e se encante:** aprendendo o espanhol por meio do lúdico. In: AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins; PAES, Lucilene da Silva (org.). Anais do IV Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas. Manaus, AM: IFAM, 2018, p. 103-109.

SANTOS, M. S. O.; ALMEIDA, R. B. L. **Por que estudar língua estrangeira na Educação Básica?** In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA, 2017, Campina Grande-PB. Anais do X SELIMEL, 2017.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER, Solange M. **Motivação para a aprendizagem escolar:** possibilidade de medida. Avaliação psicológica, v. 5, n. 1, p. 21-31, 2006.

# 16

## HORTA PEDAGÓGICA NA CASA DE ACOLHIMENTO: UM RECURSO DIDÁTICO E COLETIVO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Heloisa Emanuela Batista de Andrade<sup>1</sup>*

*Tamires Pereira de Oliveira<sup>1</sup>*

*Wagner da Silva Pereira<sup>1</sup>*

### **Introdução**

O presente artigo procura relatar a nossa experiência como alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas e bolsistas do Programa de Educação Tutorial - PET/Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

No ano de 2019, atuando como mediadores pedagógicos na Casa de Acolhimento Morada do Betinho, em João Pessoa – PB, observamos um espaço da casa que não era utilizado e nem explorado pelos adolescentes residentes da casa. Essa observação nos despertou e nos fez refletir sobre a possibilidade de reutilização desse espaço, tor-

---

<sup>1</sup> Acadêmica(o) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

nando um espaço pedagógico e de ensino não formal, de modo a envolver e integrar os adolescentes num ambiente que estava ocioso, sobretudo, por ser também uma possibilidade de trabalharmos aspectos voltados para a nossa área de atuação de curso e direcioná-los à Educação Ambiental (EA).

Nessa direção, surgiu a proposta da implementação de uma Horta Pedagógica. Segundo Filho (2017 apud SASSI 2014, p.2), "hortas pedagógicas são importantes espaços para processos de ensino e aprendizagem, uma vez que proporciona uma prática pedagógica que contempla a ação didática e coletiva". Assim, para implementarmos a horta, elaboramos um percurso que criasse a sensibilidade dos adolescentes para lidar com a Educação Ambiental, seguindo os preceitos da Política Nacional da Educação Ambiental, que traz em seu Capítulo I:

Art. 1º: Entendem--se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Para contemplar essa política, foi necessário estimular a empatia e o senso crítico dos adolescentes perante o meio ambiente. Para isso, elaboramos algumas atividades voltadas ao tema, em que eram enaltecidas a emergência de uma consciência de preservação, que afirmasse a necessidade de se cuidar do planeta, onde todos os integrantes da sociedade pudessem atuar como sujeitos transformadores sensíveis à questões ambientais.

Nesse sentido, as atividades foram desenvolvidas da seguinte forma: inicialmente, trabalhamos o conceito de



meio ambiente trazido no Art. 3º da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) brasileira (Lei nº 6938/81), que define meio ambiente como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981), enfatizando todos os fatores e seres vivos que estão em harmonia para sua funcionalidade, e a importância do meio ambiente e como preservá-lo, na sequência, desenvolvemos uma atividade de colagem, se utilizando de imagens impressa da internet, contendo o impacto da ação do homem sobre o meio ambiente e também de imagens que mostram de maneira sustentável a reutilização de materiais com o fim de verificar a ocorrência da aprendizagem.

Outra atividade foi à construção de um mural, que foi elaborada com o propósito de utilizar os recursos que a casa disponibiliza como recortes de revistas, jornais, livros velhos e utilizamos a internet como fonte de pesquisa, foi utilizado cartolina para a construção do mural informativo sobre os 5Rs (Reutilizar, Reduzir, Repensar, Reciclar e Reusar), e foram feitas as colagens de imagens relacionadas a temática.

Após o término da construção do mural, ele foi colocado na entrada da casa de acolhimento para que todos pudessem ver as informações relacionadas ao meio ambiente, mostrando as diversas formas de conscientização ambiental, através das práticas dos 5Rs. Essa atividade fazia parte do planejamento que desenvolvemos individualmente com um adolescente ao longo do mês. Posteriormente, também realizamos uma pesquisa sobre coleta seletiva no bairro e redigimos um texto dissertativo argumentativo em forma de redação sobre a temática.

Outra atividade desenvolvida com os adolescentes foi a construção de uma estrutura arbórea a partir de recursos de outras plantas (galho, flor, raiz, sementes), a qual foi relacionado os órgãos das plantas aos do nosso corpo, bem como, as funções que eles desempenham. Por fim, trabalhamos as questões éticas e ambientais por meio de uma visita ao Jardim Botânico Benjamim Maranhão, em João Pessoa, na Paraíba.

Essas atividades foram uma excelente ponte para se trazer a percepção e conscientização acerca da temática, pois a EA visa transformar as atitudes do sujeito a partir do despertar do pensamento crítico em relação ao ambiente a qual estamos inseridos.

