



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JOÃO FRANCISCO FERRAZ DE LIMA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES  
EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA REGIÃO  
METROPOLITANA DE LONDRINA**

---

Londrina  
2022

JOÃO FRANCISCO FERRAZ DE LIMA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES  
EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA REGIÃO  
METROPOLITANA DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Maria Almeida Cordeiro

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Lima, João Francisco Ferraz de .

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE LONDRINA. / João Francisco Ferraz de Lima. - Londrina, 2022.  
118 f. : il.

Orientador: Sandra Maria de Almeida Cordeiro.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Acolhimento Institucional - Tese. 2. Educação - Tese. 3. Estatuto da Criança e Adolescente - Tese. I. Cordeiro, Sandra Maria de Almeida . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

JOÃO FRANCISCO FERRAZ DE LIMA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES  
EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA REGIÃO  
METROPOLITANA DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Maria Almeida  
Cordeiro  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréa Pires Rocha  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Keila Pinna Valensuela  
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Londrina, 6 de setembro de 2022.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço esta dissertação de mestrado a todos que contribuíram na jornada: Ao meu pai Irvando Ferraz de Lima que sempre me inspirou e acreditou no meu potencial e que desde 2020 fez sua passagem e está na jornada dos espíritos cuidando de nós de outro plano.

À minha companheira Barbara Gugelmin Neves Volpe que me tenciona ser uma pessoa melhor e caminha comigo nas investidas da vida.

Aos meus filhos: Raul Santos Ferraz, Rafael Gugelmin Volpe Ferraz e Vinicius Gugelmin Volpe Ferraz que tenham em seu pai um parceiro de vida e de aprendizado.

À minha mãe Sandra Bernardes de Lima e irmãs: Taiula Lazara Mariana Bernardes de Lima, Eulália Regina Ferraz de Lima e Dirce Luiza Ferraz de Lima que nunca mediram esforços para me motivar nos momentos de dúvida.

À todos amigos que caminharam comigo nessa jornada na Universidade Estadual de Londrina: Professores e alunos, vocês me inspiram a continuar sempre na busca pela troca de saberes.

Muito obrigado a todos e todas.

LIMA, João Francisco Ferraz de. **O processo de escolarização dos adolescentes em acolhimento institucional da região metropolitana de Londrina**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

## RESUMO

As políticas públicas sociais no Brasil tiveram grande avanço após a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente a partir de sua criação, define que crianças e adolescentes tornam-se sujeitos de direitos. O acolhimento institucional consiste no afastamento temporário da criança ou adolescente do convívio familiar, e se concretiza através de casa-lar, em famílias acolhedoras ou em acolhimentos institucionais, sendo esse o foco desse estudo. A partir dessa medida protetiva, o estudo estabeleceu como objetivo geral desvendar o processo de escolarização de adolescentes em acolhimento institucional da Região Metropolitana de Londrina. Realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, com revisão bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa aponta algumas percepções como as dificuldades enfrentadas pelas instituições de acolhimento em dialogar com a rede, por não entenderem que as demandas de adolescente em acolhimento são específicas e tem que ter um olhar diferenciado sem julgamento e receber os acolhidos de forma mais aberta possível. E ainda um grande desafio diz respeito a consequência do uso abusivo de substância psicoativas para as famílias e os adolescentes

**Palavras-chave:** acolhimento institucional; educação; estatuto da criança e adolescente.

LIMA, João Francisco Ferraz De. **The schooling process of adolescents in institutional reception in the metropolitan region of Londrina.** 2022. 118 p. Dissertation (Master in Social Work and Social Policy) – Graduate Program in Social Work and Social Policy, Department of Social Work, State University of Londrina, Londrina, 2022.

### **ABSTRACT**

Social public policies in Brazil had great progress after the Federal Constitution of 1988 and the Statute of the Child and Adolescent from its creation, defines that children and adolescents become subjects of rights. The institutional reception consists of the temporary removal of the child or adolescent from the family life, and this is carried out through a home, in welcoming families or in institutional shelters, which is the focus of this study. Based on this protective measure, this study established the general objective of unraveling the schooling process of adolescents in institutional care in the Metropolitan Region of Londrina. A qualitative descriptive research was carried out, with bibliographic, documental and field review. The research points out some perceptions such as the difficulties faced by the host institutions in dialoguing with the network, as they do not understand that the demands of adolescents in foster care are specific and they have to have a different look without judgment and receive those welcomed as openly as possible. And yet a major challenge concerns the consequences of abusive use of psychoactive substances for families and adolescents.

**Key words:** institutional reception; education; children and adolescents statute.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Caminho procedimental para realização da pesquisa.....	14
<b>Figura 2</b> - Taxa de analfabetismo - pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019).....	52
<b>Figura 3</b> - Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (2019).....	53
<b>Figura 4</b> - Municípios da Região Metropolitana de Londrina .....	65
<b>Figura 5</b> - Instituições de Acolhimento Institucional na área de estudo .....	71

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Quantidade de crianças e adolescentes acolhidos no Brasil por região .....	57
<b>Gráfico 2</b> - Serviço de Acolhimento e Região .....	57
<b>Gráfico 3</b> - Quantidade de acolhidos por UF na região Sul.....	58
<b>Gráfico 4</b> - Quantidade de serviços de acolhimento por UF na região Sul .....	59
<b>Gráfico 5</b> - Tempo de acolhimento em abrigos e instituições (por milhão) .....	74
<b>Gráfico 6</b> - Idade das crianças e adolescentes em acolhimento (por milhão) ..	74

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> -	Decretos criados em 1931 .....	30
<b>Tabela 2</b> -	Decretos criados em 1942 .....	33
<b>Tabela 3</b> -	População residente Região Metropolitana de Londrina e municípios .....	66
<b>Tabela 4</b> -	Indicadores econômicos e sociais dos municípios .....	67
<b>Tabela 5</b> -	Renda da população economicamente ativa dos municípios.....	68

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Estabelecimentos de ensino por municípios .....	69
<b>Quadro 2</b> - Alunos matriculados por modalidade nos municípios .....	69
<b>Quadro 3</b> - Capacidade e quantidade de acolhidos por município .....	73

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>O DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	<b>18</b>
2.1	HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	21
2.2	A LÓGICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL .....	39
<b>3</b>	<b>A CONSTITUIÇÃO DE 1988: A INTERFACE ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA</b> .....	<b>50</b>
3.1	A CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....	50
3.2	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA .....	53
<b>4</b>	<b>OPERACIONALIZAÇÃO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E À EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES: REALIDADE DE MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE LONDRINA/PR</b> .....	<b>59</b>
4.1	DISCORRENDO A REALIDADE BRASILEIRA DOS ACOLHIMENTOS INSTITUCIONAIS E NÚMERO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS.....	59
4.2	GARANTIA A CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA E O SUAS E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.....	64
4.3	A REGIÃO METROPOLITANA DE LONDRINA.....	69
4.4	CARACTERIZANDO AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DAS CIDADES PESQUISADAS.....	74
4.5	CONDIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ACOLHIDOS .....	80
4.6	O TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO .....	91
4.7	DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DOS SEUS ACOLHIDOS .....	95
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>102</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação que se apresenta é parte da construção da jornada profissional do pesquisador que teve sua atuação profissional marcada na Política de Assistência Social, mas precisamente na proteção especial de alta complexidade iniciada em 2018, no acolhimento institucional Lar Anália Franco de Londrina<sup>1</sup>/PR.

No cotidiano profissional desse trabalho diversas dificuldades se colocavam como desafios, situações reflexos de negações de direitos as famílias e indivíduos, a presença constante de situações de violências físicas, negligências e abandonos. Esta realidade de exclusão tornou-se visível quando se tratava da garantia do direito à educação escolar de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

A partir dessa vivência, foi possível observar alguns elementos que se vinculam a questão da escolarização desse público, sendo esses: os adolescentes chegavam na instituição com elevada defasagem idade e série, condição decorrente de um conjunto de violações de direitos a que eram submetidos desde à infância; nas tentativas de inclusão escolar, quando iam para instituições regulares, a defasagem se tornava um elemento de constrangimento, o que observávamos que não ocorria quando inseridos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A história de vida dos mesmos os impossibilitava de visualizar a importância na permanência na escola, priorizando a construção de outras estratégias de sobrevivência no cotidiano institucional. Esses elementos merecem ser aqui destacados, por que decorrem de vários determinantes, dentre eles questões de classe, raciais, de gênero e geracionais.

Observou-se durante os atendimentos realizados nessas instituições, nas histórias de vida dos acolhidos que existiam muitos traços das rupturas de vínculos,

---

<sup>1</sup> Na época a referida instituição mantinha um convenio com o município de Londrina e disponibilizava 40 vagas entre crianças e adolescentes de 0 a 18 anos. O trabalho realizado era de acordo com a tipificação dos serviços sócio assistenciais, compreendendo atendimento e acompanhamento de crianças adolescentes em situação de acolhimento e suas famílias, com foco no estabelecimento de vínculos familiares e territoriais para um possível retorno familiar e ou o preparo para o processo de adoção e ou vida autônoma. A atuação se dava por equipes multidisciplinares a priori com o profissional da psicologia tendo como referência de atendimento para cada dupla psicossocial (psicólogo e assistente social) 20 crianças e adolescente em situação de acolhimento, o olhar psicossocial qualifica as intervenções do cotidiano dos atendimentos melhorando as perspectivas de encaminhamentos

violações de direitos, o que dificultavam o processo de escolarização como estratégia de melhoria e superação das dificuldades cotidianas.

Neste sentido, essas crianças e adolescentes que tiveram rupturas nos vínculos familiares e acessaram o direito de uma medida de proteção para acolhimento institucional, por vezes, foram negligenciadas em seus cuidados por quem tem o dever de promover os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, como dispõe o artigo 227<sup>2</sup>, sendo dever da família da sociedade e do Estado assegurar dentre outros o da Educação.

~~Cabe~~ O Estado deve de ofertar políticas públicas que garantam o direito básico a Educação, para os acolhidos principalmente os que se encontram em desacordo de idade e série, buscando diminuir a dificuldade para complementar sua escolarização.

Pode-se compreender conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, que a situação de acolhimento institucional é uma medida de proteção aplicada para salvaguardar o desenvolvimento da criança e adolescente como prioridade e as possibilidades de retorno à vida familiar e comunitária são direitos garantidos<sup>3</sup>.

No entanto, a medida de proteção à criança e ao adolescente que consiste no afastamento de seu contexto familiar ou que ocasione suspensão temporária dos vínculos atuais, deve ser medida rara e excepcional, tentando diminuir os danos ao desenvolvimento da criança e do adolescente, causados pelas separações, por vezes, longas e desnecessárias.

Neste sentido, crianças e adolescentes que tiveram rupturas nos vínculos familiares e acessaram o direito de uma medida de proteção para acolhimento

---

<sup>2</sup> Art. 227. 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 (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). <sup>3</sup>Art. 101 do Estatuto da Criança e Adolescente em seu § 1º e 2º que estabelece: § 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. § 2º Sem prejuízo da tomada de medidas emergenciais para proteção de vítimas de violência ou abuso sexual e das providências a que alude o art. 130 desta Lei, o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar é de competência exclusiva da autoridade judiciária e importará na deflagração, a pedido do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse, de procedimento judicial contencioso, no qual se garanta aos pais ou ao responsável legal o exercício do contraditório e da ampla defesa.

institucional, por vezes, foram negligenciadas em seus cuidados por quem tem o dever de promover os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988.

Deste contexto, tem-se a questão norteadora dessa pesquisa, a saber: Como está sendo realizada a escolarização de adolescentes em acolhimento institucional na Região Metropolitana de Londrina?

Para tanto definiu-se como objetivo geral: Desvendar o processo de escolarização de adolescentes em acolhimento institucional da Região Metropolitana de Londrina. Os específicos são: a) Contextualizar o histórico do direito à Educação no Brasil e seus processos de exclusão; b) Refletir sobre as questões que envolvem a institucionalização como medida de proteção e c) Discutir as estratégias utilizadas pelas instituições de acolhimento para educação escolar em adolescentes.

Para tanto a presente pesquisa tem natureza qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

A pesquisa também pode ser caracterizada como do tipo descritiva, que de acordo com Gil (2002, p. 42), tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Para o autor são inúmeros os estudos realizados por essa pesquisa, como estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos a uma comunidade e levantar opiniões e atitudes de uma população. Portanto, para percorrer o objetivo aqui almejado, consideramos necessário levantar opiniões dos coordenadores das instituições de acolhimento, envolvidas na operacionalização do serviço de proteção especial.

A pesquisa é permeada pela fase exploratória, realizada por meio de revisão bibliográfica e uso de fontes documentais para aproximação do objeto. No processo de construção preocupou-se em realizar a aproximação com autores, legislações e documentos que apresentem os temas que explicitam o estudo.

O projeto inicial apresentado na seleção de mestrado, ocorrido em 2019, sofreu alterações, especialmente em relação à pesquisa de campo a partir da qualificação, ocorrida em mês de 2020; bem como por motivações externas como a pandemia do

Covid-19 e principalmente a não resposta do Comitê de Ética, quando submeteu-se em fevereiro de 2022, a solicitação de aprovação da pesquisa junto aos adolescentes institucionalizados. Até o fechamento dessa dissertação não obtivemos resposta por parte do Comitê. Para tanto, se fez necessário alterar os sujeitos alvos da pesquisa pois não havia tempo hábil para a espera dessa solicitação.

O universo espacial dessa pesquisa foram os 23 municípios pertencentes a RML, esses são classificados pela proximidade com uma cidade polo, bem como os portes desses municípios.

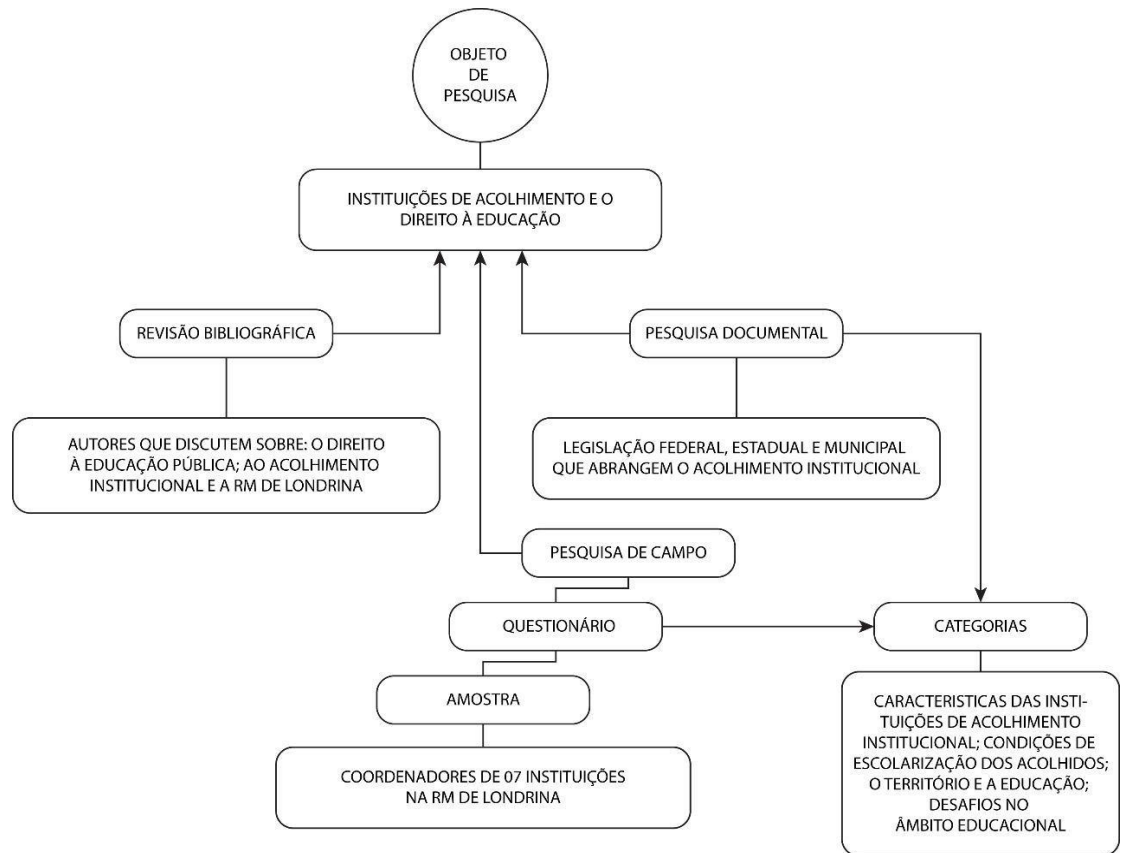
Para amostra, tomamos como referência os municípios de acordo com os seus diferentes portes (Porte I, II, Médio e grande porte), conforme classificação do IBGE e da PNAS (2004), bem como a presença de instituição de acolhimento, o que se constituiu em cinco (05) sendo esses: Tamarana (Pequeno Porte I), Ibiporã (Porte II), Rolândia e Cambé (médio porte) e Londrina (município de grande porte). Desses, com exceção de Londrina que possui três Instituições de acolhimento institucional, os demais uma cada. Os municípios se constituem um recorte espacial da pesquisa, sendo a amostra composta por sete (7) instituições convidadas a participar, dessas cinco (5) prontamente responderam.

Para os procedimentos metodológicos utilizou-se a revisão bibliográfica, pesquisa documental e de campo, conforme figura 1.

A revisão bibliográfica possibilitou uma maior aproximação com os temas da institucionalização das crianças e adolescentes da educação e direitos sociais e para tanto os principais autores utilizados foram: Ponce, (1991), Alves (2009), Ferreira Jr (2015), Saviani (2010), Nabuco (2011), Faleiros (2009), Silva (2004), Rizzini (2009), Dagnino (2005), Valente (2020), Libâneo (2012) entre outros.

Em relação à pesquisa documental foram identificadas e mobilizadas fontes de documentos, normativas e legislações de abrangência nacional sendo: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Política Nacional de Assistência Social (2004); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) Lei de diretrizes e Bases da Educação (1996). Na escala estadual foram o Plano Estadual de Assistência Social do Paraná (2020), Plano Estadual de Enfrentamento a Covid 19 e no âmbito municipal: Plano Municipal de Enfrentamento a COVID 19 de Ibiporã de – PR (2020), Política Municipal de Assistência Social de Londrina (2020), Termo de Convênio entre Acolhimentos institucionais e o Município de Londrina (2020).

Figura 1. Caminho procedimental para realização da pesquisa



Org. O autor, 2022.

Enquanto última classificação, a pesquisa também é de campo, sendo nessa fase que se combina o aporte teórico com os instrumentos de coletas de dados.

A intenção inicial era de envolver dois (2) grupos de sujeitos que possui vinculação direta com os serviços de acolhimento, sendo eles, os adolescentes e os profissionais que atuam nas instituições. Como não foi possível ouvir os adolescentes, bem como a dificuldade de chegar junto aos profissionais, optou-se pelos coordenadores das instituições, uma vez que eles que organizam a oferta do serviço e monitoram e acompanham a qualidade do serviço ofertado e pelo acesso aos mesmos. Considerando as condições e possibilidades existentes, optou-se por realizar a pesquisa de campo por meio de coleta de dados via questionário on-line.

O convite para a participação da pesquisa foi realizado aos coordenadores de sete (07) instituições próximas ao município de Londrina, sendo esses: Londrina: 03 instituições; Cambé: 01; Ibiporã: 01; Rolândia: 01; Tamarana: 01.

O questionário foi realizado por plataforma do Google Formulários, seguidas do total de 22 perguntas, contando inclusive com as relacionadas ao perfil dos participantes. O pedido de participação foi realizado inicialmente com um contato telefônico uma explicação da pesquisa, e após enviamos via e-mail o link para responder o questionário aos sete (07) coordenadores, no dia, 01 de maio de 2022 tendo, obteve-se as respostas de 05 (cinco). Os coordenadores foram nominados como A, B, C, D, E, nesse estudo.

A análise dos dados englobou o tratamento estatístico para os dados quantitativos e para os resultados obtidos por meio dos formulários recebidos dos coordenadores utilizou-se à técnica de Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo, materializa um conjunto de técnicas, podendo fornecer bagagem e instrumentar o sujeito pesquisador para que possa promover a reunião de conteúdos informativos, e através destes, desenvolver sua descrição, bem como a compreensão de fenômenos, por meio de inferências, segundo Bardin:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Portanto, nessa etapa buscar-se-á compreender criticamente as questões indicadas no questionário, na perspectiva de desvelar o objeto pesquisado. As categorias elencadas são: Caracterizando as instituições de Acolhimento Institucional; Condições de escolarização dos acolhidos; O território e a Educação; Desafios das instituições na escolarização dos seus acolhidos.

A redação final foi organizada em quatro capítulos, sendo a introdução o primeiro capítulo. No capítulo 2 intitulado “O Direito a educação no Brasil” buscou-se apresentar dados históricos, sociais e políticos que permearam a formalização da educação Brasil e as exclusões frente a garantia deste direito, apresentando características do contexto colonial, até as violações impetradas no bojo do Estado neoliberal.

No terceiro capítulo denominado “Sistemas de proteção à infância e adolescência no Brasil e a interface com o direito à educação” discutiu-se a formação das redes de proteção social que buscavam organizar os cuidados de crianças e

adolescentes ao longo da história no Brasil e apontar como se delineou o direito à convivência familiar e comunitária no contexto contemporâneo.

Já o quarto capítulo “Acolhimento institucional e o Direito à educação na região Metropolitana de Londrina” contemplou-se as legislações sobre acolhimento e analisou-se os elementos obtidos por meio da pesquisa de campo. E no último capítulo discutiu-se os dados da pesquisa interpretados a luz do referencial teórico, buscando colaborar na discussão sobre a política pública de acolhimentos institucionais e a educação escolar.

## **2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Diante das premissas acima se faz necessário discutir o acesso e manutenção do processo de escolarização de adolescentes que estão submetidos à medida de proteção judicial de Acolhimento Institucional. Principalmente para aqueles sujeitos que foram cerceados em seus direitos de acesso ao ensino público, devido a negligência ou violência por parte de quem deveria estabelecer-lhe o cuidado. Seja por uma ação de omissão familiar ou por ausência de políticas públicas que abrangessem o adolescente em situação de acolhimento com ensino e série em defasagem.

Neste sentido a educação é primordial e tem que ser vivida e sentida como direito das crianças e adolescentes independentemente do contexto em que vivem e/ou são colocados. As vivências complexas que adolescentes com o rompimento dos vínculos familiares e territoriais e as situações de desproteções como não pode se perpetuar a postura por parte do Estado e continuar a negligenciar ou menosprezar esses direitos a adolescentes que estão em situação de acolhimento institucional, assola ainda mais as situações de desproteções vivenciadas.

Contudo esses fatores devem ser considerados como influenciadores no desenvolvimento pessoal e social do adolescente no ambiente educacional e ser pensado na oferta de ensino, uma vez que adolescente que passaram por vivências complexas de rompimento de vínculos e violências apresentarão formas diferenciadas de aprendizado.

A articulação com o sistema educacional permite, ainda, desenvolver ações de conscientização e sensibilização de professores e demais profissionais da escola, de modo a que estes atuem como agentes facilitadores da integração das crianças e adolescentes no ambiente escolar, evitando ou superando possíveis situações de preconceito ou discriminação. Essas ações de capacitação podem ser fortalecidas por meio do Projeto Escola que proteger, em cuja proposta de formação continuada de profissionais da educação básica e da Rede de Proteção Integral, pode ser inserida a temática da criança e do adolescente afastados do convívio familiar (CONANDA, 2009, p.47)

A aplicação do Direito a Educação se torna uma política pública imprescindível a construção de uma sociedade sobre os valores, os direitos humanos a cidadania se faz presente. Os poderes constituídos têm o dever de apresentar modelos de educação que busque refletir de forma crítica sobre a sua vida e poder ter seus direitos e garantias de participação que a população tem sobre suas histórias, compromisso

com a melhora constante da qualidade de vida sendo efetivo e plural a todos. Segundo a CF de 1988.

Somente a partir da década de 1930 a educação de jovens e adultos realmente começou a se destacar no cenário educacional do país, e em 1934 o governo formulou o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu o ensino fundamental completo e gratuito como responsabilidade do Estado (FRIEDRICH et al., 2010). Em 1945, houve muitas críticas aos adultos analfabetos. No entanto, a luta para oferecer educação de qualidade para todos, com determinação e dedicação, tem dado à educação de adultos um destaque na sociedade. A partir de então, a educação de adultos realizada por meio do movimento nacional para todos começou a mostrar seu valor. O Brasil iniciou as discussões sobre analfabetismo e educação de adultos por meio do Movimento de Educação de Adultos, lançado em 1947 (COLAVITTO; ARRUDA, 2014).

Nessa época, o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA) foi criado para complementar a educação; a primeira Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CEAA) apareceu para reduzir o analfabetismo nos países em desenvolvimento; o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos e, posteriormente, o Simpósio Americano de 1949 sobre Educação de Adultos. Na década de 1950 houve a Campanha Nacional de Alfabetização (CNEA) e na década de 1960 a Campanha da Educação Básica (MEB) (VIEIRA, 2004).

Logo depois, em 1967, a junta militar criou o Movimento pela Alfabetização no Brasil (MOBRAL) com o objetivo de alcançar a alfabetização funcional e promover a educação continuada (STRELHOW, 2010). Na década de 1970, ganhou destaque no país a educação complementar, instituída em 1971 pela Diretriz Nacional de Educação e Lei de Bases (nº. 5.692/71) (BRASIL, 1971).

Na década de 1980, foi implantada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação e que presta apoio técnico e financeiro aos programas de alfabetização existentes (VIEIRA, 2004). Somente em 1996 surgiu a nova Lei Nacional de Educação e Bases (LDB) (nº 9.394/96), que reafirmou o direito de jovens e adultos trabalhadores à educação básica e a obrigação pública de oferecer educação básica gratuita e determinar as responsabilidades das entidades relevantes, combinadas pela identificação e

mobilização das necessidades, para garantir o acesso e a persistência (BRASIL, 1996).

Em 2003, o Governo Federal criou a Secretaria Especial de Alfabetização e lançou o Programa Alfabetização Brasil, incluindo o projeto Fábrica Escola (com foco em cursos de qualificação profissional), Programa Nacional de inclusão de Jovens PROJOVEM (com foco em qualificação profissional, ações de implementação conjunta da comunidade) e integração da educação profissional no Programa de Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) (VIEIRA, 2004). Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEB), e todas as modalidades de ensino passaram a fazer parte dos recursos financeiros para a educação (BRASIL, 2007).

Seguindo uma lógica neoliberal refletida no Brasil as políticas de educação foram estabelecidas de acordo com Banco Mundial que atuou fortemente na construção no programa de política educacional do Brasil na década de 1990, vendo a educação como uma ferramenta essencial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. Segundo Torres (1998), o Banco Mundial propôs um pacote de reformas educacionais para os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. O Banco Mundial incentivou os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que, por outro lado, trouxe os maiores benefícios sociais e econômicos e é considerado um elemento essencial do desenvolvimento sustentável e de longo prazo e da redução da pobreza com o prisma neoliberal.

No discurso neoliberal, a educação deixa de fazer parte da esfera sociopolítica para entrar no mercado e desempenhar um papel na sua semelhança. Cabe destacar três objetivos relacionados ao papel estratégico que a retórica neoliberal atribui à educação: vincular a escolaridade à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica às demandas do mercado ou às demandas da livre iniciativa. Certifique-se de que a comunidade empresarial está interessada em educação, pois requer uma força de trabalho qualificada e capaz de competir nos mercados nacional e internacional. Fazer das escolas um veículo para disseminar os princípios de seus ensinamentos (MARRACH, 1996).

A questão é se a escola se encaixa na ideologia dominante. Fazer da escola um mercado para as indústrias culturais e produtos de tecnologia da informação, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma mercantil, mas é

contraditório porque, ao mesmo tempo, no discurso, os neoliberais condenam o envolvimento direto do Estado no financiamento educacional, na prática eles não hesitam em utilizar subsídios estatais para promover seus produtos didáticos e paradigmáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996).

O neoliberalismo aproxima as escolas dentro dos limites do mercado e das técnicas regulatórias, esvaziando assim o conteúdo político dos cidadãos e substituindo-os pelos direitos do consumidor. Essa doutrina socioeconômica, o neoliberalismo vê os alunos e seus pais como consumidores.

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade. (SAVIANI, 2015, p. 36).

Neste sentido Saviani (2015) nos traz a reflexão que o processo de escolarização é antes um momento de trocar, uma experiência que instrumentaliza que aponta caminhos, que parte de reflexões e aproximações para depois iniciar sua trajetória, podendo esta ser de mudança e/ou manutenção. A seguir discorre-se breves considerações sobre o histórico da política de educação

## 2.1 HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação é uma atividade humana que sofre determinantes sócio históricos e se materializam a partir de diferentes esferas da sociabilidade, envolvendo uma amplitude de sentidos e de sujeitos que a envolve.

Ponce (1991), explica que a educação se mostra na cultura das sociedades primitivas, iniciando em seus modos, seus costumes, apresentando o sujeito em sua etapa de vida, prepara para a indicação para sua relação de trabalho o seu desenvolvimento e função dentro da cultura daquela sociedade.

Neste contexto o processo de educação estava intrinsecamente ligado com a atividade direta para a sobrevivência, sendo sua estratégia passando por vários instrumentos, tendo a oralidade como fator transversal, os aprendizados pela prática

como pesca, caça, artesanato, atividades religiosas, xamânicas, agriculturas, atividades de lideranças entre outras de acordo com o papel que era determinado a cada sujeito e acordo com sua idade e gênero.

[...] quando a ocasião exigia, os adultos explicavam para às crianças como elas deveriam comportar-se em determinadas circunstâncias. Usando uma terminologia a gosto dos educadores atuais, diríamos que, nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para entender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar o barco, navegava. As crianças eram educadas tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos (PONCE, 1991, p.18 e 19)

Os povos originários do Brasil já se organizavam muito antes do início da exploração Europeia, com seus modos de vida, costumes, moral, território, agricultura, extrativismo, práticas políticas e xamânicas, nesta lógica a prática da educação perpassou anos de forma suficiente à cultura e necessidade destas sociedades. Com a implantação do colonialismo português a partir dos anos 1500 no Brasil passou-se a observar inúmeros fatores políticos, econômicos e sociais os quais irão interferir frontalmente aos processos educativos já vivenciados pelos diferentes povos e etnias que já viviam neste território.

Segundo Alves (2009), em 1534, mais de trinta anos do início da exploração portuguesa e já com uma divisão do Brasil em capitanias hereditárias, o governo de Portugal inicia outra estratégia para ampliar os benefícios próprios adquiridos a partir da colonização. Alguns fatores, dentre eles a dificuldades de escravização dos povos originários, as investidas da França no território, o extrativismo devastador e por consequência a escassez de pau brasil entre outras, levaram a mudanças na forma de se estabelecer relacionamento com a colônia.

Neste sentido os portugueses buscaram intensificar o povoamento do Brasil sobre o norte da monocultura canavieira, contudo essa estratégia só poderia proliferar se conseguissem a escravização não apenas dos corpos dos povos indígenas, mas também suas almas, seus costumes, seus conhecimentos sobre os territórios e, o mais significativo, a sua doutrinação para fé cristã. Como é colocado na carta do rei encaminhada junto com a vinda primeiro Governador Geral do Brasil Tomé de Souza.

23 – Porque a principal cousa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil, foi para que a gente delas se convertesse à nossa Santa Fé

Católica, vos encomendo muito que pratiqueis com os ditos Capitães e Oficiais a melhor maneira que para isso se pode ter; e de minha parte lhes direis que lhes agradecerei muito terem especial cuidado de os provocar a serem Cristãos; (JOAO III, 1534 p.05)

Alves (2009) explica que seria necessário catequizar nos moldes da civilização ocidental, pois os indígenas eram concebidos como bárbaros desumanizados, com esse desafio o rei de Portugal estabeleceu um acordo com a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, que tinha como ideal difundir a fé católica no novo mundo, em resposta à ameaça protestante na Europa. O autor aponta que no ano de 1549, com a autorização de D. João III, Rei de Portugal, chegou no Brasil o Padre Manoel da Nóbrega que chefiava a delegação com mais cinco membros Jesuítas, atendendo um pedido do rei para iniciar um processo de catequização dos povos originários, fundaram a primeira escola elementar brasileira, na cidade de Salvador, escola esta que seguia os moldes europeus.

Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010) os jesuítas perceberam que para avançar com a pregação da fé católica e o trabalho educativo junto aos indígenas, não haveria possibilidade sem de início ensinar os indígenas a ler, escrever e contar em português, ainda utilizaram como estratégia de catequização a educação de crianças indígenas, no sentido que estas passam os conhecimentos para os adultos.

Alves (2009), destaca que em 1599 é promulgado pelo fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola um regulamento chamado “*Ratio Studiorum*” que organiza e padroniza a rede de instituições escolares nas colônias. Com este ordenamento o modo de educação exigido seria o “*modus parisiense*”. Este modelo definia a estrutura da escola com sala de aula, com carteiras, tarefas, trabalhos, exames para os educandos, disciplina, o professor como responsável, compreendendo o conteúdo do ensino baseado, no ler, escrever, contar, cultura, moral e religião.

Saviani explica que o *Ratio Studiorum* é

considerado uma organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, a partir de elementos da cultura europeia, evidenciando assim o desinteresse de instruir também os índios, o plano contido no *Ratio* era de caráter Universalista (adotado por todos os jesuítas em qualquer lugar) e Elitista (destinado aos filhos dos colonos – excluindo os indígenas – formação da elite colonial). Este novo plano excluía as etapas de estudos instituídas por Nóbrega, a educação toma dois rumos: educar os colonizadores e catequizar os índios, tornando-os mais “dóceis” e mão de obra barata. O *modus parisiense* (século XVI), método adotado pela capital da França-Paris, marca da Universidade de Paris, tem com aspectos básicos: 1) Distribuição de alunos em classes (mesma idade e

mesmo nível de instrução, classe regida por 1 professor). 2) Exercícios escolares (mobilizar processo do aluno para a aprendizagem, baseado na Escolástica, que tinha como pilares a lectio (preleção dos assuntos a ser estudados); exame questiones (suscitados pelo lectio); repetitiones (alunos em grupos pequenos que repetiam as lições explanadas). 3) Mecanismo de incentivo castigos corporais e prêmios.(SAVIANI, 2010, p.56)

É possível observar que já estava em curso um processo de construção de forma de educar distintas, membros da elite conseguiriam com essa educação buscar acessos em universidades, os colonos iriam ser educados ao ponto de manter sua força de trabalho, os indígenas seriam catequizados e os escravizados vindos da África sem nenhuma forma de educação formal. Sendo uma educação para o povo e outra para elite apresentando um abismo educacional desde a introdução da educação escolar no Brasil.

Observamos que historicamente que as concepções de educação se colocam como estratégias de condução de pensamento, ação e reflexão de um grupo para o domínio e conseqüentemente a manutenção do seu projeto de poder. Por um lado, temos a educação escolarizada institucional proposta pelo embasada no pensamento dominador do reinado e outra educação continua e permanente que mesmo com as tentativas de dominação segue o ensino do cotidiano, da cultura, dos saberes tradicionais e que neste período e até agora se mantém como forma de resistência.

O processo do desenvolvimento da educação, segundo Alves (2009), segue sobre a égide dos jesuítas até 1759, quando o Marques de Pombal vem para o Brasil com o objetivo de modernizar e desenvolver a economia e a cultura de império português. Influenciado por ideias iluministas, expulsa os jesuítas e inicia um processo de reformas educacionais: reformas dos menores nos ensinos primários e secundários e reforma dos maiores, aplicadas apenas nas universidades do reinado.

Aponta o autor que os aspectos que fundamentaram as reformas foram a estatização com normas, regras e oferta de educação partindo do Estado e a tentativa de secularização que é o distanciamento da religião no processo de educação, buscado bases científicas. Contudo, enfatiza que essas reformas não foram efetivas, pois não conseguiram organizar um sistema de educação, não tinham escolas e professores suficientes e que ainda não alcançaram a desvinculação da religião católica.

Meirelles (2015), nos lembra que em 29 de novembro de 1807, em decorrência das guerras napoleônicas e os embargos impostos por Napoleão a todos os países

que comercializavam com o a Inglaterra, a família real Portuguesa estabelece um acordo de proteção com a frota de navios Ingleses. Portanto, dias antes de ver Portugal ser invadido pelo exército de francês, foge com sua corte e desembarcam primeiro em Salvador - BA no dia 22 de janeiro de 1808 e alguns dias depois, mais precisamente no dia 08 de março de 1808, chegam no Rio de Janeiro. Segundo Schultz (2007) começam a modernizar a cidade, com criação de museus, academias, bibliotecas entre outros. Na questão educacional persiste um debate entre a educação laica e a educação religiosa.

Almeida (2020) explica que a independência do Brasil de Portugal foi declarada no dia 7 de setembro de 1822 por D. Pedro I durante o Primeiro Reinado, às margens do Rio Ipiranga. Neste sentido o Brasil transformou-se em uma monarquia com a coroação de D. Pedro I. A independência teve influência direta da vinda da família real para o Brasil, conseqüentemente a abertura dos portos as nações amigas suas ações e desenvolvimento comercial e econômico, além da pressão interna da elite sobre a taxaçoão dos produtos brasileiros.

Em 1823 conforme Ferreira Jr (2015) foi formada uma comissão para instrução publica envolvendo diferentes autoridades, políticos, professores, artistas, os quais apresentaram frente ao processo de modernizaçoão do Brasil a importância de se constituir um sistema de educação solida.

O autor aponta que em 1824 o imperador outorga primeira constituição do Brasil e em seu Artigo 179, XXXII e XXXIII, na qual foi estabelecida a garantia do ensino primário gratuito a todos os cidadãos e sua realizaçoão, preferencialmente, pela família e pela Igreja, bem como a criaçoão de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. No entanto, chama a atençoão para o fato de que nesta constituição o conceito de cidadão exclui uma parte significativa da populaçoão, como negros, indígenas entre outros e ainda a educaçoão não é obrigatória.

Com a outorga da constituição de 1824 a educaçoão é colocada sem suas disposições, porém necessita de um regulamento para sua aplicaçoão. Segundo Para Alves (2009), em 1826 a estrutura sugerida era dividida da seguinte forma: pedagogia para aprendizado de ler, escrever, aritmética e moral; os liceus para aprender um ofício para um trabalho; no ginásio irá aprofundar conhecimentos mais complexos e na Academia com ciência e conteúdo mais abstratos.

Em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira Lei Nacional sobre instrução pública iniciando as escolas de primeiras letras com ideia de alfabetizar a população, aqueles que eram considerados cidadãos, para isso seria necessária a criação de escolas nas cidades, nas vilas, bairros. Período que, conforme Ferreira Jr. (2015) se estabelece o sistema de ensino mútuo que compreendia o método no qual o professor escolhe alunos com mais facilidades para auxiliar os professores com alunos com mais dificuldades e por serem salas com muitos alunos e séries juntas. O autor salienta que as intenções da educação da época continuavam com marcas claras de adaptação da colônia ao ideal de sociedade europeia, tendo como público alvo as crianças das classes trabalhadoras, sendo que as crianças das elites brancas eram educadas com professores particulares e aulas em suas casas ou mesmo em outro país.

Já em 1834 há a implementação de um Ato Adicional que alterava a Carta Constitucional colocando a responsabilidade sobre a instrução elementar para as Assembleias Provinciais. Além disso, Alves (2009) aponta que em 1835 as províncias passaram a fiscalizar as escolas, os alunos e dos professores, sendo obrigatória a frequência escolar e ainda estabelecido formas de punição as famílias que não seguissem essas instruções. Observamos que segundo o autor os Estados passam a ofertar, organizar e fiscalizar a oferta de educação formal, estipulando cada província sua organização de estrutura da educação.

Ferreira Jr. (2015) destaca que em 1850 por pressões internas de grupos abolicionistas e da potência da época a Inglaterra, foi promulgado lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de pessoas escravizadas para o Brasil, prática que continuou de forma clandestina, embora todo os navios brasileiros e/ou que desembarcassem nos portos do país com pessoas escravizadas seriam considerados ilegais podendo ser apreendido.

Saviani (2010) destaca que no dia 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1.331 aprovou as medidas de regulamentação do ensino primário e secundário em todo o país, conhecida como Reforma Couto Ferraz, neste decreto as escolas primarias passaram a ser obrigatórias aos maiores de sete (7) anos até os quatorze (14), com a obrigação dos pais em matricular sob pena de perder a guarda se não o fizer, contudo continuou a proibição em todo o país da admissão de pessoas escravizadas nas escolas públicas de todos os níveis.