## **A Educação Ambiental em casas de acolhimento**

No programa PET/Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas o nosso trabalho como mediadores é o de cobrir as lacunas que existem na educação e garantir que os adolescentes usufruam dela em suas formações como sujeitos de direito, pois, conforme o Artigo 205 da constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado [...]”, sendo um dever do Estado, garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, contudo, nem sempre esse direito é contemplado, como ressalta Troiani (2016, s/p) “O direito a educação expresso na norma constitucional vigente em pleno século XXI, não é aplicada pelo Estado de forma adequada na sociedade para cumprimento da função pela qual foi instituído no ordenamento jurídico”.

Nesse sentido, as pessoas em vulnerabilidade social são as mais afetadas com as lacunas existentes na educação básica. Um exemplo disso são os adolescentes que se en-

contram em casas de acolhimentos com distorção idade-ano.

Se na educação básica, o direito a educação nem sempre é adquirido pelos adolescentes, a Educação Ambiental tampouco, sendo ela, um componente essencial da área da educação e que muitas vezes é negligenciada e não abordada pelos educadores na escola. Sobre esse aspecto, o Art. 2º do capítulo I da Política Nacional da Educação Ambiental, menciona: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal." (BRASIL, 1999).

Assim, a elaboração de uma horta na casa de acolhimento surge como uma proposta de suprir a necessidade de compensar essas lacunas, trazendo a EA para um ambiente não-formal, tornando-a parte do processo educativo dos adolescentes que vivem em casas de acolhimento por compreendermos que através da EA é possível estimular a consciência de que cada um pode fazer sua parte para auxiliar na construção, readaptação e na prevenção dos recursos naturais, tornando possível formar um cidadão conhecedor e consciente de seus direitos e deveres ambientais.

### **A horta: da implementação ao resultado**

O espaço que utilizamos para a construção da horta foi uma piscina, de tamanho médio, localizada na lateral da casa, que se encontrava desativada e parcialmente aterrada. Ao dialogarmos com a coordenadora da casa sobre a proposta da implementação de uma horta pedagógica, ela se prontificou a ajudar no que fosse preciso e mencionou

que era uma vontade dela desenvolver uma horta naquele local.

Após os trabalhos serem iniciados na horta, o espaço passou a contar com alimentos (hortaliças) e plantas medicinais que pudessem ser consumidos na própria casa e aprimorar a alimentação e a saúde dos adolescentes.

Essa implantação ocorreu com encontros de ensino teórico-prático, com subtemas relacionados ao tema central, sendo eles oficinas, como:

- **Montagem da horta** – primeiro preparamos o solo, com adubo, terra preta e compostagem obtidas do Horto Municipal de João Pessoa, depois colocamos a tela de proteção contra o sol e cerca para proteger o ambiente como um todo. Em seguida, realizamos o plantio das sementes de coentro, couve, alface, tomate cereja, rúcula, pimentão e mudas de hortelã, capim santo e erva cidreira, que já existiam no espaço.
- **Cultivo e manutenção** – Orientamos e definimos com os adolescentes que em revezamento ficariam responsáveis com o cuidado de regar, de fazer a limpeza e retirada das ervas daninhas e do aparecimento de pragas, de modo que, a cada encontro, apresentassem aos mediadores as observações e ações realizadas.
- **Irrigação ecológica:** Ensinamos aos adolescentes uma maneira simples de se fazer uma irrigação para manter o solo constantemente úmido. Essa irrigação foi produzida a partir de materiais básicos, sendo eles garrafas pet (recicladas) e corda de nylon, onde foram feitos dois furos nas extremidades da garrafa e colocado um pedaço da corda em cada fu-

ro e outro furo no centro, que serviria para encher a garrafa, este foi cortado em forma de "x" para facilitar vedação do furo ao encher e evitar que os mosquitos se procriem nelas. Quando cheia, a água passaria constantemente da garrafa pela corda até encontrar o solo.

- **Importância da horta e colheita** – Ressaltamos ainda para os adolescentes a importância do cuidado com a horta e com o meio ambiente, de modo que eles compreendessem que o cuidado era devolvido para nós de forma produtiva, isso foi ressaltado com a colheita, pois afirmamos que nosso cuidado e dedicação tinha retornado para nós em forma de alimento. Após o processo de colheita, foi proposto a uma adolescente que entregasse as hortaliças a cozinheira da casa, para estimular ainda mais a coletividade e reforçar o consumo dos alimentos advindos da horta.
- **Horta orgânica x agrotóxicos** - Por meio de um vídeo, demonstramos aos adolescentes a diferença entre alimentos orgânicos e alimentos ricos em agrotóxicos e como isso implica na nossa qualidade de vida. Após isso, mencionamos o porquê nossa horta era considerada orgânica. Nesse encontro também foi montado cartazes com recortes de revistas que evidenciasse os alimentos saudáveis e não saudáveis, bem como, os orgânicos ou não orgânicos.

É importante ressaltar que os adolescentes, de forma coletiva, contribuíram em todo o processo de montagem e cuidado da horta, respeitando as propostas apresentadas para eles. Sempre nos encontros eram abertos espa-

ços de diálogo para que eles também pudessem expor suas idéias e opiniões em relação à horta, de forma expositiva e dialogada, fortalecendo a relação mediador-mediando.