Com a implementação da lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco, que dizia que todas as crianças nascidas de mulheres escravizadas estariam livres, inicia-se segundo Almeida e Sanchez (2016), uma discussão sobre o que fazer quando essas crianças completassem idade de oito anos para iniciar a escola, compreendendo que a época a escola, tinha uma educação moral, religiosa e formação profissional, para manter a estrutura de poder. Assim era colocado à disposição dos senhores de escravos, a possibilidade de entregá-las ou não as crianças de mais de 8 anos filhos de escravizados para serem cuidados pelo Estado.

Os autores ressaltam que com isso houve um estímulo para a criação de filantropia, com a criação de orfanatos, colônias agrícolas com doação de terras por parte do Estado, para que estas instituições passassem a educar crianças negras livres na mesma lógica da educação da época. Porém pouco se avançou nesta política, pois os senhores de escravos mantinham a tutela das crianças para ter mão de obra gratuita com a desculpa de ter cuidado até aquela idade. Para Nabuco essa lei

foi um passo de gigante dado pelo país. Imperfeita, incompleta, impolítica, injusta, e até absurda, como nos parece hoje, essa lei foi nada menos que o bloqueio moral da escravidão. A sua única parte definitiva e final foi este princípio: “Ninguém mais nasce escravo”. Tudo o mais, ou foi necessariamente transitório, como a entrega desses mesmos ingênuos ao cativo até aos vinte e um anos; ou incompleto, como o sistema de resgate forçado; ou insignificante, como as classes de escravos libertados: ou absurdo, como o direito do senhor da escrava à indenização de uma apólice de 600\$000 pela criança de oito anos que não deixou morrer; ou injusto, como a separação do menor e da mãe, em caso de alienação desta. Isso quanto ao que se acha disposto na lei; quanto ao que foi esquecido o índice de omissões não teria fim. Apesar de tudo, porém, o simples princípio fundamental em que ela se assenta basta para fazer dessa lei o primeiro ato de legislação humanitária da nossa história (NABUCO, 2011, p. 47 e 48).

Neste sentido compreende-se que o Estado brasileiro com a intenção de minimizar as perdas financeiras e de mão e obra escravizada que a elite teria com a aplicação da Lei do Ventre Livre, vem a propor políticas públicas de manutenção dos privilégios e ou subterfúgios para que essa lei não fosse cumprida.

Almeida e Sanchez (2016) também destacam o decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, que traz em seus artigos os direitos a educação no período para homens com mais de 14 anos, livres, ou libertos e vacinados, deixando evidente um

processo de exclusão de uma parte significativa da população. Aplicando uma política clara de higienismo segregando e dificultando o acesso à educação.

Art. 1º Em cada uma das escolas públicas de instrução primaria do 1º grão do município da Côrte, para o sexo masculino, é criado um curso noturno de ensino elemental para adultos, compreendendo as mesmas matérias que são leccionadas naquelas escolas. Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados. Art. 6º Não serão admitidos a matrícula pessoas que não tiverem sido vacinadas e que padecerem moléstias contagiosas (BRASIL, 1878 p. 05).

Frente ao disponível na oferta de ensino na época o decreto apresenta um avanço significativo possibilitando o ensino noturno, sendo que homens adultos poderiam estudar, no entanto, mais uma vez, observa-se uma política educacional higienista e segregadora, colocando empecilhos ao acesso à educação com a solicitação de vacinação, naturalidade, filiação e residência. Tendo em vista que muitas pessoas não teriam as prerrogativas necessárias.

Alves (2009) faz referência ao decreto 7247 de 19 de abril de 1879, chamado de reformas de Leôncio de Carvalho, apresentando que o ensino primário e secundário livre no município da corte, o ensino superior passou a ser livre em todo território nacional. Estas reformas inovaram na criação de jardim de infância para crianças de três (3) a sete (7) anos, na instalação de bibliotecas nas escolas, na expansão das escolas nas províncias com a obrigatoriedade ensino dos sete (7) aos quatorze anos (14) e regulamentou o ensino superior, porém deveriam seguir a lógica da moral da época, uma ação elitista da higienização como a vacinação, uma forma de barrar o acesso da população mais vulnerável.

Em 1888 no dia 13 de maio é aprovada a Lei 3353 chamada Lei Áurea, após 388 anos de escravidão que, segundo Almeida (2013), decorre de pressões internacionais da Inglaterra e com uma grande parte das pessoas que foram escravizadas já livres, por compra de sua própria alforria de forma direta ou por movimentos abolicionistas e ainda sob forte pressão das insurreições urbanas e os Quilombos. Com esta lei o Brasil se torna o último país ocidental a proibir a possibilidade de ter pessoas escravizadas, ainda por influência da elite nacional não

apresenta nenhuma forma de atender as pessoas escravizadas que agora estariam livres.

O Brasil era o último país do mundo ocidental ainda com escravos. Cuba abolira a escravidão em 1886 mas com indenização aos senhores. Os gabinetes do fim do império discutem alternativas de indenização, mas a abolição virá, afinal, no gabinete João Alfredo em 1888, sem indenização, alijando os latifundiários escravistas do Vale do Paraíba da base de sustentação da monarquia. Neste mesmo ano foram concedidos baronatos em uma escala sem precedentes para quase duas centenas de indivíduos. A monarquia tentava compensar com vantagens honoríficas o que havia tomado em patrimônio, mas, como sabemos, era tarde demais. A profecia de Cotegipe para a princesa se cumpria. Ganhou o povo, mas perdeu a coroa (ALMEIDA, 2013 p. 257)

Em 1889 a Elite brasileira juntamente com setores militares e Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro organizam e concluem um golpe republicano civil, destituindo o gabinete de Ouro Preto, transformando o Brasil em República, passando a ser governado provisoriamente pelo Marechal Deodoro da Fonseca. Este movimento sobre influência direita do pensamento positivista e com essas influências foi promulgada a Constituição Federal de 1891, segundo Almeida (2013).

Em 1890 foi promulgado do Código Penal da República – Decreto nº 847, de 11 de outubro, deixando claro que “os que perambulavam pelas ruas, sem trabalho ou residência comprovada, iriam para a cadeia. Bem como os que estivessem jogando ou portando objetos relativos à capoeira” (SANTOS, 2004, p. 10) em uma tentativa de apagar a herança histórica da população negra que após a abolição passou a residir nas cidades.

A constituição é promulgada em 1891 e traz no que diz respeito a educação a tentativa de construir um sistema educacional que privilegiava o ensino secundário e superior que era de responsabilidade da União, já ensino primário seu sustento e expansão era responsabilidade dos Estados. Souza (2019) salienta que colocado em prática esse modelo evidenciou o abismo tendo em vista que cada Estado se organizou segundo suas orientações causando uma defasagem na oferta e financiamento de escolas primárias. Características que fizeram, segundo Romanelli (1978, p. 43)

[...] a educação e a cultura tomando impulso em determinadas regiões do sudeste do Brasil, sobretudo em São Paulo, e o restante dos estados seguindo, sem transformações profundas, as linhas do seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império.

No ano de 1892, no governo de Floriano Peixoto, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, por seu ministro Inocêncio Serzedelo Correia, inaugura uma reforma na educação baseado em sua estrutura física, os Grupos Escolares passando as aulas ser realizadas em prédios com salas de aulas, professores e um diretor. De acordo com Saviani (2010, p.109) esse modelo que foi replicado na maioria dos estados reunia em um mesmo espaço as antigas escolas de primeiras letras. O ensino passou a ser organizado em séries e os estudantes foram divididos por faixa etária.

Aranha (2005, p. 155) destaca que “a taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2%, herança do período imperial que a República não conseguirá reduzir senão a 60,1% em 1920” a demanda era muito maior que a oferta de escola para a população, tendo seu financiamento aquém da necessidade. Observando ainda que a população em sua grande maioria vivia no campo e os grupos escolares eram construídos nas cidades. No campo quando havia escolas, eram isoladas com uma sala e com estudantes de várias faixas etárias, nesse sentido à educação continua sendo um privilégio destinado a poucos. Característica que persiste nos dias atuais, infelizmente.

No ano de 1901, de acordo com Alves (2009), houve uma reforma no sistema educacional chamada de Reforma Epiácio Pessoa, presidente na época com mudanças significativas para o ensino secundário para seis anos, seguido a lógica de foco no preparo para o ensino superior e liberdade para ensinar, busca concretizar a desresponsabilização do Estado e igualar as escolas privadas as públicas, apenas com a fiscalização dos currículos.

Em 1911 a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental foi implementada em 5 de abril de pelo decreto nº 8.659 também conhecida por Lei Orgânica de Rivadavia que, segundo Saviani (2010), estipulava a liberdade e autonomia as intuições de educação e ensino que passaram ter caráter oficial, controlando a certificação de títulos e diplomas, ainda desoficializou completamente o ensino com autonomia didática e administrativa plena das entidades escolares.

Alves (2009) menciona o decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, a chamada Reforma Carlos Maximiliano determinando o cancelamento das alterações da lei anterior de 1911. Passou-se a solicitar diploma de conclusão de curso secundário e vestibular para admissão em cursos superiores, o ensino retoma e ser oficializado pelo Estado passando a realizar inspeções da qualidade do ensino nas

instituições. Neste contexto que é aprovado o Decreto Nº 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925 conhecida como lei Reforma Rocha Vaz, ratificando uma visão reacionária, conservadora e elitista afastando as ideias da Escola Nova, tendo o Estado o controle das inspeções, fiscalizando e censurando os estudantes e professores, criando a disciplina “moral e cívica”, deixando sob o controle do Estado a didática e a admiração do ensino.

Em 1929 a economia capitalista mundial apresenta uma crise significativa de excesso de produção levando a bolsa de Nova Iorque a quebrar, o mundo todo sofreu suas consequências. Fausto (2006) explica que no Brasil com a monocultura cafeeira é atingido fortemente abalando a estrutura política e social. O presidente Washington Luís, havia indicado para ser seu sucessor, Júlio Prestes que disputa a eleição de 1º de março de 1930 contra Getúlio Vargas. Prestes vence a eleição, porém, Aliança Liberal que havia se organizado em torno da candidatura de Getúlio, em 24 de outubro de 1930, junto com ministros militares depõem, Washington Luís, que é preso, empossando Getúlio Vargas em 03 de novembro, consumando o golpe de 1930.

Com a imposição do governo provisório, Vargas suspende a Constituição de 1891, fechou o congresso nacional as assembleias Estaduais, destituiu os Presidentes (como se denominava os Governadores) dos Estados e passou a governar por Decretos. Buscando responder a necessidade de um amplo modelo de gestão de governo no sentido de amenizar as tensões sociais que o Golpe havia causado e ainda responder as demandas do capitalismo internacional que pediam uma industrialização e tentativa de modernização do Estado brasileiro. Um de seus primeiros atos foi criar o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, conforme relata Fausto (2006).

Segundo Alves (2009) a frente do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Vargas escolhe Francisco Campos que realiza as reformas no ensino por meio dos decretos:

Tabela 1. Decretos criados em 1931

Número Decreto e Data	do Objetivo
--------------------------	-------------

<b>n.º19.850 de 11 de abril de 1931</b>	Cria o Conselho Nacional de Educação, sendo um conselho consultivo, mas que tem influência direto na formulação dos projetos, planos e ações educacionais.
<b>n.º 19.851 de 11 de abril de 1931</b>	Organizando o ensino superior no Brasil com estrutura e centralidade na administração federal os cursos superiores agrupando em regime universitário obrigando a adoção de ensino, pesquisa e extensão.
<b>n.º 19.890 de 18 de abril de 1931</b>	que organizava o ensino secundário sendo um fundamental com a duração de 5 anos e outro completar de dois anos para algumas carreiras, porem sendo obrigatório para o acesso ao ensino superior.
<b>n.º 20.158 de 30 de junho de 1931</b>	que organiza o ensino do comercio e a profissão de contador e dá outras providências,
<b>n.º 21.241 de 14 de abril de 1932</b>	que vem consolidar a organização do Ensino Secundário

Fonte. Alves (2009).

Alves (2009) reforça que esses decretos evidenciam um posicionamento claro do governo na aposta que buscava atender ao capitalismo que iniciava sua industrialização do Brasil, com a utilização do fundo público para a qualificação da mão de obra e suas especificações em nível técnico via Estado, com isso deixando a educação de nível primário.

Segundo Fausto (2006), em 1932 Estados de São Paulo, Pernambuco entre outros insatisfeitos com a condução política federal iniciam a organização um movimento armado para questionar a postura do Governo federal provisório e a necessidade de ser criada uma nova Constituição, este movimento chamado “Revolução Constitucionalista” que foi abafado militarmente com ações do Governo federal e politicamente com a promessa de uma nova Constituição.

Saviani (2010) destaca que foi também neste ano que intelectuais ligados a educação como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo entre outros organizaram um movimento chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, manifesto que mais uma vez buscava traduzir para as políticas educacionais um modelo de educação baseado em ideais do liberalismo econômico, porém com ações educacionais com primazia do Estado. Neste documento era defendido uma educação laica, ofertada de forma gratuita a todos sem distinção, social, econômica e racial, sendo todo seu financiamento pelo Estado, defendendo que o dinheiro público para a escola pública.

Em contraposição a esse debate a igreja católica estabelecia a crítica a esse modelo apresentando a possibilidade de o ensino não ser laico, o financiamento poderia ser para suas instituições, uma educação que se adequasse aos ideais cristãos.

Cabe assinalar que o papel da "Escola Nova" acima descrito se manifestou mais nitidamente no caso da América Latina. Em verdade, na maioria dos países dessa região os sistemas de ensino começaram a assumir feição mais nítida já no século atual, quando o escolanovismo estava largamente disseminado na Europa e principalmente nos Estados Unidos, não deixando, em consequência, de influenciar o pensamento pedagógico latino-americano. Portanto, a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse 3 Saviani, 1980. ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as "deficiências" da escola tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos. (SAVIANI pg.10-11. 1984)

Em maio de 1933, seguindo o código eleitoral proposto pelo governo provisório, foi realizado o pleito que elegeu os representantes da Assembleia Constituinte para realizar a Constituição de 1934. Fausto (2006) enfatiza que neste processo dois grupos se destacavam, os deputados representantes das assembleias estaduais e os representantes dos profissionais os classistas eleito nos sindicatos segundo

A Constituição foi promulgada no dia 16 de junho de 1934 com 187 artigos, trazendo mudanças significativas nos aspectos dos direitos sociais, trabalho, bem como na educação, na saúde pública, na família e entre outros. O país continuava organizado em uma República Federativa com autonomia relativa dos Estados, os poderes continuavam separados em Executivos, Legislativo e Judiciário. Nesta Constituição a educação tem relevância no sentido da preocupação em organizar a educação nacional em um Plano Nacional de Educação, com a criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo recursos específicos entre outros. Como pode-se observar abaixo,

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. Art. 150 Compete a União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização; c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos (BRASIL, 1934).

Mesmo com a promulgação da Constituição a instabilidade política continuava e, segundo Fausto (2009), como era vetado pela constituição a continuidade do mesmo no governo no poder, apoiado por um sentimento nacionalista anticomunista que o Vargas havia ajudado a construir com embuste do Plano *Cohen*, a população dá respaldo e em 10 de novembro de 1937, Vargas dá um golpe de estado e instaura o chamado Estado Novo. Este período se inicia com a promulgação da constituição de 1937, que teve inspirações, segundo o autor na constituição fascista Polonesa.

No campo da educação, Alves (2009) aponta que a constituição de 1937 apresenta que o ensino deve ser pré-vocacional, profissional, gratuito e obrigatório no ensino primário, e deixa clara sua posição em que indica o ensino técnico para os mais pobres, estabelece na grade escolares trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. Estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada, sendo realizado por associação ou pessoas. Além disso, segundo Fausto as iniciativas

do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

Com a instauração do Estado Novo, Getúlio Vargas escolhe, ~~segundo Saviani (2010)~~, para ser o Ministro da Educação Gustavo Capanema que tem uma íntima associação com os setores mais militantes e conservadores da Igreja Católica que conseguiu fazer uma interação entre o governo e a igreja e conseguiu realizar reformas do ensino chamadas de Leis Orgânicas do Ensino. Esta reforma constituía-se pelos decretos descritos na tabela 2.

Tabela 2. Decretos criados em 1942

Decreto	Objetivo
nº. 4.048 de 22 de janeiro de 1942	que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAI.
nº. 4.073 de 30 de janeiro de 1942	regulamentação do ensino industrial;
nº. 4.244 em 9 de abril	regulamentação, do ensino secundário;

<b>nº. 4.481 em 16 de julho</b>	Versando sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem 8% dos operários matriculados nas escolas do SENAI
<b>nº. 4.436 de 7 de novembro de 1942</b>	que amplia o SENAI para atingir o setor dos transportes, comunicações e pesca e o decreto
<b>nº. 4.984 em 21 de novembro</b>	que obrigava as empresas oficiais com mais de 100 empregados a manter, escola de aprendizagem destinada à formação profissional

Fonte: SAVIANI (2010).

Fausto (2006) destaca que a conjuntura política se modifica em 1945 o governo Vargas sofrendo por pressões externas, com o fim da segunda guerra mundial e por influencias internas pressionavam por uma abertura política. Assim Vargas decide seguir a Lei Constitucional n.9 e por meio do Decreto-Lei nº 7.586, chamar par o dia 2 de dezembro as eleições, recriando ainda o Tribunal Superior Eleitoral.

Essas ações foram para dar o tom de republicano e democrático pois tinha a garantia que seria deposto se continuasse no poder. Getúlio Vargas em outubro de 1945 renúncia, porém mantém suas articulações políticas indicando que votaria em Eurico Dutra, mesmo não realizando campanha aberta para o candidato. O Ministro José Linhares presidente Supremo Tribunal Federal e do Tribunal Superior Eleitoral, assume a presidência de forma transitória tendo em vista que não havia vice presidente e entrega o cargo para o Presidente Eleito Eurico Dutra no dia 31 de janeiro de 1946.

No pleito de 02 de dezembro de 1945 assembleia eleita foi responsável pela elaboração da Constituição de 1946, esta carta apresenta significativas mudanças frente a de 1937. A igualdade de todos perante a lei, a liberdade de manifestação de pensamento, sem censura, inviolabilidade do sigilo de correspondência, a liberdade de consciência, de crença e de exercício de cultos religiosos, a liberdade de associação para fins lícitos, a inviolabilidade da casa como asilo do indivíduo, a prisão só em flagrante delito ou por ordem escrita de autoridade competente e a garantia ampla de defesa do acusado, extinção da pena de morte, separação dos três poderes entre outros. Na educação a mais significativa, é a possibilidade de os Estados organizarem seus sistemas de ensino do pré-escolar aos superiores da pós-graduação com autonomia pedagógica e a organização de uma comissão para discutir a implantação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Art.

168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III

– as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; VI – para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade; VII – é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946, p.36).

É interessante observar, que a Constituição de 1946, reconhece e fundamenta direitos trabalhistas, indica que os recursos naturais seriam usados para o desenvolvimento entre outros, uma constituição considerada de cunho democrático e liberal refletindo o ideal desenvolvimentista da sociedade. Em 1948 iniciaram-se as campanhas para aprovação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, essa luta vai marcar a história da educação durante a década de 1950. Em 1951 Getúlio é eleito pelo povo e volta a presidência do país. Realiza um governo populista, porém com fortes pressões da oposição realizada pela UDN e dos Generais que pedia sua renúncia, no dia 24 de agosto 1954 Getúlio se suicida com um tiro. (FAUSTO, 2006)

Em 1956 Juscelino Kubitschek é eleito e promete que o Brasil vai avançar cinquenta anos em cinco, Ferreira Jr (2015) aponta que um governo focado em projetos que impulsionaram a industrialização e conseguintemente o endividamento do Brasil. Via de regra para responder à tentativa de industrialização a educação foi marcada pela formação técnica de mão de obra. Com tentativas de alterar a Constituição por parte da UDN os educadores lançaram a Campanha em Defesa da Escola Pública em 1958 e em 1959 lançaram o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados”. O autor aponta que este manifesto fazia a defesa da escola de Estado, pública e laica como a única instituição de ensino capaz de superar as

mazelas da educação nacional e de ajudar a produzir o “progresso científico e técnico necessário para o desenvolvimento econômico” da sociedade brasileira.

Em 1961 é aprovada a LDB entrando em vigor apenas no ano seguinte. Apresentando a institucionalização do Conselho Federal de Educação o fim da discriminação entre a educação propedêutica e a profissional e a elaboração periódica do Plano Nacional de Educação. Porém as regulamentações do projeto foram consideradas desfavoráveis às classes populares pelos Educadores que compreendiam que LDB estava muito aquém das demandas educacionais geradas pelas contradições modernizadoras da lógica capitalista imposta à sociedade brasileira. Neste período o Movimento da Cultura Popular de Pernambuco que endossou os debates para a aprovação da LDB, desenvolvia um trabalho muito importante de alfabetização de crianças e adultos. Quem estava à frente dessa iniciativa seria o educador Paulo Freire, após o projeto ganhar destaque nacional o movimento serviu de inspiração para outros estados. O educador era um crítico do ensino por cartilhas, tendo em vista que ela distanciava da realidade brasileira.