Consideramos que os objetivos propostos no projeto foram alcançados de forma exitosa, principalmente, porque despertou a consciência e o senso crítico sobre a importância e necessidade de preservação do meio ambiente, possibilitou a melhoria da qualidade da alimentação, redução do consumo de alimentos com agrotóxicos e contribuiu para o desenvolvimento da interação dos adolescentes com o meio ambiente.

### **Considerações Finais**

Com o intuito de facilitar a construção do conhecimento de boas práticas em relação à educação ambiental, observando e sabendo dos adolescentes da casa de acolhimento que um dos espaços não era utilizado, definimos, conjuntamente, com os gestores, adolescentes e demais profissionais da casa, pela execução de uma proposta de criação de uma horta construída coletivamente. Buscamos, ainda, mostrar que a Educação Ambiental vem se tornando cada vez mais notável no nosso cotidiano, sendo ela responsável por trabalhos como esse que buscam formar sujeitos conscientes ecologicamente em casas de acolhimento, seja por meios de projetos didáticos ou de atividades que reforcem a urgência ao cuidado do meio ambiente.

Não é uma tarefa fácil a construção da sensibilização ambiental, pois é preciso também trabalhar o coletivo e a empatia fazendo com que cada um sinta que sua contribuição traz um impacto positivo para o meio ambiente.

Como mediadores educacionais, nos sentimos desafiados e consideramos que o percurso foi difícil de ser rea-

lizado para a implementação da horta pedagógica, já que, falar de educação para adolescentes advindos de vulnerabilidade social, muitas vezes com distorção idade-ano, não é fácil, mais difícil ainda, falar de educação ambiental para um adolescente, que nem sempre a conhece, mesmo sendo uma área essencial para a formação do ser. Com essa preocupação, surgiu à relevância da horta, onde pôde suprir o fato dessa necessidade de compensar essas lacunas, trazendo a educação ambiental para outro patamar, pois a trouxemos para um ambiente não formal tornando-a parte do processo educativo desses adolescentes.

Com a interação de todos os adolescentes da casa de acolhimento na montagem da horta, foi possível ter diálogos proveitosos e eles contribuíram com suas ideias fortalecendo a relação mediador-mediando, dessa maneira, foi perceptível a obtenção de resultados bastante satisfatórios. Com isso, pudemos contribuir e transformar em princípios pedagógicos que sejam capazes de dinamizar e de potencializar a aprendizagem desses adolescentes através da interatividade, da produtividade do educando frente ao processo de conhecimento.

A educação transformadora da horta pedagógica possibilitou aos envolvidos, por sua vez, constituir-se no referencial para a prática de hábitos alimentares cada vez mais saudáveis e de um olhar crítico diante dos impactos ambientais, que consequentemente irá repercutir positivamente na sociedade, sobretudo, por uma qualidade de vida adequada ao ser humano cujos benefícios refletem na aprendizagem dos mediadores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Presidência da República. 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 Maio 2020.

BRASIL. Política Nacional da Educação Ambiental. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm). Acesso em: 01 de março de 2020.

FILHO, S. M. S. **Horta Pedagógica: uma pesquisa-participante de formação de docentes em educação por projetos**. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2017. 28 p.

TROIANI, Leonice. Direito a educação garantido pela Constituição Federal com evolução de aprendizagem para crianças e adolescente quando a convivência familiar é ativa. Âmbito jurídico - O seu portal jurídico da internet. Revista âmbito jurídico - 152. 2016. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/direito-a-educacao-garantido-pela-constituicao-federal-com-evolucao-de-aprendizagem-para-criancas-e-adolescente-quando-a-convivencia-familiar-e-ativa/> Acesso em 18 Maio 2020.



# 17

## O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA CASA DE ACOLHIMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Jéssica Ferreira Souza da Silva<sup>1</sup>

Nathália Silva Santos<sup>2</sup>

### Introdução

A trajetória de inclusão social para os jovens residentes em casas de acolhimento que possuem Deficiência Intelectual (DI) torna-se desafiadora pela marginalização deste grupo em duas vertentes: a vulnerabilidade social e o comprometimento cognitivo. Nesse sentido, as mediadoras do Programa de Educação Tutorial PET/Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias urbanas, perce-

---

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação Especial (UFPB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (CINTEP). Mestra em Formação de Professores(UEPB).

<sup>2</sup>Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

beram a necessidade de efetivar ações mais específicas com o adolescente P.H, que possui 14 anos, com o diagnóstico de Deficiência Física; Deficiência Intelectual leve; Transtornos Emocionais e de Comportamento, com a queixa de que em algumas situações, P.H se recusava em realizar as atividades desenvolvidas tanto pelo PET na casa de acolhimento, quanto às aplicadas na instituição de ensino com auxílio da mediadora.

Desse modo, para subsidiar o planejamento estruturado, respeitando as especificidades do aprendente, houve a parceria entre a mediadora do PET e uma psicopedagoga que participou do programa como colaboradora, através de ações que envolveram avaliação, adequação das propostas pedagógicas sugeridas nos temas geradores do projeto e a realização de intervenções psicopedagógicas, objetivando minimizar as barreiras que obstaculizavam o desenvolvimento de sua aprendizagem.

### **A avaliação psicopedagógica de um jovem acolhido: em busca das suas potencialidades**

Considerando a caracterização da Psicopedagogia conforme o Código de Ética do Psicopedagogo (2019), a qual tem como objeto de estudo o sujeito cognoscente, com o intuito de estudar, avaliar e intervir em suas dificuldades no processo ensino aprendizagem, junto à família, escola e uma equipe interdisciplinar, a atuação do psicopedagogo torna-se crucial para encontrar possíveis caminhos que favoreçam a autonomia das crianças e adolescentes nas esferas acadêmicas, sociais e emocionais.

Sendo assim, a avaliação psicopedagógica é realizada através de instrumentos e protocolos específicos que possibilitam a mensuração do desenvolvimento das

estruturas cognitivas do aprendente. De acordo com Russo (2015, p.107) “os testes formais são métodos estruturados aplicados com instruções específicas e normais derivadas de uma população representativa.”. Dessa maneira, as ações corretivas ocorrem diante da realidade investigada para cada indivíduo em sua particularidade.

A obtenção e análise dos dados, conforme Chamat (2008) deve contar com a empatia, ponto de elo entre o profissional e o aprendente no qual faz com que o olhar terapêutico seja primordial para detectar os principais sintomas a serem trabalhados e estimulados, através da observação das principais competências e habilidades, objetivando resultados significativos.

Assim, iniciamos com a análise da anamnese do adolescente, contida no relatório de Avaliação Neuropsicológica realizado no Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) emitido em outubro de 2017. A anamnese, segundo Weiss (2003, p. 63) refere-se a uma entrevista estruturada que objetiva “uma reflexão dos pais, um mergulho no passado, buscando o início da vida do paciente, o que inclui espontaneamente uma volta à própria vida da família como um todo”. Com isso, observa-se que a responsável pela casa de acolhimento Shalon foi a profissional entrevistada para relatar os dados clínicos de P.H, conforme as informações repassadas pela sua genitora, a qual daremos um nome fictício de Joana para preservar sua identidade.

Sendo assim, Joana não soube descrever com detalhes o desenvolvimento neuropsicomotor de P.H durante o período da infância, mas apontou as dificuldades nas atividades que exigem leitura e escrita; a inquietação e a correspondência com comportamentos agressivos, imaturidade nas suas ações e a resistência em seguir regras sociais e institucionais.

No tocante à sua saúde, Joana relatou que P.H realizou um eletrocardiograma e foi diagnosticado com epilepsia, suscitando a intervenção medicamentosa para evitar as crises convulsivas. Todavia, o efeito colateral da medicação era a compulsão alimentar e sudorese noturna.

Baseando-se nas informações mencionadas, a equipe de psicologia da UNIPÊ aplicou em seis sessões os testes de Escala de Inteligência Weschier para crianças (detecta a capacidade intelectual); Figuras Complexas de Rey (avalia memória, habilidade visual e espacial e as funções executivas); Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção e Teste dos Cinco Dígitos (analisa o processamento cognitivo).

Através destas técnicas e métodos utilizados, a hipótese diagnóstica neuropsicológica identificou que P.H possui comprometimento cognitivo nas áreas que envolvem atenção, manutenção de foco, repertório verbal reduzido, memória operacional e de longo prazo, planejamento, organização, flexibilidade cognitiva (resolução de situações e problemas cotidianos) e no controle inibitório (esperar sua vez para participar/falar nas ações coletivas).

Simultaneamente, P.H foi submetido à avaliação multidisciplinar pela Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), a qual emitiu um laudo em novembro de 2017, com o seguinte diagnóstico: “Deficiência Física; Deficiência Intelectual Leve; Transtornos Emocionais e de comportamento”.

Após o estudo destes dados, decidimos realizar a aplicação de instrumentos de avaliação pedagógica, tais como: Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização (IAR), Teste de Aritmética e a identificação dos níveis de leitura e escrita seguindo as hipóteses definidas por Ferreiro e Teberosky (1999), quais sejam: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor so-

noro, silábico-alfabético e alfabético. Com isso, seguimos com a descrição do desempenho do adolescente a partir da aplicação dos testes mencionados.

No tocante aos elementos preditores da alfabetização, P.H compreende os conceitos de esquema corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, discriminação visual, auditiva, e está no processo de aquisição dos conceitos de síntese e coordenação motora fina (resiste em realizar atividades que envolvem o registro escrito). Acrescentamos também que o adolescente encontra-se no nível de escrita alfabético, precisando apropriar-se das convenções ortográficas da Língua Portuguesa. Realiza leitura com autonomia de palavras canônicas, apresentando dificuldades na leitura de palavras não-canônicas, ; em identificar os elementos implícitos e explícitos dos textos, na identificação dos diferentes tipos de gêneros textuais e na produção textual.