Paulo Freire criou um método de alfabetização que inspirou a criação do Plano Nacional de Educação e Programa Nacional de Alfabetização em 1962. No entanto, em de 31 de março de 1964 uma aliança empresarial – civil - militar dá um Golpe de Estado rompendo a curto processo político da redemocratização que o Brasil vivia desde 1945, suspendendo também as propostas de Paulo Freire, vistas como subversivas.

Nova Constituição Federal é foi promulgada em 24 de janeiro de 1967, que segundo Alves (2009), matinha na área da educação a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens entre sete e quatorze anos de idade, sendo ministrado pelos poderes públicos. Assegurava o direito livre à iniciativa privada. No contexto ditatorial, foram implementadas novas reformas educacionais de 1968. O coronel Jarbas Passarinho que ocupou a pasta da educação após ao Ato Institucional nº 5 de 1969 a 1974 completou a reforma universitária. A Lei no 5.540 que reformou a Universidade e a de 1971, a Lei no 5.692 que estabeleceu o Sistema Nacional de 1o e 2o graus, indo ao encontro da lógica voltada ao aumento produtiva do trabalho através da modernização autoritária da produção.

Um fato importante destacado por Ferreira Jr (2015) é que para ser aprovado no vestibular bastava tirar a nota mínima, porém obviamente não havia vaga para

todos os aprovados, gerando revolta entre aqueles que passaram, mas não acessaram o curso superior. O então representante da educação Jarbas Passarinho foi protagonista do decreto lei número 477 que dava as autoridades universitárias o poder de suspender ou desligar estudantes, professores e funcionários envolvidos em atividades consideradas subversivas.

A partir de 1979 com a intensificação de atos liderados pelos movimentos populares, grupos, Igreja, sindicatos, artistas nacionais e internacionais, culminou com a aprovação da Lei da Anistia e com a sociedade cansada de repressões e censura, inicia, a duras penas um processo de abertura política. Este movimento foi até abertura democrática a partir de 1984, com o fim do mandato do General Figueiredo e a eleição indireta para presidente do Brasil, sendo eleito Tancredo Neves, contudo este não assumiu a presidência visto que foi a óbito e assim assumiu José Sarney como presidente do Brasil. Segundo Ferreira Jr (2015), os saldos da ditadura em relação a educação durante os anos de 1964 a 1985, se mostram na privatização do ensino, exclusão das classes populares da universidade, o tecnicismo pedagógico, a institucionalização do ensino profissionalizante e a desmobilização do magistério. A precarização do ensino contribuiu para a grande desigualdade social.

A seguir, buscamos dialogar com história no sentido de compreender como ao longo dos processos de oferta de tentativas de proteção social de crianças e adolescente, o Estado do brasileiro se coloca como promotor de violações de direitos e oferece ações paliativas e conservadoras pautadas na repressão e higienismo social.

## 2.2 A LÓGICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

Ao longo da história do Brasil, o Acolhimento Institucional foi uma das principais soluções utilizadas pelo Estado para lidar com situações da infância e da pobreza. Até 1990 quando o ECA foi implantado, as legislações que tratavam dessas questões foram duas versões dos Códigos de Menores, o de 1927 e o de 1979. Ambas tinham como base a Doutrina da Situação Irregular, que cuidava de crianças e adolescentes

em condições de pobreza, estando eles em situação de abandono ou se tivessem cometido alguma infração (BAPTISTA, 2002).

As definições de infância são as mais diferenciadas, principalmente quando diz respeito à cuidados e proteção. Existem inúmeros contextos históricos que projetaram o percurso até aqui. Segundo Ariés (1978) na antiguidade, por exemplo, a infância era negada, e a criança era vista como um adulto em miniatura, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores e que não mereciam tratamento especial, o que propiciava duração reduzida segundo o autor.

Durante o século XVI, os portugueses vieram ao Brasil projetando a exploração de terras e a aculturação da população. Chegaram também os jesuítas, que criaram as Casas de Muchachos, que era uma mescla de escola e casa para órfãos portugueses e curumins (BAPTISTA, 2002). No século XVII não havia lugar para infância, pois a arte medieval não conhecia nada a respeito dessa etapa da vida.

Com a chegada dos Jesuítas no Brasil, que vieram para catequizar os nativos e assegurar a colonização, os padres focaram na educação e na catequização de crianças indígenas, vistas como “almas menos duras”, afastando as crianças de suas tribos. Somente no século XVIII que foram criadas organizações de amparo às crianças abandonadas. As três primeiras Rodas de Excluídos no Brasil, como eram chamados os locais de acolhimentos dos abandonados sendo esses em: Salvador no ano de 1726, Recife em 1789 e no Rio de Janeiro no ano de 1738 (BAPTISTA, 2002).

A partir de então, pode-se observar frequentes tensões entre igreja e poder local, principalmente pela obrigação do poder pública em questões financeiras para manutenção dos locais que as crianças eram deixadas (FALEIROS, 2009).

Segundo o autor, em meados desse século o Brasil vivia uma desenfreada desigualdade social, que imputavam sérias consequências para as crianças. A criança pobre pedia esmolas na igreja ou começava a trabalhar muito cedo, antes dos 10 anos de idade, ou ela vendia doces nas ruas, ou carregava pacotes, entregava encomendas, era servente de pedreiro, operária em fábrica, carpinteira, etc. Este era o quadro da infância abandonada, que por diversas vezes ainda era reprimida e mandada aos juízes de órfãos, pela polícia (FALEIROS, 2009).

Na época Imperialista, as crianças e os adolescentes em situação de pobreza, quando não eram envolvidos com atos ilegais, eram vistos como objetos de tratamento perante a Igreja, que tinha influência significativa nas decisões estatais e cujas ações

possuíam cunho caridoso. O paradigma em vigência na época, era o de “órfãos e expostos da roda”, o que era original da Idade Média e que no Brasil foi firmado na época colonial, e que consentia com a inserção de uma criança dentro de uma lacuna no muro das entidades sem que as pessoas que as abandonassem fossem identificadas. O objetivo disto era a preservação da imagem da família e das mulheres, assim como a prevenção da morte de filhos ilegítimos ou bastardos, que poderia ser causada pela própria mãe que tinha como prioridade proteger sua honra. Entretanto, muitos bebês vinham à óbito antes de completar um ano, devido aos maus-tratos dentro dessas entidades (SILVA, 2004).

Segundo Faleiros (2009) evidencia-se então uma aliança entre a Igreja e a Justiça, local que infratores eram encaminhados para a Justiça, e os pobres sem autoridade parental, eram encaminhados à Igreja. Existia uma diferença entre “menor” e criança, que foi criada com o intuito de propiciar mão de obra para a economia e era conceituada principalmente através da origem socioeconômica. Valores morais ligados a questões trabalhistas transpassavam as intervenções dirigidas às famílias mais pobres, objetivando transformar seus membros em colaboradores produtivos. Associados a esse objetivo, também era objetivado retirá-los de circulação pública, pois a presença dos mesmos era associada à vadiagem. O argumento usado como solução para esses problemas era o de recolhimento dos menores em locais especializados.

A política do atendimento à infância e à adolescência em situação de abandono no Brasil, foi mudando com o passar do tempo. O que antes era de responsabilidade religiosa, passou a ser estatal. Com a alteração da responsabilidade para o Estado, em uma sociedade que não condenava o infanticídio, Roda dos Enjeitados, uma das nomenclaturas da roda dos Excluídos, ~~era aonde~~ lugar que as crianças eram postas para adoção. Sua origem era italiana, mas chegou ao Brasil em 1726, em Salvador, como já citado anteriormente. Essa prática de acolhimento durou até meados de 1950, sendo a última roda foi encerrada na cidade de São Paulo. (RIZZINI; 2009)

Por mais de um século, a roda era praticamente a única entidade de assistência à criança no Brasil, e fora extinta devido às denúncias sobre a higiene por parte das mulheres que cuidavam das crianças, conhecidas também como amas de leite, marcado pela falta de higiene afetando a saúde dos acolhidos. A partir disso, a infância não privilegiada fora exposta por meio de denúncias nas classes mais desfavorecidas

financeiramente. O problema tinha origem na ausência de conhecimento dos responsáveis, levando às crianças a consumirem medicações, álcool e alimentos inadequados para a idade. A violência doméstica já se mostrava na rotina dessas crianças, como castigos e espancamentos por parte dos pais.

Na década de 30 com o governo Vargas, houve a promessa de intervenção social posta e a defesa proletária urbana e rural. Em 1932 os empresários, donos de indústrias, conseguem alterar o Código de Menores como estratégia do trabalho precoce dos indivíduos. O objetivo era de colocar a idade inicial para trabalhar de 13 anos, porém, com a Constituição de 32 fixou-se a idade de 14 anos. Parte da sociedade acreditava que se a criança não começasse a trabalhar cedo, a sociedade criada seria de vagabundos. Em 1943 a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) regulamenta a proibição do trabalho infantil antes dos 14 anos, e nesse mesmo período um decreto determina a imputabilidade de acordo ao Código Penal em vigência (FALEIROS, 2009).

Mota Júnior (2001) destaca que para adequar o Código de Menores ao Penal de 1940, o Decreto Lei nº 6026/43 dispôs a respeito das meninas aplicáveis aos menores de 18 anos pela execução de práticas consideradas atos infracionais penais, que diferenciava os menores infratores de 14 a 18 anos em duas classes, conforme fossem mostrando periculosidade ou não.

Em 1964, com o Golpe Militar, o debate sobre as crianças e adolescentes em situação de pobreza é tratado como uma questão de segurança pública, reafirmando de que os mesmos poderiam oferecer riscos à sociedade. As medidas tomadas pelo Estado foram conduzidas à “conduta antissocial”, que mantinha o paradigma anterior de que eram relacionados a comportamentos imorais e criminosos (FALEIROS, 2009).

De acordo com Campione (2003) nesse período de ditadura, a situação da criança se agrava. Isso se dá porque a concentração de renda aumenta, o que faz com que a desigualdade social aumente. A criança pobre então é levada para o trabalho exploratório. A Constituição de 1967, por sua vez, reduz a idade mínima para iniciação no trabalho para 12 anos, o que faz com que a exploração cresça ainda mais, uma vez que, a mão de obra tornava-se barata para o capital. A FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) age incansavelmente institucionalizando crianças e adolescentes, pregando o processo de reeducação dos mesmos. A Fundação é uma resposta de emergência a política do bem-estar do menor.

Nos anos 1980 e 1990, gradualmente, acontecem a consolidação do processo de liberação do controle que o Estado exercia. Alguns direitos de expressão são reconquistados, e a população vai às ruas para a conquista das eleições diretas para Presidente da República, e neste período os direitos das crianças e dos adolescentes são evidenciados por diversas organizações da sociedade civil (SIMIONATTO, 2003).

Gohn (2000) cita que os movimentos sociais começaram a se destacar após a Constituição Federal de 1988. No que pese à criança e ao adolescente, tem-se um movimento que ganha destaque: O MNMMR (Movimento Nacional de Meninas e Meninas de Rua). Este movimento auxiliou de forma ímpar a questão política para a infância em um debate nacional. Em episódio inédito, crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos e como cidadãos. A sociedade se une para pensar a respeito das crianças e dos adolescentes e várias instituições não governamentais aderem ao movimento. Cria-se uma grande rede nacional para conquistar o direito dos mesmos, e o MNMMR passou a contar com o apoio internacional. Esse movimento foi de extrema importância para a sociedade para aprovar e exigir que o ECA fosse aplicado na prática.

A Carta de 1988 referia-se a todos os direitos sociais consagrados no artigo 6.º, culminando num conjunto de normas que definem as tarefas, as orientações e os objetivos a perseguir pelo Estado e pela sociedade. A constitucionalização do direito à educação visa preservar e proteger a democracia moldada pela Carta Magna e, assim, garantir que todo cidadão tenha acesso a esse direito. A Carta Constitucional de 1988 adotou noções contemporâneas de cidadania no que diz respeito à indivisibilidade dos direitos humanos, quando os direitos sociais são direitos fundamentais, sendo impensável separar os valores de liberdade e igualdade. Esse novo conceito de cidadania se deve ao chamado processo de reificação do sujeito jurídico, em que esse não é mais abstrato e universal, mas concreto, específico e especial.

Com o passar do tempo foi se construindo um sistema de proteção e assistência que fazia com que quaisquer crianças em condições precárias fossem enquadradas sob a ação da Justiça e da assistência, usando o argumento de que a institucionalização era sinônimo de proteção, e as grandes organizações confinavam as crianças e os adolescentes que necessitavam (BRASIL, 2009).

Até a década de 80, as políticas públicas eram dirigidas à juventude fundamentadas em propostas tutelar de caráter, ou seja, buscava-se adequar o comportamento aos parâmetros normais, ou objetivava-se à prestação de serviços a esse público, buscando promover a sua inserção nas escolas e a colocação sob a guarda familiar ou estatal. Já era pretendida a proteção da adolescência, mas os adolescentes não eram vistos como sujeitos de fato (ABRAMOVAY et al., 2009).

Com a Constituição de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, introduziu-se, na cultura jurídica brasileira, um novo paradigma inspirado pela concepção da criança e do adolescente como verdadeiros sujeitos de direito, em condição peculiar de desenvolvimento (LOPES et al., 2006, p. 119)

No Brasil, o reconhecimento da criança e do adolescente como prioridade da nação foi uma conquista dos movimentos sociais que aconteceram a partir dos anos 80, e que culminaram com a realização, no ano de 1985, do “Encontro Nacional de Grupos de Trabalhos Alternativos e a Criação do Movimento Meninos e Meninas de Rua” (LOPES et al., 2006).

Arpini (2003) cita que em função de toda a história, estudos e pesquisas sobre o acolhimento institucional tratavam as organizações como espaços que produziam violência e desumanização. Enfatizavam os prováveis danos cognitivos, sociais e afetivos que o processo poderia causar, caracterizando esses seres de forma negativa. Esses prejuízos se consolidavam em uma história de vida marcada por privações e inúmeras violências, dentro e fora do ambiente. Todavia, a literatura apresenta, com o passar do tempo, uma evolução de perspectiva, mudanças nas práticas relacionadas aos cuidados causariam um ambiente ideal, de forma que também foi possível entender a passagem por esses locais como algo que proporcionasse um desenvolvimento saudável.

A CF de 1988 contém e assegura a inviolabilidade dos direitos e garantias fundamentais, afirmando o alcance universal dos direitos humanos para além do Estado, o que inclui a educação, quando vista como um direito social de todos. A partir dessa constatação, é importante compreender a educação como o ato ou efeito de educar a si mesmo; o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais humanas visando uma melhor integração no indivíduo e na

sociedade. Portanto, refere-se ao conjunto de conhecimentos ou habilidades adquiridas no processo de ensino da relação ensino-aprendizagem.

A evolução das leis brasileiras que tratam da infância e da adolescência acompanhou a evolução de várias regras do quadro internacional, especificamente no que trata às resoluções das Nações Unidas. Muitas orientações dispostas no ECA (1990) e em outras legislações também se fazem notáveis em normas internacionais, como por exemplo, a designação de que a criança e adolescente são sujeitos de direitos e devem permanecer em seu local de origem. Também há o entendimento do fenômeno da violência intrafamiliar como algo além do limite socioeconômico, existindo a preocupação em não confundir a criança carente com a que sofre maus tratos (LAHALLE, 1992).

Através do ECA preconizou-se a Doutrina de Proteção Integral, assegurando a convivência familiar e comunitária das crianças e dos adolescentes, cidadãos de direitos, principalmente em condição de desenvolvimento, reafirmando a ideia de Acolhimento Institucional como excepcional e provisória. Todavia, apesar do reordenamento no quesito jurídico, não se obteve mudanças na mentalidade das entidades de garantias de direitos, continuando com o acolhimento dispensado de forma abusiva e indiscriminada, notando que illogicamente, após a criação do ECA os números de abrigos no Brasil cresceram. Independentemente da realidade ou do momento econômico e político do país, que passaram por alterações em suas configurações assistenciais, repressivos, o objetivo permanece no mesmo nível do acolhimento. Finalmente, no ano de 1988 a CF incluiu em seu artigo 227, crianças e adolescentes como sujeito de direitos. De acordo com o artigo 227 da CF e o artigo 19 do ECA:

Preservar um direito O direito à convivência familiar e comunitária é um dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes brasileiros. A constituição federal e o ECA – Estatuto da criança e do adolescente definem o direito a convivência familiar e comunitária como sendo um direito fundamental ao lado do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade (BRASIL, 1988; BRASIL, 1910).

Para Janczura (2008) as crianças e os adolescentes possuem direito à convivência com a família e comunidade em que vivem, de forma que possam se desenvolver como seres humanos. Fortalecer e proteger os laços familiares e

comentários tem sido desafios complexos da sociedade e do Estado frente ao cenário atual, que apresenta desigualdades sociais gritantes, as quais interferem nas relações sociais e que se mostram em forma de riscos e vulnerabilidades, na rotina diária dos sujeitos. O uso do acolhimento tem sido visto como uma política de atendimento que coloca em risco a aplicabilidade dos princípios legais do ECA, violando, por exemplo, o direito que o menor possui em conviver com sua família e sua comunidade. Em contrapartida, o mesmo busca a proteção efetiva do menor considerando-o sujeitos de direito e prioridade absoluta da nação.

A questão do acolhimento institucional ser visto como uma das medidas protetivas indicada pelo ECA incita inúmeras reflexões e incertezas sobre a aplicabilidade dos princípios legais e a respeito do local social das entidades que englobam esse tipo de entendimento e sua inclusão nas realidades locais. Crianças e adolescentes que têm seus direitos violados ou ameaçados por missão ou ação estatal, seja por abuso ou por falta dos responsáveis ou pela conduta própria fazem parte desse contingente e precisam de apoio e proteção, tendo direito a um espaço para morar, de uma vida em comunidade e família (JANCZURA, 2008).

Segundo Santos (2011) em entrevistas que são realizadas em família o fato de as mesmas, frequentemente, não saberem o motivo da institucionalização dos filhos, chama a atenção. O que evidencia que de fato a família não era presente no contexto familiar, ao ponto de os filhos precisarem ser encaminhados para instituições de acolhimento. Em alguns casos, a família tem noção do motivo, todavia sente-se incapaz de resolver a situação. Nesses casos, é como se a intervenção estatal fosse um auxílio para ajudar a família a se reestruturar.

Yazbek (2001) trata sobre o desafio que os profissionais do serviço social enfrentam ao precisarem construir um projeto político e ético na direção de uma sociabilidade que não seja a capitalista. É possível, entretanto, refundar a política como local de criação e de generalização dos direitos. É necessário que os profissionais analisem as situações que englobam o Acolhimento Institucional de uma criança ou de um adolescente e os dados reais de cada família para intervir.

Santos (2011) enfatiza que os profissionais dessa área que atuam no Acolhimento Institucional possuem certa autonomia, que lhes possibilita o remanejamento do seu trabalho, podendo inclusive em suas ações não atender o enunciado pelos empregadores. Todavia, o enfrentamento da pobreza e das

necessidades sociais vai além do seu alcance como profissional, pois, se não houver políticas públicas eficientes, e em casos de Acolhimento Institucional, o reordenamento de ações, sua atuação fica limitada.

Fernandes (2006) relata que as famílias se sentem culpadas e sentem medo de perder os filhos, nos casos de acolhimento. A culpabilização é uma questão que se mostra com frequência em uma sociedade com tantos problemas sociais. O sujeito não consegue se inserir nos padrões e dar conta de suas necessidades básicas, e nem as dos filhos. Como se os mesmos fossem responsáveis pela pobreza, carência e miséria. Com os acontecimentos em mente, é difícil para que o mesmo se dê conta do contexto em que sua família está inserida e da forma que a sociedade os trata. Desse modo, o assistente social precisa ter clareza em sua atuação nessas questões para não reproduzir em suas práticas esses preconceitos.

Fernandes (2006) enfatiza que de acordo com a lei, o sistema de acolhimento institucional atual propõe uma articulação com as demais redes assistenciais, objetivando a reintegração das crianças, adolescentes e das famílias ou, caso necessário, incluí-los em famílias substitutas. Os serviços passaram a ser vistos como medida protetiva de caráter provisório e excepcional. O encaminhamento precisa acontecer somente quando os recursos que busquem a manutenção da família de origem forem esgotados e não podem ser motivados somente pela defasagem financeira.