Em relação aos componentes curriculares matemáticos, P.H reconhece os algarismos (unidades, dezenas, centenas e unidades de milhar); relaciona número e quantidade, realiza sequência numérica na ordem crescente e decrescente; soluciona operações de adição (com e sem reagrupamento), de subtração (sem reagrupamento) e interpreta situações-problema com cálculo mental de valores reduzidos. O aprendente possui uma boa percepção, porém, oscila na concentração e manutenção de foco.

No que diz respeito à sua comunicação, P.H responde as indagações, expressa suas opiniões e ideias por meio da linguagem oral. Todavia, em algumas situações, não recorda a pronúncia de palavras no seu contexto comunicativo. É importante salientar que o adolescente tem uma leve dificuldade respiratória, ocasionando a inalação e exalação do ar pela boca e a produção de saliva, deixando-o descon-

fortável. Acrescentamos também que P.H é bastante ativo, interage bem com os seus pares, mas às vezes ocorrem desavenças, principalmente quando sofre *bullying* dos seus colegas por causa de suas dificuldades de aprendizagem, fazendo com que o aprendente perca o controle e corresponda com agressões físicas e verbais.

Baseando-se no que foi explanado, seguimos para a descrição das propostas interventivas desenvolvidas com P.H e planejadas pela mediadora do PET e a psicopedagoga colaboradora.

### **Intervenções psicopedagógicas: desafios e possibilidades**

Com a finalização do processo avaliativo, adaptamos as atividades estruturadas no PET com o direcionamento das questões de forma mais clara e objetiva; houve a inserção de recursos visuais para atribuir sentido aos textos e estimular a leitura imagética por meio da oralidade e escrita de palavras canônicas.

É importante ressaltar que devido às dificuldades que P.H apresentava para participar efetivamente das propostas pedagógicas que exigiam demanda acadêmica, foram realizadas ações interventivas de caráter psicopedagógico com o intuito de ajudá-lo a ampliar as seguintes competências e habilidades:

- Coordenação motora fina – Atividades na folha estruturada de ligação de pontos, escrita, recorte, delimitação de espaços, articuladas aos conteúdos curriculares de sua turma (5º ano). Tais intervenções foram aplicadas com frequência, colaborando com a aquisição da habilidade em evidência, constatada através do comparativo de que anteriormente P.H não conseguia escrever sem quebrar a ponta do lápis e

também não realizava recorte seguindo os traços. Atualmente, o adolescente consegue desenvolver sua escrita e recorte com mais facilidade e de forma delimitada.

- Leitura e escrita (Utilização do aplicativo Palma) – objetiva a identificação de letras, sílabas, palavras e frases associadas às gravuras e a pronúncia. Com esse aplicativo, foi perceptível que o aprendente tivesse o interesse e mais autonomia na correlação entre as figuras com as palavras apresentadas, precisando de mediação nas sílabas não-canônicas.
- Utilização de livros ilustrados - suscitou a motivação para a leitura deleite.
- Identificação de palavras em pequenos textos com duas colunas, nas quais uma delas continham imagens e na outra os seus respectivos significados, e assim o adolescente descreveu o significado de cada gravura, desvendando a mensagem do texto, estimulando sua oralidade, escrita e concentração.
- Uso de Realidade Virtual <sup>3</sup> – Uso do aplicativo *Medieval Math RV*<sup>4</sup>, o qual tinha como objetivo a resolução das operações matemáticas para a obtenção de recompensas e avanço dos níveis com mais complexidade nas operações. Também foram explorados os recursos de RV no Youtube, na pesquisa de alguns lugares do mundo com a descrição do seu contexto histórico e cultural através da exploração do ambiente em 3D.

---

<sup>3</sup> De acordo com Kirner *et. al* (2007) Realidade Virtual (RV) é a estruturação de uma interface tridimensional transmitida em recursos digitais (computador, celular, tablet, notebook) que possibilita a observação em tempo real da movimentação, interação e manipulação do usuário no ambiente. Para subsidiar a visualização dos objetos em 3D, torna-se necessária a utilização de um óculos que contenha um filtro passivo.

<sup>4</sup> Link para Download:

[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lucerna.medievalMathVR&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lucerna.medievalMathVR&hl=pt_BR)

Salientamos que nesse período interventivo foi possível perceber os avanços do aprendente tanto no seu desempenho pessoal quanto escolar. Mas houve um período de regressão na sua transferência para outra casa de acolhimento, pois P.H se recusava a receber a mediação, e quando estava disposto, não havia um espaço adequado para realizar as atividades planejadas. Além disso, quando o adolescente estava agressivo, correspondia com palavras de baixo calão e ameaçava de desistir do acompanhamento pedagógico. Contudo, com a sua volta à casa de acolhimento de origem, o seu comportamento normalizou, norteador a sua participação ativa.

Acrescentamos que ao cumprir o que foi proposto, P.H era premiado com reforçadores comestíveis (reduzidos para motivá-lo a conduzir seu autocontrole alimentar), incentivando-o a continuar participando do processo de aquisição de saberes com seriedade e motivação.