Outra questão atual dos serviços de acolhimento que também objetivou reconstruir os paradigmas conceituais sobre o atendimento, se fazendo também uma reformulação das técnicas utilizadas, é a transitoriedade, de acordo com o artigo nº 101, § 1º do ECA (BRASIL, 1990). A partir de então existe uma constância em reparar o passado, onde crianças e adolescentes ficavam presos nas entidades.

Para Gohn (2000), a construção de uma concepção atualizada de sociedade civil é resultado de lutas sociais empreendidas através de movimentos e entidades sociais das décadas anteriores, que lutaram por direitos e espaços de participação social. Essa nova visão construiu uma visão amplificada da relação estado sociedade, que reconhece como legítima a existência de um lugar ocupado por inúmeras instituições encontradas entre o mercado e o Estado, realizando a mediação entre coletivos de sujeitos organizados e as entidades do sistema governamental.

Esse local é trabalhado de acordo com princípios de ética e solidariedade, enquanto valores motores de ações, resgatando as relações diretas de pessoas, e estruturas sociais comunitárias, dadas por grupos religiosos, de parentesco e vizinhança, hobbies, lazeres, laços étnicos, afetivos, etc. No Brasil, esse papel começou a ser desempenhado por ONG (Organização Não Governamental), que faz o intermédio entre os coletivos organizados e o sistema de poder não governamental, assim como entre grupos privados e instituições governamentais.

Segundo Faleiros (2009) o ECA propõe novos paradigmas que dispensam atenção à infância, levando em consideração a garantia de direitos. Busca a proteção integral e invoca a família, a sociedade e o estado para auxiliar nessa tarefa. Essa mudança busca substituir práticas assistencialistas. A proposta é então fortalecer os laços da criança com seu contexto e comunidade. Para as entidades de acolhimento é de extrema importância essas alterações, uma vez que agora há a busca pelo trabalho em conjunto com as famílias e que a responsabilidade é também do Estado e da sociedade em geral.

Atualmente, existem outros documentos e normas que buscam parâmetros de regulamentação da situação da infância e da adolescência no Brasil, além do ECA. Em 2009 foi publicado o documento “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, organizado pelo CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social) e o CONANDA (o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) objetivando padronizar e organizar o funcionamento dos serviços de acolhimento e também oferecer orientações metodológicas para que se faça cumprir as funções protetivas e de estabelecimento de direitos (GOHN, 2000).

O Acolhimento Institucional trata-se de uma das medidas de proteção aos direitos de crianças e adolescentes assegurada pela Lei nº 8.069/90 disposta no artigo 101 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e adotada quando os direitos da criança sofrerem violações. Sua aplicação implica na suspensão do poder familiar, causando o afastamento temporário da criança do âmbito familiar. O Acolhimento Institucional só pode ser aplicado em situações em que os responsáveis não cumprem seus deveres de proteção e sustento para com as crianças/adolescentes. Somente a situação financeira da família não deve ser motivo para que essa medida seja aplicada, por isso, no ECA está disposto claramente que o Estado possui o dever de

proporcionar políticas públicas de inclusão da família, evitando esse acontecimento (SANTOS, 2011).

Trata-se de uma questão inerente às instituições de acolhimento, uma vez que, mesmo que a estadia se prolongue até o final da adolescência, já é implicado desde o começo que a proteção que se oferece tem prazo para acabar, independentemente do desejo do acolhido. A mesma justifica-se pela provisoriedade da medida, prevista em lei, com o intuito de evitar a estadia prolongada. Entretanto, os termos mostram conotação de menos valia, carregando à compreensão do espaço institucional como inadequado para o que se propõe em oposição à ideia de família nuclear. Com isso há o risco de o trabalho construído ser desvalorizado, investindo pouco no que de fato pode ser feito. A marca do transitório, diversas vezes, repercute no comportamento dos envolvidos na entidade, sendo um indutor importante para que os laços estabelecidos sejam breves e superficiais quando o ideal seria, que fossem contínuas e que auxiliassem nas experiências anteriores.

O ECA em seus 30 anos de existência tem mostrado avanços e eficácia no processo de proteção às crianças e adolescentes. É importante lembrar que antes desse marco legal, o acompanhamento dos mesmos e de suas famílias ocorria por meio de políticas públicas de assistência social. Em consonância com a Resolução nº 109/09 que trata sobre a Tipificação Nacional dos Serviços Assistenciais, ficou instituído o CREAS (Centro de Referência Especializado em Assistência Social), para realizar o serviço de Proteção Social a Adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de LA (Liberdade Assistida) e de PSC (Prestação de Serviços à Comunidade). Ao passo que se firma como responsabilidade deste promover a atenção assistencial e acompanhar os adolescentes e suas famílias (BRASIL, 2009).

Para tanto nos avançamos no estabelecimento dos direitos fundamentais entre outros com a instituição e garantia legal da Constituição de 1988 que passaremos a observar no próximo capítulo suas interfaces com o direito a educação e a convivência familiar e comunitária.

### **3 A CONSTITUIÇÃO DE 1988: A INTERFACE ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA**

Esse capítulo trata dos avanços que a sociedade brasileira obteve com a promulgação da constituição de 1988, os desafios encontrados na sua formulação, e ainda a materialização da garantia de direitos fundamentais. Apresentar a garantia como se aplica o direito a educação e como relacionada aos direitos a convivência família e comunitária.

#### **3.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1988**

A Constituição de 1988 é o texto-base que determina os direitos e os deveres dos entes políticos e dos cidadãos do nosso país. Foi escrita durante o processo de redemocratização do Brasil após o fim da Ditadura Militar, sendo conhecida por isso como Constituição Cidadã. Foi resultado de um amplo debate que se estendeu durante mais de um ano e simbolizou o início da Nova República.

As construções de ações para uma nova constituição aconteciam em diversos grupos da oposição durante os anos finais da ditadura. Na década de 1970, quadros importantes da política e da sociedade brasileira já debatiam a questão, abraçada por diversos intelectuais do país e auxiliaram na pressão pelo fim da Ditadura Militar.

Com o fim Ditadura Militar o Brasil iniciou um processo de redemocratização e surgiu a necessidade da construção de uma nova Constituição com texto constitucional democrático. Neste sentido em 1986 foram eleitos 559 deputados e deputadas para a Assembleia Nacional Constituinte que iniciou em fevereiro de 1987, tendo o deputado Ulysses Guimarães como seu presidente. A nova Constituição foi promulgada no dia 05 de outubro de 1988. O documento constitucional assegurou garantias aos direitos, e está dividida em nove títulos e 250 artigos, organizando as normas essenciais como direitos fundamentais, estrutura do Estado, competências de cada ente, além de regras de cunho formal relativas à organização básica do Estado.

A constituição federal de 1988 representa um sinal significativo na resposta que a sociedade apresenta contra anos de um modelo autoritário de governo que perdurou por 24 anos. Essa resposta, embora tardia, buscou estabelecer novamente princípios básicos de participação social, garantias de direitos fundamentais e o exercício da cidadania, muito embora a dinâmica neoliberal projetado claramente na América Latina desde a década de 1970, também é refletida na construção da carta magna.

... uma confluência perversa entre, de um lado, o projeto neoliberal que se instala em nossos países ao longo das últimas décadas e, de outro, um projeto democratizante, participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático (DAGNINO, 2005, p. 45).

Segundo o autor, o processo de construção de uma saída para o fim da ditadura militar, foi motivada por pressão de movimentos com participação popular a organização de partidos políticos, buscando pressionar para eleições diretas e expansão da cidadania. Neste sentido a organização de eleições livres para os municípios, Estados e posteriormente ao governo federal. A pressão da sociedade

civil organizou os movimentos sociais, os organismos de representantes de profissionais liberais e uma ampla participação da população em geral calçaram o caminho para em outubro de 1988 efetivar nossa Constituição atual.

O retorno das eleições municipais de 1982 apresentou o reflexo do movimento que crescia em torno de ações de participação popular e exercício da cidadania, segundo Dagnino (2005), a utilização de instrumentos de gestão participativas dos governos municipais, tais como o orçamento participativo, conselhos gestores entre outros aprofundaram o sentimento de democracia. Com a formulação da Constituição esses instrumentos passaram a ser direitos com necessidade de aplicação das políticas públicas e sociais. Ainda foram criados os espaços de controle social das políticas públicas, ser discutido com a população e acompanhado sua execução por conselhos de direitos e conferências setoriais.

Observa-se que neste período, muito embora os avanços apresentassem robustez frente aos 24 anos de autoritarismo, o antagonismo destes avanços com a agenda neoliberal fica evidente com a eleição de Collor em 1989, e a colocação em prática de suas medidas. (DAGNINO, 2005).

Para o autor, a fim de implementar um ajuste no Estado, se isentando de seu papel de garantidor e promotor de políticas públicas e sociais transferindo suas responsabilidades para a sociedade, reproduzindo a lógica do Estado mínimo. Ainda segundo ele, este movimento antagônico, essa “confluência perversa” se apresenta para o cotidiano da sociedade onde existe a priori uma maior participação popular e exercício de cidadania, porém existe por parte do governo uma ação deliberada, pensada, um projeto de não responsabilidade por compromissos assumidos na Constituição e sim a transferência desta responsabilidade para a sociedade civil.

A Carta Constitucional de 1988 trouxe a educação sob perspectiva política e de interesse público, e inseriu essa como um direito social previsto no artigo 6º:1

São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (E C nº 64, de 2010).

Para Raposo todo cidadão tem o direito de cobrar de Estado por esse atendimento ou por essa prestação de serviço educacional

todo cidadão brasileiro tem o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status,

colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas (Raposo, 2005, p. 4).

A Constituição de 1988, instituiu o Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais, dentre outros o artigo 6º supra referido, que veio consagrar o direito à educação a todo cidadão (Brasil, 1988)

Para Piovesan, a constitucionalização do direito à educação vem preservar e resguardar a democracia esculpida pela Carta Magna, e, por conseguinte, propiciar a garantia ao acesso a todo cidadão a esse direito.

a Carta Constitucional de 1988 adotou uma concepção contemporânea de cidadania no que diz respeito à indivisibilidade dos direitos humanos, quando “os direitos sociais são direitos fundamentais, sendo, pois, inconcebível separar os valores liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais)” (2010, p. 385).

Portanto a educação para Raposo (2005) é entendida como um ato ou efeito de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social, o que significa o conjunto de conhecimentos ou de aptidões obtidos no processo pedagógico da relação ensino e aprendizagem

A concepção de educação, “reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2012)

Assim no próximo item buscaremos aproximações com os direitos das crianças e adolescente garantidos na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

### 3.2 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA

O direito à educação constitui um direito fundamental e social, no qual segundo a da CF 88 o Estado tem o dever de garantir a todos o acesso e a permanência, assim contribuir no desenvolvimento social, familiar e comunitário, elaborando e implementando nas Políticas Públicas Educacionais a garantia a escolarização com ensino de qualidade.

O artigo 227 da Constituição estabelece o direito à convivência familiar e comunitária como fundamental juntamente com o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à dignidade e à liberdade sendo responsabilidade da família do Estado e da Sociedade a efetivação destes direitos. Na busca por garantias de direitos, sentindo de forma clara a omissão do governo de pôr assumir seus compromissos, com as atuações estabelecidas na Constituição, o Estado brasileiro buscou se afastar das responsabilidades, porém a sociedade civil organizada e os movimentos sociais pressionaram e em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente onde são concretizados estes direitos reconhecendo a família e a comunidade imprescindível ao pleno desenvolvimento humano, de acordo com Valente (2020).

Segundo Valente (2020), o Eca representa a concretude de um amplo debate que a sociedade brasileira vinha desenhando com a mudança do paradigma da compreensão do Código de Menores de 1979 como o paradigma da situação irregular, passando para o princípio da proteção integral, considerando-se a criança e ao adolescente como sujeitos de direitos, pessoas em processo de desenvolvimento e protagonistas de suas histórias. Essa mudança de paradigma tenciona as estruturas jurídicas e sociais, passando a exigir políticas públicas e sociais que satisfaçam as necessidades e que garanta o pleno desenvolvimento, ainda estabelece uma nova organização jurídica, com criação de promotorias e juizados específicos.

A descaracterização da compreensão de crianças e adolescente em “situação irregular” para a proteção integral estabeleceu uma mudança de paradigma a convicção de colocar a criança e ao adolescente enquanto prioridade absoluta, respeitando os fundamentos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Refletindo a partir da busca a promoção dos direitos de crianças e adolescentes, o protagonismo e participação de crianças e adolescentes em ações e projetos que ela seja protagonista através de participação e controle social da efetivação, busca pela efetivação dos direitos e a gestão da política municipal dos direitos da criança e adolescentes, com o objetivo claro de potencializar o papel de todos os cidadãos quanto aos direitos de nossas crianças e adolescentes, também de promover o respeito aos direitos da criança e do adolescente na sociedade.

O ECA deixa claro a necessidade do exercício do controle social de forma paritária entre o a gestão Pública e a sociedade civil, cabendo ao Conselho de Direito

da Criança e Adolescentes formular e deliberar sobre as políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes em nosso país, ou seja, em estabelecer os marcos referenciais (princípios, diretrizes e bases).

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes articula em sua atuação em conjunto com todos os seguimentos que atuam e desenvolvem trabalhos voltados à prevenção e proteção de crianças e adolescentes. De forma que sua atuação seja mais ampla e irrestrita com o intuito de buscar caminhos para a construção de um novo cenário de prevenção e proteção. Colocando-se na elaboração de ferramentas práticas, que ao sinalizar com aspectos que busque a concretização dos direitos das crianças e adolescente.

Na Lógica da integralidade de políticas públicas voltadas para crianças e adolescente o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária que foi aprovado em 2006 por resolução conjunta do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA e do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, implicando em ações nas três esferas da administração pública, com a necessidade da elaboração dos Planos Estaduais de Convivência Familiar e Comunitária. O Plano reforça a compreensão do reconhecimento da família como espaço de proteção e de excelência para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Seguindo a lógica da PNAS – Política Nacional de Assistência Social busca fortalecer os vínculos familiares e comunitários, valorizar e compreendendo a família como ator singular neste processo.

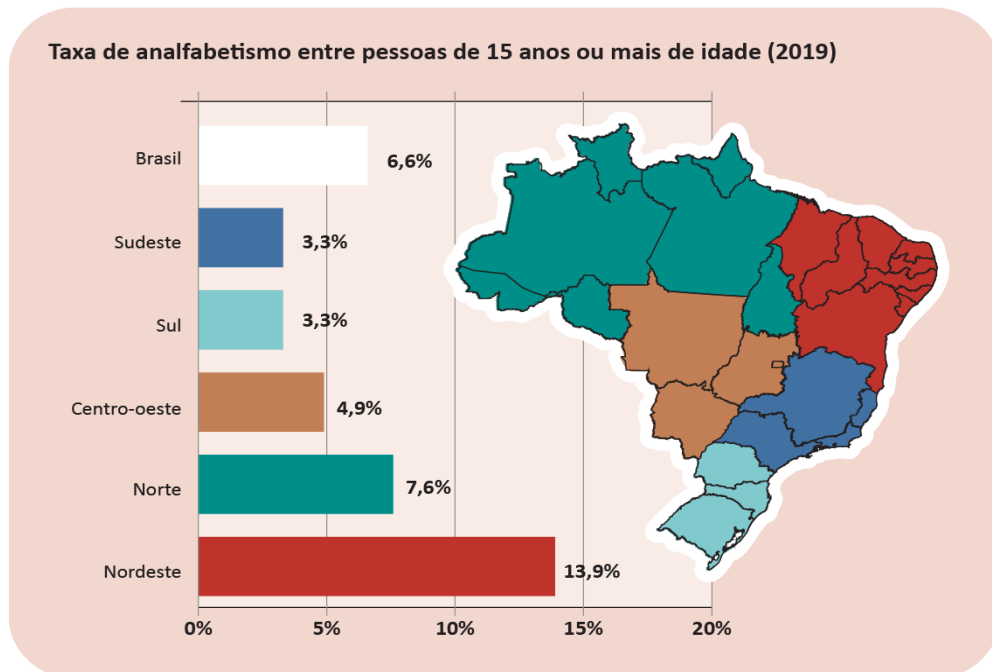
A LDB embora progressista em alguns aspectos em outros apresenta situações de uma educação voltada para as demandas neoliberais como aponta, Libâneo (2012) trazendo a ideia que os professores tornaram gestores de saberes a serem transmitidos aos jovens, enquanto esses jovens passaram para condição de cliente dessa mercadoria educação. Um modelo de educação como mercadoria, sendo formadora de mão de obra, como apontava Darcy Ribeiro a nova lei como aquilo que era possível fazer nas atuais circunstâncias e momento histórico segundo Fagundes (2008).

A Educação no Brasil atualmente ocupa o 53º lugar, entre 65 países avaliados (PISA). Muito embora tenhamos 98% de crianças entre seis (6) e doze (120 anos matriculadas, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE ano). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) (2019), o

analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de não alfabetizados).

Ainda segundo a PNAD dividindo por regiões a taxa de analfabetismo o Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Na Região Norte essa taxa foi 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%. as Regiões Sudeste e Sul ambas com 3,3%. Quando demonstramos esses dados por gênero a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas 8,9%, a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas 3,6%.

Figura 2. Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade



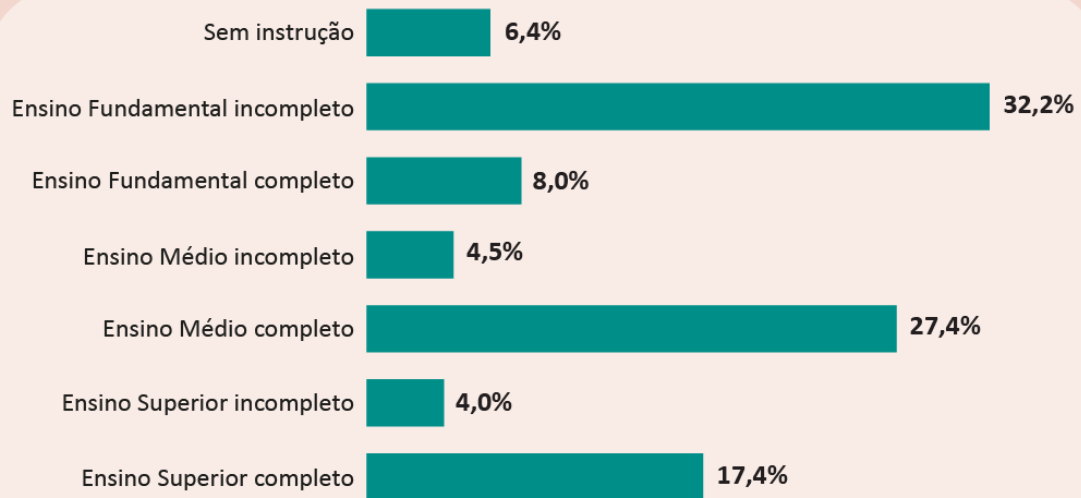
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte: IBGE, 2019.

Segundo a PNAD a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica passou de 47,4% em 2018, para 48,8%, em 2019. Ainda, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente, sendo que 27,4% possuem o ensino médio completo ou equivalente e 17,4%, o superior completo. O nível de instrução foi estimado para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, pois pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização.

Figura 3. Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade.

### Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil - 2019)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte: IBGE, 2019.

Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o IDEB sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país. Segundo a OINEP o IDEB é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o IDEB utiliza uma escala de 0 a 10. A meta para o Brasil era alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), analisando dois aspectos o fluxo que representa a taxa de aprovação dos alunos e o Aprendizado que corresponde ao resultado dos estudantes no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e a ANEB, avaliação amostral do SAEB, que inclui também a rede privada.

Segundo o INEP o IDEB, cria a possibilidade de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação, sendo esses aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a

necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

O IDEB também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica. Esse estabelece, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. Frente a este desafio da defasagem idade série, possibilidades e estratégias do ensino via o Ensino de Jovens Adultos se tornam mais que necessário, contudo Gadotti (2018) afirma que todas as transformações que a EJA passou no decorrer do tempo ainda sofre como uma modalidade inferior da educação. A verba orçamentária para essa modalidade não corresponde a necessidade de alunos, professores e escolas no país. Pouco se investiu em formação daqueles que estariam atuando na EJA, por isso a mesma não tem o respaldo social que precisa para garantir princípios básicos para sua continuidade.

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais. (GADOTTI, 2018, p. 11).

Essa modalidade de oferta de ensino foi pensada como estratégias para adultos que por diversos motivos não conseguira se alfabetizar nas idades indicadas e tem a oferta da EJA com seus horários dias e formatos diferentes do ensino regular e com isso conseguem acessar e manter um ritmo de estudo.

O próximo capítulo será apresentado dados dos acolhimentos institucionais e de crianças e adolescentes acolhidos no Brasil.

## **4 OPERACIONALIZAÇÃO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E À EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES: REALIDADE DE MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE LONDRINA/PR**

O presente capítulo apresenta dados gerais dos acolhimentos institucionais do Brasil, número total de crianças e adolescentes acolhidos por região. Destaca os dados da Região Sul, fechando a Região Metropolitana de Londrina, e considerações gerais dos municípios que fazem parte do recorte espacial desse estudo.

### **4.1 DISCORRENDO A REALIDADE BRASILEIRA DOS ACOLHIMENTOS INSTITUCIONAIS E NÚMERO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS**

A política sócio assistencial voltada à infância e à adolescência sofre ao final da década de 1980, conforme descrito anteriormente nesse estudo, uma série de pressões de movimentos sociais governamentais e não-governamentais em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. O autoritarismo e a repressão como práticas consolidadas nas instituições de atendimento e a justificativa ideológica da prevenção do (contra o) “menor” começaram a ser questionadas e resultam na promulgação da Lei o ECA.

Reconhecendo a criança e o adolescente como pessoas de direitos e em condições peculiares de desenvolvimento, o ECA provoca mudanças significativas na política de atendimento sócio assistencial para esse público em situação de institucionalização. Para os autores as instituições são denominadas apenas como abrigos e são criadas novas diretrizes legais para seu funcionamento e a Doutrina da Proteção Integral preconizada pelo ECA representa uma importante mudança de paradigma no atendimento sócio assistencial à criança e ao adolescente (ROSSETI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011).

Portanto o ECA se constitui um conjunto de normas jurídicas que complementa o artigo 227 da Constituição Brasileira, sendo esse um divisor de águas na história da infância e da adolescência, pois instaurou direitos para todos desse segmento, entendendo-os como sujeitos de direitos, garantindo um atendimento integral, que leva em conta as diversas necessidades desse público.

Lima de Souza define o acolhimento institucional como uma medida de

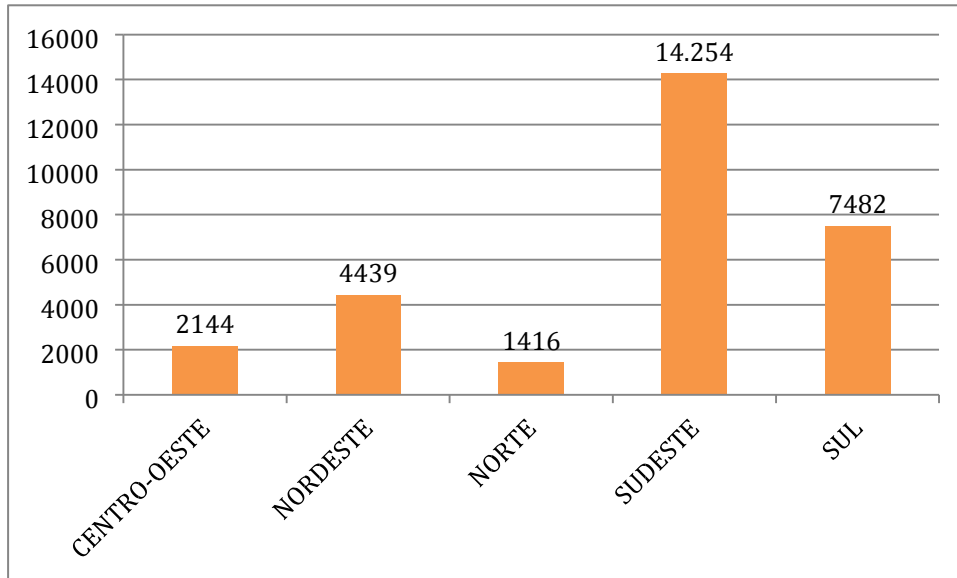
proteção prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de caráter excepcional e provisório, aplicada em situações extremas de risco pessoal, social e violação de direitos, quando já foram tentadas outras alternativas para resolução da situação-problema (2009, p. 41).

Essa definição prioriza a temporalidade e a especificidade do acolhimento às situações consideradas extremas e ressalta-se que a medida deve ser utilizada como último critério para resolução da situação. Essas instituições seria uma alternativa viável de prevenir essas crianças dos possíveis riscos oferecidos pela sua hospedagem nas ruas ou situações de violência sofrida em família, a fim de garantir seus direitos, e, conseqüentemente sua qualidade de vida. Para os autores, a criança institucionalizada é

protótipo dos resultados devastadores da ausência de uma vinculação afetiva estável e dos constantes prejuízos causados por um ambiente empobrecido e/ou opressivo ao desenvolvimento infantil. Sendo assim, o abrigo deve funcionar como uma medida excepcional e provisória que se propõe a acolher uma clientela desprovida de proteção, vítima de maus tratos e abandonadas (NEGROMONTE; PEDROSA, 2009, p. 61).

De acordo com dados do CNJ – Conselho Nacional de Justiça (2019), no Brasil são 30.967 crianças e adolescentes acolhidas que se encontram em 5.552 unidades de acolhimento e famílias acolhedoras. Segundo levantamento observa-se que a Região Sudeste detém o maior número de acolhidos, sendo 14.254, seguida da Região Sul que conta com 7.482 e em terceiro a Região Nordeste com 4.439. As regiões com menores números de acolhidos são a Região Centro Oeste e Norte.

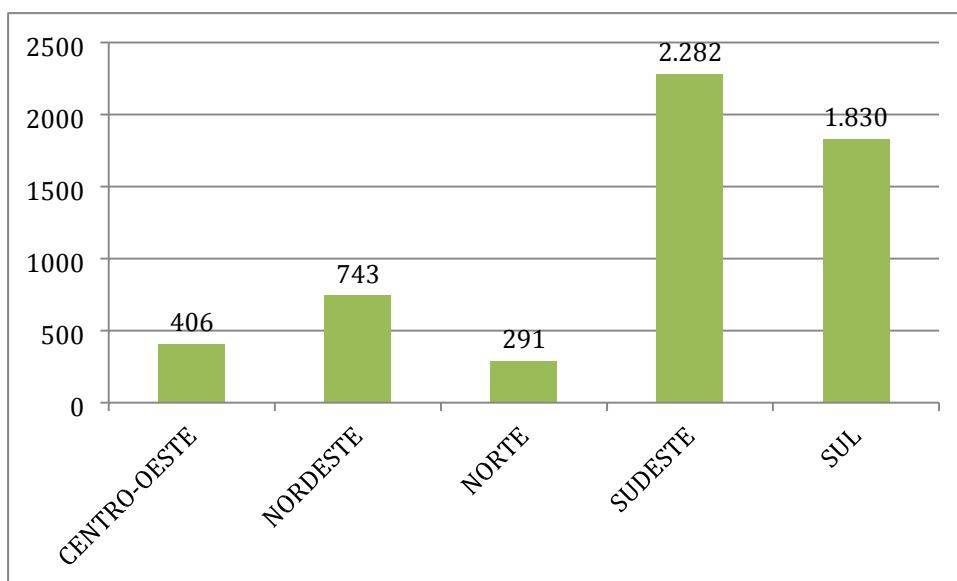
Gráfico 1. Quantidade de crianças e adolescentes acolhidos no Brasil por região



Fonte. Conselho Nacional de Justiça, 2019

Quando analisamos esse serviço por região, a predominância ocorre nas mesmas regiões, pois conforme dados acima é proporcional ao número de seus atendimentos. A Região Sudeste tem destaque com 2.282, seguida do Sul com 1.830, Nordeste 743, Centro Oeste com 406 e por último a Norte com 291, dados esses destacados no gráfico 2.

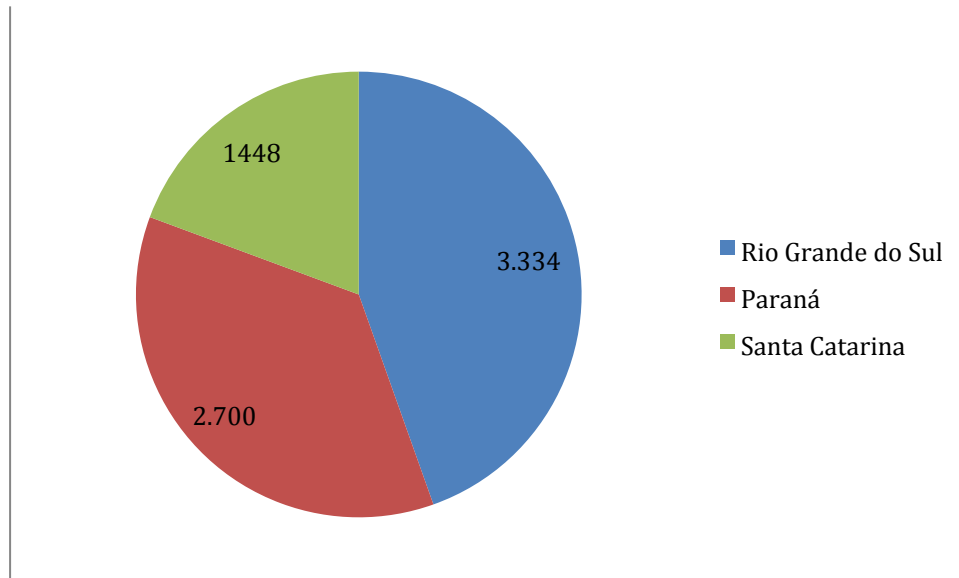
Gráfico 2. Serviço de Acolhimento e Região



Fonte. Conselho Nacional de Justiça, 2019

Destacando o número de acolhidos da Região Sul, segundo CNJ (2019) do total de 7.482, o Rio Grande do Sul é o primeiro em número de acolhidos sendo esses 3.334, seguido pelo Paraná com 2.700 e Santa Catarina por último com 1448 crianças e adolescentes em acolhimento institucional.

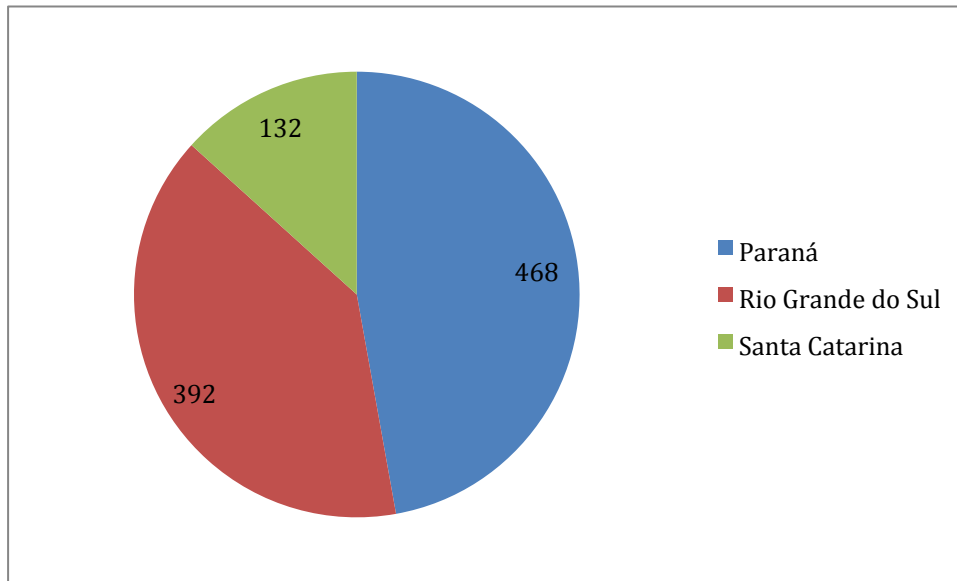
Gráfico 3. Quantidade de acolhidos por UF na região Sul



Fonte. Conselho Nacional de Justiça, 2019

Segundo os dados o Estado do Paraná conta atualmente com 468 acolhimento institucional, abrigando 2.700 crianças e adolescentes. Em 2005 os abrigos no Paraná totalizavam 285 abrigos para crianças/adolescentes, distribuídos em 154 municípios, nota-se um aumento de 183 unidades (LAZZARINI, 2007).

Gráfico 4. Quantidade de serviços de acolhimento por UF na região Sul



Fonte: Conselho Nacional de Justiça, 2019

Na Região Metropolitana de Londrina, os 23 municípios contam com esse serviço sendo 26 que ofertam 320 vagas. Como forma de gestão descentralizada e participativa proposta pela LOAS, o serviço no estado do Paraná funciona uma Coordenadoria de Apoio à Gestão Municipal da Política de Assistência Social, para atender os seus 399 municípios

Segundo a Resolução Conjunta Nº 1, De 18 De Junho De 2009 que aprovou o documento Orientações Técnicas para esse serviço, destaca que os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes o Programa de acolhimento institucional prevê os seguintes passos e ferramentas metodológicas: Estudo Diagnóstico que deve ser realizado na entrada da criança ou adolescente na instituição, possibilitando identificar, sua composição familiar, história e dinâmica de relacionamento entre seus membros; valores e crenças da família; demandas e estratégias desenvolvidas para o enfrentamento de situações adversas e situações de vulnerabilidade e risco a que estão expostos, avalia a real necessidade do acolhimento, dá subsídios para a análise do perfil e das demandas de cada criança ou adolescentes visando a melhor forma de atender suas peculiaridades.

Destaca o documento que para esses serviços prevê a elaboração do PIA - Plano Individual de Atendimento que deve ser realizado pela equipe técnica e rede de apoio, procura traçar os objetivos, estratégias e ações, de intervenção, para que se

supere os motivos que levaram ao acolhimento , ou então para que se conduza a situação com solução de caráter mais definitivo possível: reintegração familiar na família de origem ou extensa , colocação em família substituta , adoção quando for a melhor solução.

Para que o princípio da excepcionalidade e da provisoriedade de fato possa ser aplicado, nos acolhimentos realizados, é preciso que a família seja contemplada com prioridade, assim o trabalho com as famílias de origem, observará tanto aspectos subjetivos, buscando fatores de empoderamento dessa ~~da~~ família , quando aspectos objetivos, buscando a emancipação e a inclusão social destas famílias, por meio do acesso às políticas públicas e as ações comunitárias, e logo após o momento da reintegração com acompanhamento contínuo por toda a rede obedecendo um plano de ação; através de visitas domiciliares, entrevistas de acompanhamento, encontro de grupos de famílias e trabalho com a rede; estudo de caso com foco no acompanhamento. Acompanhamento das famílias com crianças e adolescente em situação de acolhimento institucional, para tal deve contar com essa rede de serviços.

#### 4.2 GARANTIA A CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA E O SUAS E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

O processo de democratização culminou com a aprovação da Constituição de 1988 que pela primeira vez assegurou inúmeros direitos sociais, a saúde como direito universal, e a Assistência Social como política pública não contributiva, direito do cidadão e dever do Estado. A Constituinte foi um campo de disputas entre as classes sociais em torno da abrangência e da garantia dos direitos sociais.

(BOSCHETI, 2006).

A Constituição traz em seu bojo o firmamento do tripé da Seguridade Social com os alicerces nas políticas públicas da Saúde, da Assistência Social e na Previdência, sendo um processo democrático de garantia de direitos socialmente conquistados, avalizando direitos individuais, coletivos, sociais, políticos entre outros. A Constituição é a forma mais clara, convicta e objetiva do repúdio que o povo brasileiro manifestou contra todas as formas ditatoriais autoritários dos regimes militares e a burguesa que ele sustentava. (BOSCHETI, 2006)

A política pública da assistência social é reconhecida legalmente apenas em 1988 com a Constituição Federal como parte do tripé da seguridade social nos artigos

“**Art. 194** - A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”. E “**Art. 203** - A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social” (BRASIL, 1988).

O período histórico que contextualiza a emergência das ações de Assistência Social, está vinculado estreitamente com o modelo de produção e reprodução capitalista e suas formas de obtenção exacerbada do excedente produtivo, passando por cima de tudo e de todos, expropriando dos trabalhadores suas riquezas de transformações da natureza e os conduzindo a o individualismo e negação de valores antes relevantes.

Nesse sentido, a despeito do texto da Constituição de 1988 conter princípios que garantem a universalização da seguridade social, observamos que a emergência de novos processos políticos, ao lado do agravamento da crise econômica, gera um movimento, por parte do grande capital e da burocracia estatal, que procura negar aquelas conquistas obtidas, sob alegação da necessidade de adequação do modelo de seguridade social às atuais reformas econômicas do país. (MOTA, 2005, p. 146).

No entanto no ano de 1993 com a pressão das categorias de trabalhadores da área e militantes que apoiavam a assistência social como política pública e após ser vetada no governo de Collor em 1990, que a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Nº. 8.742 de 7 de dezembro de 1993 é oficialmente reconhecida. Com o advento da LOAS, os direitos sociais que outrora fora assegurado na Constituição, porém não colocados em prática, agora tem o respaldo legal para sua efetivação. Parte daí o caminhar da política pública da assistência social como direito socialmente conquistado e garantido na Constituição Federal, e a afirmação da sua condição na LOAS.

Porém, com a garantia Constitucional, sua afirmação e efetivação pela LOAS, como instrumento jurídico a política pública da assistência social não conseguiu avançar em sua plenitude, pois no mesmo período histórico, a conjuntura social brasileira estava vivenciada o advento do neoliberalismo tardio<sup>3</sup> consequência das

---

<sup>3</sup> “Os modelos neoliberais adotados pela América Latina (em sequência pelo Chile, Argentina, México e, finalmente, Brasil) conduziram a uma desindustrialização mais ou menos forte em quase todos os países. No caso do Brasil, a desindustrialização foi menor por causa das dimensões da grande indústria

políticas de governo FHC para a instauração do Estado Mínimo na concepção neoliberal.

Com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2002 a política pública da Assistência Social tem um levante na sua concepção e começa a dar ares que poderia iniciar um processo de garantia dos direitos sociais. No ano de 2004 a assistência social ganha mais uma aliada na luta de sua efetivação de fato, é promulgada pelo Conselho Nacional de Assistência Social a resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004 da criação da PNAS – Política Nacional da Assistência Social, recorrendo sobre as formas de aplicabilidade, gestão, financiamento, monitoramento entre outras criando assim o SUAS – Sistema Único da Assistência Social.

Este é um momento histórico e assim devemos concebê-lo, ensejando todos os esforços na operacionalização desta política. Trata-se, portanto, de transformar em ações diretas os pressupostos da Constituição Federal de 1988 e da LOAS, por meio de definições, de princípios e de diretrizes que nortearão sua implementação, cumprindo uma urgente, necessária e nova agenda para a cidadania no Brasil (PNAS, 2004 p. 30).

Nessa concepção de aferir e garantir o direito dos usuários a o acesso participativo na política pública da assistência social que e gestado e nasce o SUAS. Nas deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em Brasília (DF), em 2003, é o local onde surgiu de fato o SUAS – Sistema Único da Assistência Social (PNAS, 2004 pg.25), com o desafio de ser um sistema de abrangência e adesão nacional, reiterando a universalização dos direitos sociais e efetivação das políticas de Seguridade Social já garantidos em lei.

O SUAS - Sistema Único de Assistência Social é uma forma de gestão descentralizada e participativa da Política Pública da Assistência Social, configurado em todo o território nacional dos serviços, programas, projetos e benefícios sócio assistenciais e de transferência de renda direto, de caráter continuado ou eventual de acordo com LOAS, podendo ser realizados em parceria. Regidos pelos princípios e diretrizes apontados pela PNAS.

O SUAS configura a organização dos elementos eminentemente essenciais à execução da Política Pública de Assistência Social de acordo com a LOAS e a PNAS,

---

pesada e mais concentrada no tempo (década de 90) por sermos um país de neoliberalismo tardio. Em todos os países o neoliberalismo significou o fim do Estado Desenvolvimentista (TAVARES, 2007;p.04)

assim sistematizando e fiscalizando os projetos, programas e serviços ofertados a população usuária utilizando como diretriz o respeito aos direitos humanos e as legislações sociais engajadas na participação e controle social e uma melhora das condições de vida e de compreensão da realidade de fato. A forma de gestão do SUAS estabelece uma nova forma de entendimento entre os entes da federação e é criado o Pacto Federativo, expressando em seu bojo as competências e prerrogativas de cada agente, Estado, Municípios e Federação. Desse modo, com a instauração do Pacto Federativo houve a necessidade de estabelecer uma forma concreta e racional de protagonizar o enfrentamento das manifestações das expressões da Questão Social.