## **Considerações Finais**

Com base no que foi explanado, foi possível identificar que para a consolidação da melhoria do processo de aquisição de saberes do aprendente em evidência, tornou-se imprescindível a compreensão do seu ritmo de aprendizagem, realizando propostas de intervenção com enunciados curtos e variados, revisando as atividades com frequência para observar se o adolescente teve alguma melhoria no seu desempenho.

Não considerar como impedimento suas inquietações sobre o seu cansaço e indagações negativas acerca de sua incapacidade de compreender o que estava sendo proposto, foram essenciais para desconstruir os seus para-



digmas de inferioridade construídos em toda sua trajetória excludente e o estabelecimento de diálogo conscientizando-o quando agia de forma inadequada, também contribuiu para a reflexão de suas ações.

Por estas razões, observa-se que os caminhos mais significativos a serem percorridos no que se refere a pessoas com deficiência que vivem em situações de vulnerabilidade podem estar relacionados à detecção das dificuldades, como também das potencialidades do sujeito para que as atividades sejam estruturadas conforme as suas especificidades individuais, colaborando com a efetivação da sua inclusão social.

## REFERÊNCIAS

CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Editora? 2008.

CÓDIGO DE ÉTICA da ABPp. **Conselho Nacional da ABPp**. São Paulo, 2019. Disponível em: [https://www.abpp.com.br/documentos\\_referencias\\_codigo\\_etica.html](https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html). Acesso em: 22 de novembro de 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KIRNER, C.; TORI, R.; SISCOUTO, R. **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada**. Livro do Pré-Simpósio - VIII Symposium on Virtual Reality. Belém, 2007.

RUSSO, R. M. T. **Neuropsicopedagogia Clínica: introdução, conceitos, teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2015.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# 18

## PRIMEIRAS IMPRESSÕES E CAMINHOS NAS CASAS DE ACOLHIMENTO EM JOÃO PESSOA/PB

*Camila Ellen Maria Martins Cavalcanti<sup>1</sup>*

*Hugo José Batista Vieira<sup>2</sup>*

*Jessica Kelly Felix Gomes<sup>3</sup>*

*Raimunda Nonata Alves de A. S. Gomes<sup>4</sup>*

*Suelinny Dulcineia da Cunha<sup>5</sup>*

### **Introdução**

A motivação de nossa entrada no PET Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, no ano de 2020, deu-se através da identificação com o projeto e com a possibilida-

---

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

2 Acadêmico do curso de Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

3 Acadêmica do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

4 Acadêmica no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

5 Acadêmica no curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

de de se pensar e trabalhar com educação em uma perspectiva popular, além da experiência enriquecedora que é estar dentro do PET, tendo em vista que as atividades desenvolvidas estimulam a busca pelo aprendizado e atendem a excelência da tríplice ensino, pesquisa e extensão. Contudo, no início de março/2020, no momento em que as atividades do PET e das casas de acolhimento estavam começando a caminhar, fomos surpreendidos com a pandemia da COVID-19, a qual fez-se necessário o distanciamento social e conseqüentemente a parada das reuniões e atividades presenciais.

Neste artigo temos como objetivo refletir as nossas primeiras impressões do pouco contato direto que tivemos com as Casas de Acolhimento e compartilhar nossas aprendizagens no envolvimento com as ações do projeto neste momento de distanciamento social e o desenvolvimento de atividades remotas.

### **Primeiras impressões e experiências de vida**

As primeiras impressões a despeito das visitas às casas de acolhimento tiveram como principal característica o ingresso a um mundo completamente diferente, aí está a compreensão também dos trabalhos que são puras invasões culturais (FREIRE, 1989), haja vista que são adolescentes dos mais variados tipos de histórias e contextos de vida.

Na descrição de suas histórias de vida, registramos experiências da não-cidadania vivida por eles, trajetórias marcadas pela miséria, conflitos intra-familiares, violência, medo, ausência de apoio e oportunidades. São pessoas por vezes ignoradas quanto aos seus direitos e deveres. São histórias de pessoas diferentes, mas com algumas caracte-

rísticas em comum, que revelam uma infância e adolescência tolhidas das condições mínimas de dignidade. São esses jovens, por muitas vezes, os chamados infratores, delinquentes, marginais, enfim, referência ameaçadora.

Ao adentrar na ambiência de uma casa de acolhimento é notória a carência emocional que envolve cada gesto dos acolhidos. Nota-se, com bastante frequência, alguns fatores comuns, como a questão do abandono e da solidão, visto que esses indivíduos vieram de situações em que os vínculos afetivos foram rompidos. Suprir essa necessidade está além da abrangência que se pode alcançar como educador, pois se trata de um relacionamento mais profundo que precisa de raízes amadurecidas para se firmar, algo construído ao longo da vida em um núcleo familiar.