Nesta ótica que o SUAS define os níveis de complexidade do sistema, segundo a PNAS (2004) a Proteção Social Básica (PSB) e de média e alta complexidade, compreendendo e analisando as formas de intervenção pela territorialidade, definindo a intervenção das ações com o foco na matricialidade sócio familiar considerando as especificidades de cada região nos aspectos culturais, sociais, econômicos e o porte de cada municípios e Estados. Contudo o SUAS veio dar instrumento de operacionalização e aplicabilidade a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e entrar em conformidade com a Constituição Federal e as leis sociais que o Brasil é signatário, assim construindo um sistema descentralizado e participativo, respeitando as manifestações culturais dos povos do Brasil e abrangendo em suas ações todo o território nacional.

No âmbito do SUAS à PSE – Proteção Social Especial está organizada em dois níveis de atuação: Média Complexidade e Alta complexidade. A média complexidade é responsável por empreender ações, programas e projetos a fins de fortalecer os vínculos familiares já violados e situações de risco social constatada, porém com vínculos que podem ser restabelecidos, através de seus equipamentos como o CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social. A Alta Complexidade é responsável no atendimento, orientações e acompanhamento de pessoas e famílias que tiveram a violação dos seus direitos, estão em situação de risco social e com vínculos familiares rompidos, sendo realizado atendimento em equipamento ou serviços como o Acolhimento Institucional de acordo com a PNAS (2004).

As instituições que prestam os serviços de Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes apresentam-se como serviço de proteção social de alta complexidade dentro do SUAS - Sistema único de Assistência Social. Segundo as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento Institucionais (BRASIL, 2009). Essas instituições têm função conjunta de protetoras e possíveis articuladoras e fomentadoras do protagonismo dos acolhidos e acolhidas. Assim as instituições de acolhimento e suas equipes são colocadas no palco da construção de novos modelos de relacionamento sociais dos acolhidos e acolhidas e deve em conjunto estabelecer meios para que sejam atingidas potencialidades dos mesmos.

Toda criança e adolescente tem direito a viver num ambiente que favoreça seu processo de desenvolvimento, que lhe ofereça segurança, apoio, proteção e cuidado. Nesse sentido, quando o afastamento for necessário e enquanto soluções para a retomada do convívio familiar forem buscadas, os serviços de acolhimento deverão prestar cuidados de qualidade, condizentes com os direitos e as necessidades físicas, psicológicas e sociais da criança e do adolescente. Para tanto, o atendimento deverá ser oferecido para um pequeno grupo e garantir espaços privados, objetos pessoais e registros, inclusive fotográficos, sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente (BRASIL, 2009 p.21).

As legislações em vigor e o Caderno de Orientações Técnicas para o Trabalho em Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009) tem como primazia a concepção do acolhido como ser singular, postulante a protagonista de sua história, em um processo de construção e /ou reconstrução que utiliza como meio não único, mas, importante o processo de escolarização. Observando ainda em nossa carta magna e no ECA, o direito a educação aparece como elemento crucial na composição da formação do sujeito e ser social.

Com isso, este modelo de expressão de cuidados frente às crianças e adolescentes que passaram por processos complexos de rupturas de vínculos familiares e comunitários, sendo levado ao extremo, culminando em um processo judicial, cuja garantia dos direitos se deu a partir da aplicação de uma medida de proteção concretizada na institucionalização.

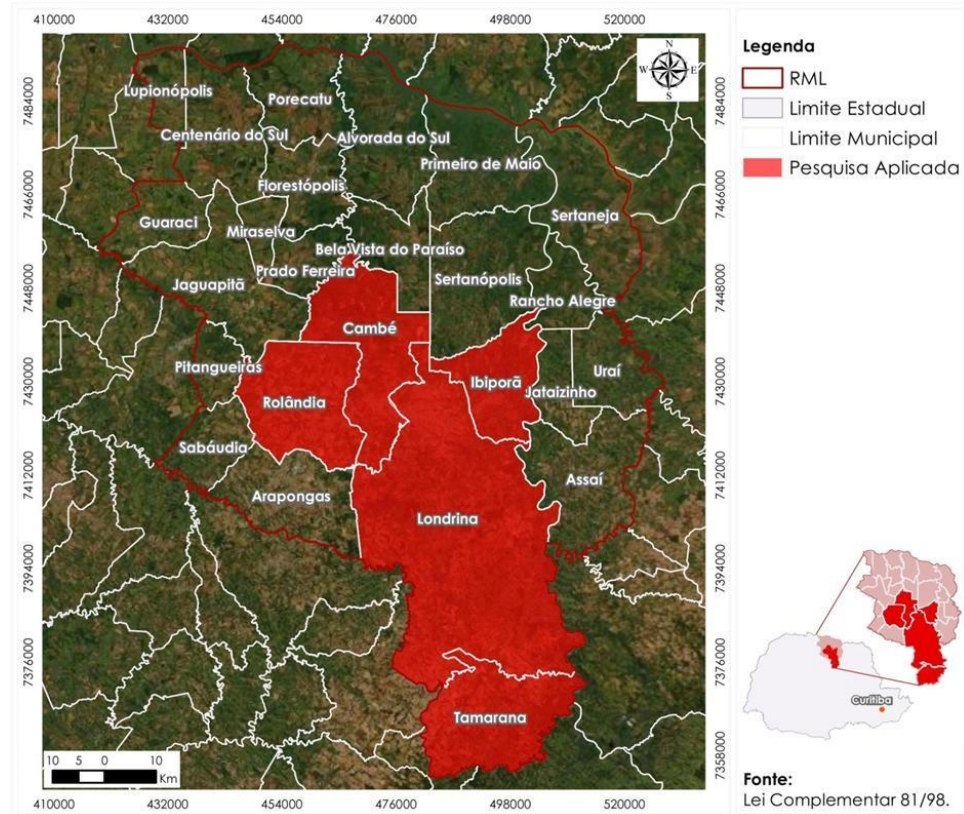
O próximo item trata da Região Metropolitana de Londrina, sua base legal e alguns indicadores dos municípios pesquisados, ainda apresentaremos os dados socioeconômicos gerais dos municípios e dados de escolas e escolarização.

#### 4.3 A REGIÃO METROPOLITANA DE LONDRINA

A Região Metropolitana de Londrina foi instituída pela Lei complementar nº. 81 de 17 de junho de 1998, destacando por ser a primeira instituída no interior do país, fora das proximidades da Grande São Paulo, onde foram institucionalizadas as Regiões Metropolitanas de Santos e Campinas. A composição inicial se deu além das cidades de Londrina, Bela Vista do Paraíso, Cambé, Ibiporã, Jataizinho, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana (CUNHA, 2007).

Somente em 14/07/2010, através da LC nº 129, foram incluídas as cidades de Alvorada do Sul e Assaí. Nos anos de 2012 e 2013 novas inclusões ocorreram, sendo cinco cidades em 2012. Pela LC nº 144 de 05/04 foram incluídas Jaguapitã, Pitangueiras, Sabáudia e através da LC nº 147 de 16/07 Florestópolis e Porecatu. E em 2013 outras oito cidades passaram a fazer parte da Região Metropolitana de Londrina, num total de 25 cidades. Arapongas foi incluída através da LC nº 157/13 e Centenário do Sul, Guaraci, Lupionópolis, Miraselva, Prado Ferreira, Rancho Alegre, Sertaneja e Uraí pela LC nº 164/13 (figura 4).

Figura 4. Municípios da Região Metropolitana de Londrina



Fonte. Lei complementar, 81/98

Cunha destaca que não é uma região acabada, pois vem agregando novos municípios ao longo de seus anos de existência. O desenvolvimento desses municípios associa-se à atuação da Companhia de Terras do Norte do Paraná, subsidiária da firma inglesa Paraná Plantations Ltd. que, a partir de 1924, encarregou-se do loteamento das terras da região norte do Paraná.

Os municípios que compõem o recorte espacial desse estudo destacam-se na figura 4 3, sendo Londrina, Tamarana, Ibiporã, Cambé e Rolândia.

Londrina se mantém como cidade mais populosa da Região Metropolitana, seguida de Cambé, Rolândia, Ibiporã e por último Tamarana dentro dos municípios que compõem o recorte espacial dessa pesquisa.

Tabela 3: População residente Região Metropolitana de Londrina e municípios.

<b>Município</b>	<b>Zona urbana</b>	<b>Zona rural</b>	<b>Total</b>
<b>Tamarana</b>	5.858	6.404	12.262
<b>Ibiporã</b>	45.895	2.303	48.198
<b>Rolândia</b>	54.749	3.113	57.862

<b>Cambé</b>	92.952	3.781	96.733
<b>Londrina</b>	493.520	13.181	506.701
<b>TOTAL</b>	641.221	28.782	721.726

Fonte: IBGE 2010

Os dados acima evidenciam Londrina com o primeiro lugar em número de habitantes, seguida por Cambé, Rolândia, Ibiporã e Tamarana. A partir destes dados observa-se que a região detinha, no ano de 2010, uma população total de 721.726, sendo 88,9% na zona rural e 11,1% na zona urbana. Com um total de urbanização da destas cidades de 88,84% da população.

Entre rural e urbano, o município que concentra maior número de habitantes é Londrina com 70,1% do total das cidades pesquisadas, sendo também a maior taxa de urbanização 96,94%. Em seguida Cambé com 13,4% do total das cidades pesquisadas, com taxa de urbanização de 96,09%, Rolândia com 7,99 % do total das cidades pesquisadas, com taxa de urbanização de 94.61%, Ibiporã com 6,7% do total das cidades pesquisadas, com uma taxa de urbanização de 95,22% e Tamarana com 1,7% do total das cidades pesquisadas, com taxa de urbanização de 47,77% o que demonstra o alto grau de urbanização dos Municípios de Londrina, Cambé, Rolândia e Ibiporã, sendo que Tamarana se diferencia com menos da metade da população em área urbana.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM dos cinco municípios, com destaque na tabela abaixo, verifica-se uma pequena variação entre eles com destaque a Tamarana, e conforme classificação são considerados como índice médio.

Tabela 4: Indicadores econômicos e sociais dos municípios

<b>Município</b>	<b>IDH</b>	<b>GINI</b>	<b>PIB per capita</b>
<b>Tamarana</b>	0.621	0,4848	20.244
<b>Ibiporã</b>	0,726	0,4782	50.745,95
<b>Cambé</b>	0,734	0,4231	38.644,48
<b>Rolândia</b>	0,739	0,4622	41.850,38
<b>Londrina</b>	0,778	0,5226	37.912,12

Fonte: IBGE 2010

O índice de GINI é uma medida de desigualdade econômica, que demonstra a concentração da renda da população. Com escala de próximo de 1, maiores são as desigualdades, maior é a concentração de renda. Conseqüentemente o índice está mais próximo de zero, menores as desigualdades de renda. O Brasil em 2010 segundo o IBGE índice de GINI era de 0,531 ocupando o 146º lugar no mundo expressando sua contundente desigualdade.

Podemos assim observar que o município de Cambé detém o melhor indicador do índice de GINI e Londrina o pior, ainda que a renda per capita de Ibiporã é a maior e de Tamarana a menor. Neste sentido, embora Londrina seja o polo regional, a maior cidade da região metropolitana a situação de desigualdades de renda continua acentuadas. Ainda evidenciam que a desigualdade de renda per capita entre as cidades é expressiva com a diferença 40% de Tamarana que é a menor per capita da região e de Ibiporã que é a maior.

Tabela 5. Renda da população economicamente ativa dos municípios

<b>Município</b>	<b>Baixa Renda</b>	<b>Situação de pobreza</b>	<b>Extrema pobreza</b>
<b>Tamarana</b>	1.697	592	729
<b>Ibiporã</b>	4.247	934	1.556
<b>Cambé</b>	8.307	1428	3.046
<b>Rolândia</b>	4.379	891	1.703
<b>Londrina</b>	38.483	7.314	15.138

Fonte: IBGE 2010

Em relação à renda per capita, seguimos a orientação do Banco Mundial, em que, quem vive com até 1/2 de salário mínimo por mês, encontra-se em situação de pobreza. Já as pessoas com renda inferior a 1/4 de salário por mês, estariam na extrema pobreza.

Se somarmos a população que se encontra em baixa renda, situação de pobreza e extrema pobreza esses percentuais demonstram que os municípios

pesquisados possuem 90.444 pessoas nesta situação, sendo 12,45% do total da população. Quando a análise recai sobre os municípios identificamos o menor em população que é Tamarana, possuindo 3.018 pessoas classificadas nessas três situações, o que representa 24.61% da população total do município. Ibiporã vem em a seguir com 6.737 pessoas, sendo 13.97% do total da população, depois Cambé com 12.781 pessoas, representando 13,21% do total de sua população. Londrina embora seja o maior em população possui 60.935 pessoas, o que corresponde a 12,09% população geral e por último Rolândia com 6.973 pessoas sendo 12,05% do total de sua população.

Outros indicadores devem ser considerados, daremos destaque para a dimensão cultural entendida como educação demonstrando a rede de serviços que compões esses municípios. O ensino público é composto pelos níveis infantil, fundamental, médio e especial. A rede municipal implementa as modalidades infantil, fundamental (séries iniciais), educação de jovens e adultos e educação especial. O governo estadual responde pela quase totalidade do ensino médio e fundamental, e uma parte é atendida pela iniciativa privada. O ensino superior nas modalidades público e privado.

Quadro 1. Estabelecimentos de ensino por municípios

Município	Superior	Médio	Fundamental	Infantil
Tamarana	0	2	6	7
Ibiporã	1	9	29	27
Cambé	1	10	33	42
Rolândia	1	9	24	34
Londrina	11	85	215	272

Fonte: IBGE 2022

Londrina se destaca concentrando 11 estabelecimentos de ensino superior, sendo este um elemento que compõe a sua posição de cidade pólo. Nos demais níveis de ensino a rede predomina a região sendo 572 estabelecimentos, divididos em 85 no ensino médio, 215 no ensino fundamental e 272 na educação infantil.

Londrina tem a maior oferta de equipamentos de educação, por ser a maior cidade da região, os demais municípios oferecem esses serviços de ensino de acordo

com sua população, porém cada um detém sua especificidade e forma de prestar os serviços.

Quadro 2: Alunos matriculados por modalidade nos municípios

Município	Superior	Médio	Fundamental	Infantil
Tamarana	73	421	1.668	333
Ibiporã	536	1.513	6.523	2.604
Cambé	1175	2.629	11.334	3.864
Rolândia	743	1.533	7.925	3.052
Londrina	20.322	18.983	62.364	21.143

Fonte: IBGE 2021

Este dado revela que a oferta de vagas nos municípios busca atender a demanda, o município de Londrina aparece com o maior número de oferta de vaga em e alunos matriculados e Tamarana o menor município e com a menor oferta de vaga.

No próximo item discutiu-se o perfil das instituições de acolhimento seu porte suas características e ainda as legislações pertinentes ao serviço de acolhimento institucional.

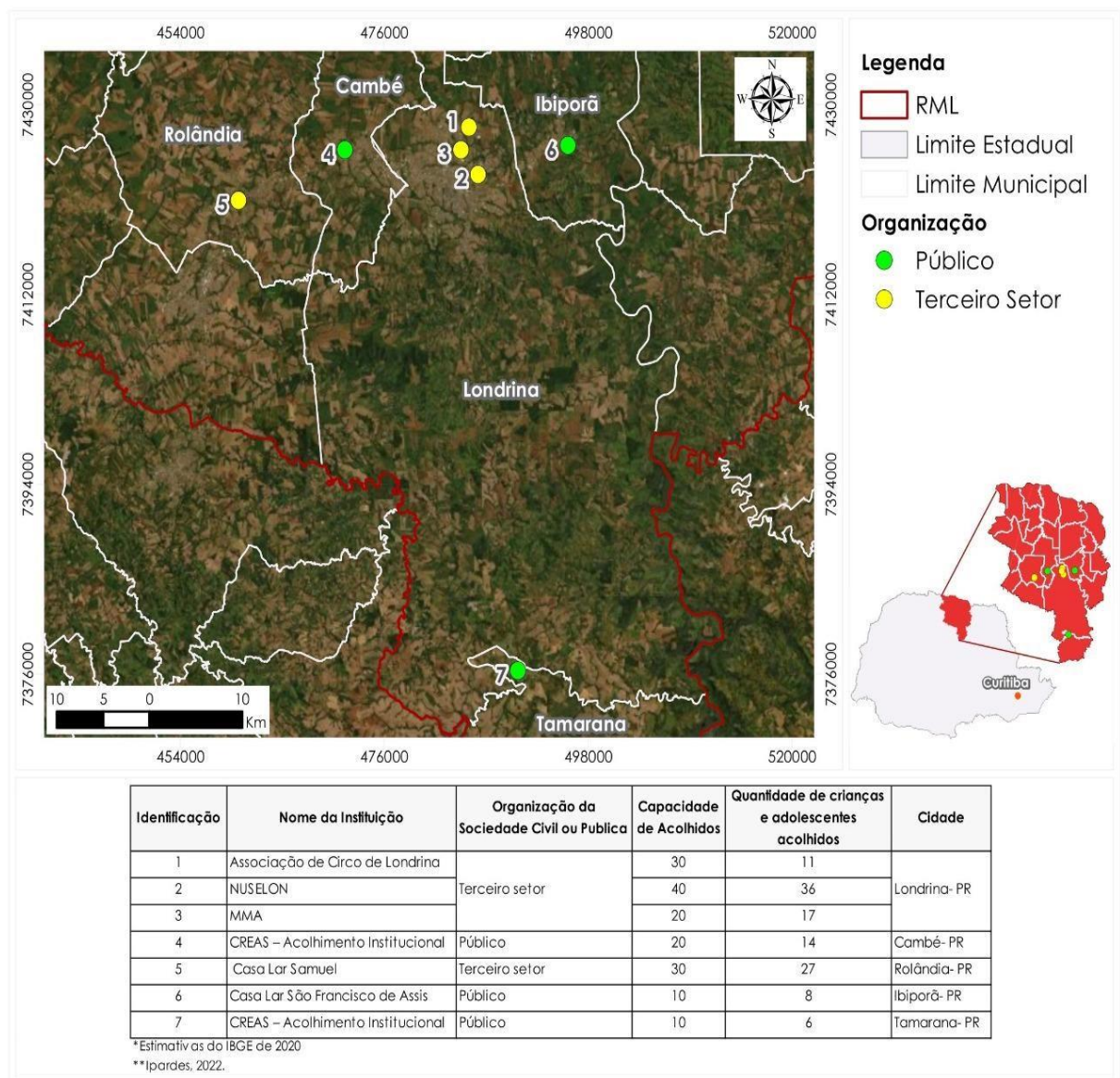
#### 4.4. CARACTERIZANDO AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DAS CIDADES PESQUISADAS

Observando que cada município de acordo com seu porte populacional possui o nível de gestão frente SUAS - Sistema Único de Assistência Social que impõem competências e orçamento distintos, destacamos aqui os municípios que compõe o recorte espacial dessa pesquisa, sendo Tamarana (Pequeno Porte I), Ibiporã (Porte II), Rolândia e Cambé (médio porte) e Londrina (grande porte).

O quadro abaixo demonstra a presença das instituições sendo que cada município possui uma de acolhimento com exceção de Londrina que conta com três (03) sendo elas: 1) Associação do Circo de Londrina, 2) Nuselon- Núcleo Social

Evangélico De Londrina e 3) Associação MMA - Ministério de Missões e Adoração. O município de Ibiporã organiza seu atendimento através da Casa Lar São Francisco de Assis instituição pública com gestão municipal. O município de Tamarana organiza seu atendimento através do CREAS – Acolhimento Institucional com gestão municipal. O município de Rolândia organiza seu atendimento através de convenio com a Organização da Sociedade civil Casa Lar Samuel e o município de Cambé oferta esse serviço através do CREAS – Acolhimento institucional (figura 5).

Figura 5. Instituições de Acolhimento Institucional na área de estudo



Ao analisar os parâmetros que as instituições de acolhimento observam para propor seu trabalho, destacamos a execução desses serviços, pela regulamentação e

ação proposta e estabelecida no ECA. A Tipificação dos serviços sócio assistenciais de 2009 e no caderno de Orientações técnicas do Serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, a pesquisa aponta que a execução do serviço fica para entidade que estabelecem termo de parceria com os municípios, ainda que estas entidades possuam um viés religioso.