Neste sentido, as ausências desses vínculos podem configurar sentimentos como egoísmo, inseguranças, tristeza, rejeição, baixa autoestima e muitos outros sentimentos relacionados a negatividade. Assim sendo, os vínculos afetivos são essenciais para o desenvolvimento social e emocional do indivíduo e, portanto, influenciarão na formação da identidade do sujeito. Nesta fase, as relações de pares entre os grupos de amizade também assumem um papel de apoio social, sendo a escolha destes influenciada a partir de suas próprias características e experiências.

Desta forma, relações de cuidado e amizade são importantes, pois estão diretamente relacionadas à autoestima e ao bem-estar, proporcionando aos adolescentes o apoio emocional necessário para que eles possam lidar com eventos geradores de estresse, a exemplo de doença ou perda de familiares (SILVA & ARPINI, 2013). Destaca-se, assim, o papel do educador no desenvolvimento desses adolescentes, pois o mesmo tem a possibilidade de trabalhar não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o

afetivo, indispensável para que essas crianças e adolescentes possam aprender a superar as dificuldades que poderão enfrentar durante o seu percurso social (SILVA & ARPINI, 2013). É primordial trabalhar não apenas questões escolares, como também aprendizados que vão além da escola, especificidades que buscam despertar a cidadania e autonomia, com a intenção de que os acolhidos, principalmente os adolescentes, pensem em projetos de vida, tendo em vista que há o desligamento das casas, quando atinge a maioridade.

Sendo assim, a instituição de acolhimento é, muitas vezes, o primeiro espaço com função educativa na vida dos/as acolhidos/as, cabendo à escola o lugar de segunda instância formadora, pois de acordo com o Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes, à Convivência Familiar e Comunitária (2006) é considerada um importante espaço de socialização e de encontro com a cultura local, o que proporciona a expressão da individualidade de cada criança e adolescente, tornando-se assim um importante espaço de desenvolvimento. (FRANÇA; FIRINO; SILVA, 2019)

A efetivação do direito à educação presente no art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente mostra-se como um dos meios para garantir a autonomia social dessas crianças e jovens, visto que, uma educação baseada nos interesses populares, oportuniza a liberdade de escolha, a fim de que esses sujeitos tornem-se mentores da sua própria história. No entanto, o que encontra-se nas casas são indivíduos em situação de fracasso escolar, e, em sua maioria, não são raras as situações em que esses sujeitos chegam ao serviço de acolhimento sem estar matriculados na escola, em situação de distorção idade-ano (PAIVA; LEAL, 2019) , o que dificulta uma perspectiva de futuro, causa angustias,

inseguranças e inquietações em relação ao "existir" no mundo. Por isso, um dos desafios na prática dos graduandos atuantes nas casas de acolhimento é, primeiramente, seguindo os preceitos de Paulo Freire (1989), atentar-se a individualidade de cada sujeito, libertando-se de preconceitos advindos de uma sociedade classista, com o propósito de acolher o jovem em sua totalidade. Para isso, é necessário ampliar nossa compreensão de mundo, conseguir olhar de "fora" e nos desarmarmos dos nossos valores pessoais. O educador nesse cenário tem papel fundamental na transformação dos acolhidos, mas sua finalidade é clarear o caminho que eles trilharão.

### **Para além das primeiras impressões... caminhando!**

Como estudantes-educadores de sujeitos residentes em casas de acolhimento, em 2020, foi preciso ir além, foi preciso nos reinventarmos e criar resistências para que as atividades do PET não fossem paralisadas nesse período atípico de pandemia. Os trabalhos continuaram e todos os discentes seguiram envolvidos em contribuir para que os residentes das casas de acolhimento permanecessem com as atividades anteriormente planejadas dos eixos temáticos, a qual foram trabalhados de forma remota temas como bullying, autoestima, identidade, autonomia e preservação ambiental.

O planejamento tem se organizado online, sendo elaboradas atividades a partir do eixo temático, as quais são enviadas às casas de acolhimento, para serem desenvolvidas pelos/as educadores/as. Criamos também outras formas de nos comunicarmos, seja por videoconferências, mensagens e áudios por aplicativos e ligações, tudo na medida do possível a fim de que ninguém ficasse para trás,

inclusive, quando relacionados a impossibilidade de casos atípicos de interação, em que ao invés da elaboração de temáticas diretas com o educando, foi proposto a realização de pesquisas na construção de conhecimentos tão necessários para o retorno presencial.

Além disso, grupos de estudos foram organizados com encontros mensais, fichamentos e reflexões em volta da leitura dos livros: *Educadores de rua: uma abordagem crítica, alternativas de atendimento aos meninos de rua*, de Paulo Freire (1989) *Teoria e Prática em Educação Popular* de Paulo Freire e Adriano Nogueira (1993) e *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência* de Miguel Arroyo (2019), os quais nos ajudaram a refletir o contexto social vivenciado pelos/as crianças e adolescentes das casas de acolhimento, ampliando para várias perspectivas de diversos grupos ameaçados, sejam eles negros, mulheres, pobres, movimentos sociais, militantes, entre outros.

Destaca-se que ao apresentar as inquietações que sondam as vidas ameaçadas, Arroyo (2019) infere que a educação pode ser um viés para essas vidas reconhecerem-se como sujeitos de direito e indaga como o ambiente escolar irá se comportar diante da chegada desses sujeitos, muitas vezes marcados por desumanizações que os colocam no papel de indisciplinados. Ao mencionar sobre *corpos precarizados* que interrogam nossa ética profissional, o referido autor observava que nas escolas públicas não há como ignorá-los, corpos que chegam marcados pela fome, pelos sofrimentos, pelas múltiplas violências e doenças (ARROYO, 2019), ou seja, é necessário se impor contra a invisibilidade que os corpos precarizados carregam, não tratar as desumanizações como algo comum, visto que a partir do momento em que as desumanizações se normali-

zam, elas se invisibilizam e são tratadas como algo do cotidiano. É dessa forma que o autor Miguel Arroyo apresenta o seguinte questionamento: Com que Artes pedagógicas, com que valores, com que ética recuperar suas humanidades roubadas? (ARROYO, 2019, p.35).

Diante dessas reflexões, é pertinente destacar o trabalho que o PET vem desenvolvendo dentro das casas de acolhimento com sujeitos advindos de desumanizações e negações de direitos, a tentativa de ir na contramão da exclusões sociais, estimula as resistências, seja dentro da universidade, com o trabalho de ensino, pesquisa e extensão do PET Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, seja na simbologia em não se fazer ausente diante das injustiças.

## **Considerações Finais**

Estaros envolvidos no PET durante o período de 2020 tem sido desafiador e também muito enriquecedor. Primeiramente, desafiador pelo contexto pandêmico, o qual envolve muitas questões não só para os discentes como acreditamos que para os acolhidos também, é um momento atípico que foi preciso reinventar, experienciar novas formas de comunicação, para que pudéssemos contribuir da melhor forma para o desenvolvimento das atividades.

Segundamente, enriquecedor pelas reflexões que abrangem os discentes não só academicamente como também como indivíduos em sociedade, questões que passavam entre pautas sociais, resistências dentro da universidade e fora dela, e, sobretudo, sobre ser político em uma sociedade em que a garantia dos direitos é seletiva.



Por ser um programa que inclui diversas áreas, os saberes e aprendizados tornam-se sempre interdisciplinares, portanto, cada área tem sua especificidade e importância dentro do PET. Se por um lado, na área da saúde são trabalhadas demandas relacionadas à higiene pessoal, educação sexual, entre outros, por outro, na área das ciências humanas e biológicas ocorre o acompanhamento escolar mais específico, levando em consideração a dificuldade de cada adolescente.

De um modo geral, no que se refere aos discentes envolvidos, educadores sociais, professores tutores que trabalham no processo educativo, o objetivo principal é que se minimize os impactos de uma vida repleta de desigualdades e negação de direitos, fazendo com que os sujeitos sistematizem e se apropriem da sua própria existência na construção do sentido da sua vida, transformem cacos em vitrais, assim, a partir de um ponto se questionem e reflitam seu lugar na sociedade, a fim de que tornem-se sujeitos de direito e pensem em projetos de vida.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

DA SILVA, S. B.; **Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social**. Gravataí – RS; Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente. ISSN: 2316-8919; 2004.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.

FIRINO, D. L. S.; FRANÇA, J. M.; SILVA, B. I. S. S. Direito à educação dos adolescentes que residem em casas de acolhimento na cidade de João

Pessoa. In: MIRANDA, M. C. G; COSTA, M. I.; FURTADO, Q. V. F. (org). **Protagonismo juvenil em casas de acolhimento**: A ciência/ experiência que provem da extensão universitária, João Pessoa-PB: Ideia, 2019. p. 32- 47, Vol 1.

FREIRE, Paulo. **Texto**: Educadores de Rua, UNICEF, Editorial Gente Nueva, Bogotá, Colômbia; julho de 1989.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática da educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. **Família em situação de vulnerabilidade social**: uma questão de políticas públicas. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2005, vol. 10, n.2, pp. 357-363.

LEAL, L. M.; PAIVA, N. S. B. Reflexões sobre o desenvolvimento de um projeto de extensão em um serviço de acolhimento para adolescente. In: MIRANDA, M. C. G; COSTA, M. I.; FURTADO, Q. V. F. (org). **Protagonismo juvenil em casas de acolhimento**: A ciência/ experiência que provem da extensão universitária, Livro, João Pessoa-PB, Editora Ideia Vol 1; 2019. p. 48- 59.

MIRANDA, M. C. G; COSTA, M. I.; FURTADO, Q. V. F. **Protagonismo juvenil em casas de acolhimento**: A ciência/ experiência que provem da extensão universitária, Livro, João Pessoa-PB, Editora IDEIA Vol 1; 2019

PETRINI, J. C.; Pós-modernidade e Família: um itinerário de compreensão. Bauru, EDUSC, 2003.

Painel detalha estatísticas da adoção e do acolhimento no Brasil. Revista Consultor Jurídico, 2020. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-abr-01/painel-detalha-estatisticas-adocao-acolhimento-brasil>>. Acesso em: 09 maio 2020.