Para Rizzini (2006) a distinção entre acolhimento institucional e familiar está ligada à ideia de acolhimento como antagônica à noção de institucionalização, como a prática de confinamento e segregação.

Neste sentido com a Lei federal nº 13.019/14, do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, estabelece as relações de cooperação com as entidades privadas sem fins econômicos, ficando a cargo dos Conselhos Municipais a função de inscrever e fiscalizar as entidades e organizações de assistência social, bem como os serviços, programas, projetos e benefícios sócio assistenciais, conforme parâmetros e procedimentos nacionalmente estabelecidos.

Segundo Montaño (2002), as organizações de terceiro setor representam como vem se desenvolvendo e tratada a questão social, formatação legal que as ações realizadas vem adquirindo em prejuízo de direitos conseguidos a duras penas, com a finalidade de precarizar as políticas públicas para sua privatização.

O conteúdo efetivo do que a retórica do terceiro setor tem existência real e precisa ser desvendado por meio de análise crítica e ontológica, e não a partir de construções ideais(...) O termo é construído a partir de um recorte social em esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor). Recorte este, claramente neopositivista, estruturalista, funcionalista ou neoliberal que isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social. Como se o político pertencesse à esfera estatal, o econômico ao âmbito de mercado e o social remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista. No entanto, não tem apenas nacionalidade, mas também, e fundamentalmente, procedência (e funcionalidade com os interesses) de classes. Surge como conceito cunhado, nos EUA, em 1978, por John D. Rockefeller III. Ao Brasil chega por intermédio de um funcionário da Fundação Roberto Marinho. Isso mesmo! Seria, portanto, um exercício de ingenuidade pensar que a origem norte-americana do termo e sua relação com instituições ligadas diretamente ao grande capital sejam apenas dados de curiosidade. O conceito “terceiro setor” foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital, e isso a clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia (MONTAÑO, 2002, p.51)

O autor apresenta um olhar na situação do Terceiro Setor, analisado como

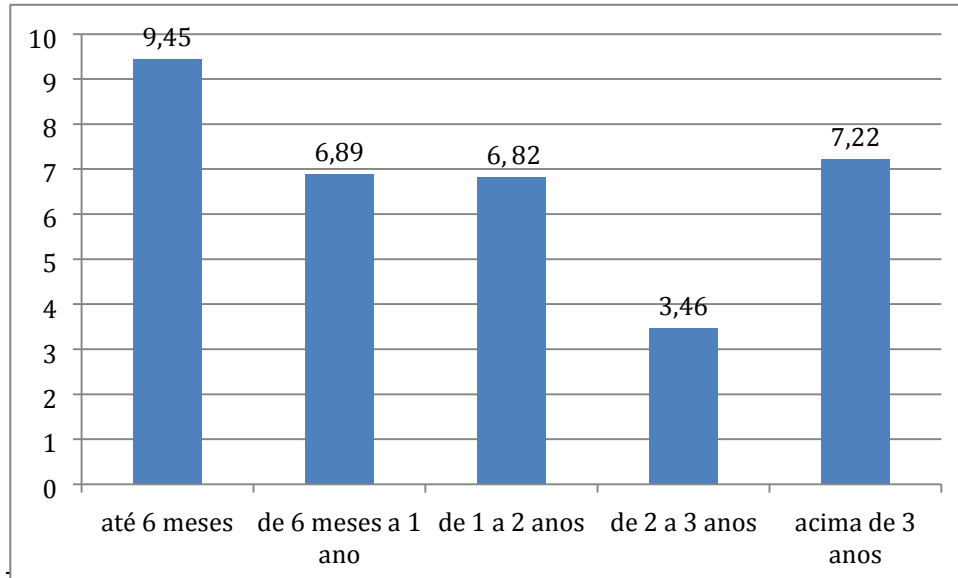
“Entidades” no sentido que elas terceirizam as funções do Estado, com essa terceirização precária as relações de oferta dos serviços. Na pesquisa é possível observar que este modelo predomina, sendo quatro (04) serviços implementados pelo terceiro setor, concentrados três (03) em Londrina um (01) em Rolândia. Os outros três são ofertados pelo poder público.

Outro dado revelado pela pesquisa é o número de vagas que cada município oferta para esse serviço. O município de Londrina tem disponibilizado 100 vagas para acolhimento institucional, estabelecendo o termo de parceria através das Instituições de terceiro setor, há de se destacar que cada acolhimento tem suas particularidades e singularidades. Os municípios de Cambé e Tamarana ofertam dez (10) vagas cada em sua rede de proteção através do CREAS – Acolhimento. Rolândia disponibiliza 20 vagas através de convenio com a Casa Lar Samuel e Ibiporã 10 vagas através do Serviço de Acolhimento Institucional - Casa Lar São Francisco de Assis.

Quando analisamos a capacidade das instituições para atender os acolhidos, analisamos ainda segundo os dados coletados, que as instituições de Londrina a capacidade de atendimento são 100 vagas, a pesquisa apontou em maio de 2022 estão com 64 crianças e adolescentes. Ibiporã com capacidade de 10 atendendo 08, Rolândia com capacidade de 30 atendendo 27, Tamarana com capacidade de 10 e atendendo 06 e Cambé com capacidade de 20 atendendo 14.

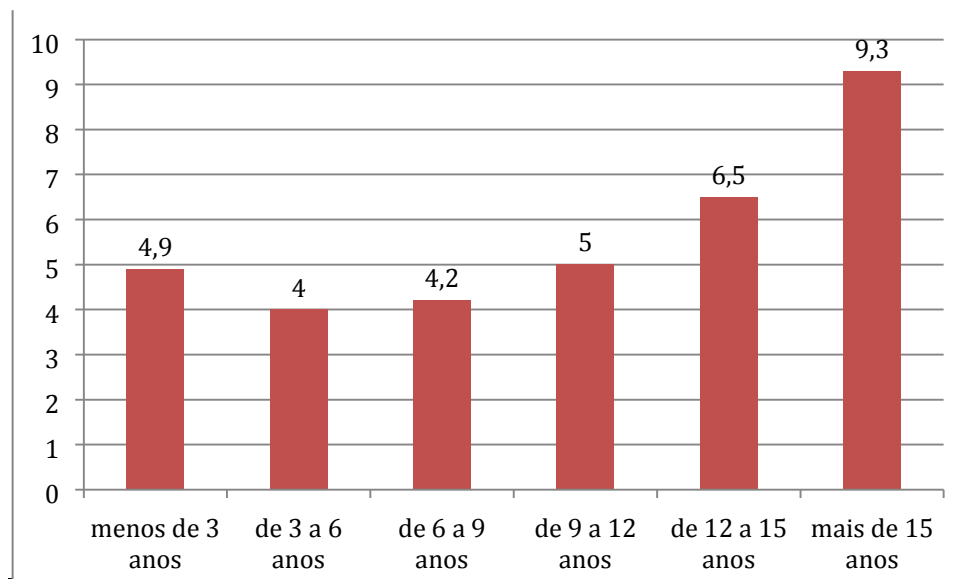
Quando analisamos como está a oferta de vaga e a quantidade dessas ocupadas e o universo de adolescentes, é possível observar que esse número é inferior frente o número total de acolhidos, isso retrata duas situações a priori, adolescentes quando acolhidos em idade superior a 12 anos tem dificuldade no processo de adoção ficando mais tempo no acolhimento usando essas vagas, enquanto a criança tem sua adoção mais rápida, e/ou retorno familiar, abrindo outras vagas. Essa situação se verifica quando analisamos os dados nacionais conforme os gráficos 5 e 6.

Gráfico 5. Tempo de acolhimento em abrigos e instituições (por milhão)



Fonte. Sistema Nacional de adoção e acolhimento, 2020.

Gráfico 6. Idade das crianças e adolescentes em acolhimento (por milhão)



Fonte. Sistema Nacional de adoção e acolhimento, 2020.

Segundo o Sistema Nacional de Adoção, o acolhimento no Brasil tem 34 mil crianças abrigadas, 6,5 mil têm de 12 a 15 anos, e 979 estão prontas para a adoção. Acima de 15 anos são 9,3 mil em instituições, sendo que 982 estão com a documentação liberada para serem adotadas.

[...] a partir desses dados, que a ampla maioria dos pretendentes à adoção preferem crianças até 3 anos de idade, mas as crianças disponíveis estão

concentradas na faixa etária dos 5 aos 10 anos ou mais (CNJ, 2014). Assim, verifica-se a existência de uma grande discrepância entre as necessidades das crianças que aguardam a inserção em uma família e os desejos dos candidatos à adoção, que parecem não apresentar disponibilidade ou não se considerar preparados para realizar uma adoção tardia, adoção esta ainda permeada por muitos mitos e fantasias (SCHETTINI, 2006, p.289).

Neste sentido, adolescentes em acolhimento institucional passam mais tempo nessa situação, tecendo suas redes e construindo suas ações para organização da vida futura levando em sua bagagem as interações sociais com todos os atores. Para gestão dessas instituições, faz-se importante ressaltar que todas contam com a figura do coordenador que tem como papel segundo o Caderno de Orientações Técnicas do Serviço de Acolhimento Institucional:

Gestão da entidade, Elaboração, em conjunto com a equipe técnica e demais colaboradores, do projeto político-pedagógico do serviço, Organização da seleção e contratação de pessoal e supervisão dos trabalhos desenvolvidos, Articulação com a rede de serviços e Articulação com o Sistema de Garantia de Direitos (BRASIL, p.69 2009)

Assim, a figura do coordenador tem caráter central na pesquisa podendo apresentar uma visão do todo no processo de institucionalização do adolescente e seus processos de escolarização.

Quando perguntamos a formação educacional de seus coordenadores, as respostas foram três (4) possui graduação em Serviço Social, um (1) em pedagogia. Quando nos referimos a cursos de pós-graduação os quatros (4) responderam possuir especialização e (1) mestrado. Em relação aos cursos de capacitações voltados para atuação com crianças e adolescentes as respostas foram diversas. O coordenador A alegou que foram realizados vários, mas não os especificou. Já o C disse que realizou capacitações em assessoria técnica e o D em acolhimento institucional:

Sim, na NECA: - Manejo de grupos crianças e adolescentes com comportamento agressivo; - Seminário de qualidade do acolhimento de crianças e adolescentes - A adolescência em serviços de acolhimento: desafios, possibilidade e projetos de vida; - Construção do PIA - Projeto Individualizado de Atendimento. Coordenador B Capacitação acolhimento institucional e em família acolhedora, participação em seminários, eventos, conferencia nacional e internacional, bem como cursos no trato da primeira infância, drogadição entre outros. Coordenador E

Observamos que em sua maioria os entrevistados apresentam especialização em sua formação e cursos que qualificam o olhar do cotidiano profissional. Deixando nítidas as complexidades vivenciadas nesse se fazendo necessário capacitações para os desafios presentes nesse serviço.

Quando nos referimos ao tempo que esses profissionais atuam nas instituições as respostas foram de 02 meses a 08 anos. Evidenciando que embora uma prática muito desafiadora no cotidiano profissional se torna gratificante conduzindo o profissional a se especializar e ficar no trabalho.

O papel do coordenador está disposto na NOB - RH e tem função específica, contudo é possível observar na pesquisa que os coordenadores além de articular para o bom funcionamento do acolhimento de acordo com as normas estabelecida, vão além, articulando formações específicas para melhor a gestão, buscar estabelecer diálogos com os demais serviços do território e ainda constroem em conjunto com a equipe técnica e acolhidos formas de ação que busque assegurar os direitos dos acolhidos.

Para dar continuidade no desenvolvimento do análise da pesquisa o próximo item vem discutir as condições que os coordenadores do acolhimento institucional percebem as condições de escolarização dos acolhidos.

#### 4.5 CONDIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ACOLHIDOS

O estudo analisou-se as condições que os adolescentes em acolhimento institucional têm enfrentado em relação a sua escolarização, buscamos apresentar as percepções dos coordenadores sobre os Planos que no cotidiano profissional norteiam esse trabalho, ainda buscamos levantar se existem orientações específicas para a relação à educação e como é realizado esse acompanhamento.

Buscou-se, saber se na perspectiva do acolhimento institucional existe um plano que tenha a educação como estratégia para superar as situações de desproteções que os acolhidos vivenciam. A maioria das instituições de acolhimento sendo essas quatro (04) responderam sim à questão, indicando que existe um documento que norteiam as ações.

O Caderno de orientações dos serviços de acolhimento institucional indica a necessidade da construção de um Plano Político Pedagógico que dialogue com outras

políticas públicas e com o território do acolhimento, neste documento é necessário que seja explicitado ações que necessitam ser tomadas frente ao processo de escolarização.

Para garantir a oferta de atendimento adequado às crianças e aos adolescentes, os serviços de acolhimento deverão elaborar um Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve orientar a proposta de funcionamento do serviço como um todo, tanto no que se refere ao seu funcionamento interno, quanto seu relacionamento com a rede local, as famílias e a comunidade. Sua elaboração é uma tarefa que deve ser realizada coletivamente, de modo a envolver toda a equipe do serviço, as crianças, adolescentes e suas famílias. Após a elaboração, o Projeto deve ser implantado, sendo avaliado e aprimorado a partir da prática do dia- a dia. (BRASIL, p.49, 2009)

O PPP é instrumento de gestão do acolhimento com a finalidade de traduzir a história, os princípios e objetivos do acolhimento, tem por finalidade garantir educação, saúde, cultura, moradia, convivência familiar e comunitária aos acolhidos. Neste sentido o PPP deve zelar pela construção de autonomia do acolhido. A pesquisa levantou que todos os acolhimentos alvos desta pesquisa construíram seu PPP e que sua revisão é periódica de forma anual.

Ainda nesta perspectiva buscamos saber dentro da compreensão de cada coordenador e na perspectiva institucional qual a importância que é colocada no processo de escolarização do adolescente.

É fundamental trabalhar a Educação Escolar, não só na perspectiva Institucional, mas como um todo, buscando além de adquirir conhecimentos e desenvolver a capacidade intelectual de crianças e adolescentes, trabalhar também a autonomia, interagindo Escola-Família e Sociedade. Coordenador A:

Neste sentido buscamos compreender essa fala como uma esperança no uso da estratégia do processo de escolarização que reflete uma intencionalidade na ação do fazer cotidiano e uma postura propositiva frente às dificuldades.

Os Coordenadores B, C, D e E discorrem ações concretas conforme as documentações técnicas e as legislações:

Deve contribuir na perspectiva do acolhido referente ao seu projeto de vida.

Coordenador B

Fundamental. As crianças e adolescentes precisam estar em ambiente escolar, desenvolver o aprendizado, estar em contato com colegas, e na comunidade. A educação escolar auxilia no desenvolvimento do projeto de vida, em sua formação e também na sociabilidade.

Coordenador C Essencial e fundamental para formação do adolescente. Coordenador D

A criança e o adolescente têm como direito ao acesso a educação, bem como a formação profissional de acordo com o ECA e legislação vigente, a instituição proporciona todos os recursos para viabilizar o acesso de direitos.

Coordenador E.

As respostas apresentadas vão ao encontro das previsões dos documentos legais que norteiam a atividade e/ou ações nos acolhimentos institucionais com adolescente, no sentido de pensar a educação como instrumentalização do conhecimento para acesso ao mundo do trabalho, ainda como forma de monitorar os adolescente dentro do instrumento de trabalho indicado pelos Cadernos de Orientações Técnicas do trabalho em acolhimento instituí-la que é o PIA – Plano Individual de acompanhamento, este documento que é realizado de forma conjunto da rede de serviços os acolhidos e suas famílias logo quando são submetidos a medida de proteção de acolhimento institucionais, no caso de adolescente é necessário a construção de Plano de Vida que via de regra colocam o a educação como um dos pilares para a organização da vida futura deste acolhido. Neste sentido faz se importante salientar que para além das formalidades legais instrumentais a educação tem que ser pensada conforme FREIRE (1993) ‘Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos’.

Seguindo a interpretação dos dados buscamos identificar como a instituição compreende as situações nas quais os adolescentes que chegam para acolhimento estão em situação de defasagem idade e serie e como compreende os por quês desta defasagem. Esses questionamentos foram pensados para analisar essa defasagem de ensino e serie dos acolhidos no sentido de pensar as dificuldades dos adolescentes acolhidos e um posicionamento das entidades no sentido que analisar o que eles identificam se para eles é uma dificuldade a defasagem ensino e série quais os fatores causadores desta defasagem ensino e serie.

Os coordenadores foram unanimes em indicar que os adolescentes que são acolhidos chegam com defasagem ensino e serie, além, indicam que muitos chegam sem vínculos escolares, sem estar matriculados ou por vezes com abandono escolar, indicando uma negligencia por parte do Estado como provedor de políticas públicas. Podemos observar na fala do coordenador A que embora as ações executadas nos

acolhimentos institucionais para enfrentar as situações de defasagem a compreensão de prioridade de atendimento não ser compartilhada por toda a rede.

Na maioria das vezes chegam na Instituição apresentando prejuízo escolar, em alguns casos não estão estudando há anos e a Instituição que se mobiliza em realizar a matrícula e trabalhar o retorno do adolescente para a Escola. Coordenador A

A escolarização engendra vários processos, configurando como principal a mediação do professor, infelizmente, é um fato constatável que a educação tem falhado em seu papel. Saviani (2003) tem alertado sobre a desvalorização da escola, a secundarização de sua função, ou seja, como atividades secundárias têm ocupado o primeiro lugar, enquanto o ensino da cultura erudita está de escanteio. Para o autor, isto se deve ao fato de estarmos em uma sociedade de classes, em que não interessa à classe dominante que haja uma instrução generalizada, boa educação para toda a sociedade.

É importante destacar que a defasagem escolar não é um problema individual, segundo Souza (2007) é uma consequência da falha da escola em cumprir sua função, configurando-se como lugares adoecidos e adoecedores. Entretanto, as histórias de fracasso escolar têm sido atribuídas ao próprio indivíduo ou à família, levando à produção de crianças diagnosticadas e medicalizadas. Se a escola, tem falhado nessa proporção, as instituições de acolhimento institucional também não apresentam dados para superar essa situação, faz-se necessário refletir como estão crianças e adolescentes que são parte, concomitantemente, das duas instituições.

Em vários casos a equipe técnica da Instituição é convidada a comparecer na escola para tratar de assuntos referente a questão da defasagem idade - série e juntos buscam alternativas de solução para melhor atender o aluno. Coordenador A

Neste sentido a dificuldade em permanência na escola e de vinculação está associada a uma melhor capacidade de atendimento dentro das necessidades dos acolhidos. Além disso, ressaltamos que ainda perdura o preconceito da escola em relação às famílias desses abrigados. Observamos que essa prática educativa tanto da escola quanto a do abrigo, acontece sem planejamento e que a responsabilidade é jogada de uma instituição a outra.

Saviani (2003), é adepto da dialética, ele diz que o capitalismo possui contradições em seu interior, que podem um dia levar à transformação. Segundo ele

em um mundo de contradições, as ações são recíprocas, de forma que é fato que a sociedade age sobre a escola, porém ela também opera uma ação recíproca sobre a sociedade. O autor acredita que a escola, com suas contradições inerentes, mesmo que atualmente esteja perpetuando os interesses da classe dominante, pode conduzir à transformação e superação do sistema precário atual.

Um fator recorrente nas respostas da maioria dos coordenadores, esses trazem para o diálogo, a situação do uso e abuso de álcool e outras drogas de forma abusiva, destacando segundo eles que é um fator determinante ~~como fator~~ na defasagem ensino e série.

Sim, em decorrência a vários fatores; violência; drogadição e negligencia familiar. Coordenador D  
A maioria dos adolescentes que já foram acolhidos vem com a defasagem considerando o seu histórico familiar de negligencia e violação de direitos. Coordenador E

Neste sentido evidencia que em nossa sociedade o uso de álcool e outras drogas segundo a compreensão dos coordenadores tem consequência direta na forma que as famílias vêm se organizando e se propondo a fazer sua função protetiva.

Dessa forma, a defasagem da escolarização e da aprendizagem é atribuída a um “problema” que os adolescentes trazem relacionados a droga e álcool, configurando um retorno a explicações organicistas para problemas sociais. Vale questionar aqui primeiramente a qualidade das mediações promovidas na escola e nessas instituições de abrigo. Porém como destaca IAMAMOTO o uso e abuso de álcool e drogas é reflexo do modelo de reprodução capitalista é uma expressão da Questão Social<sup>4</sup>.

Esse mesmo profissional, nos apresenta o olhar que no seu fazer profissional diário o uso abusivo de substância psicoativas na família de origem dos adolescentes, motivam as situações de desproteções no seio dessa, não compreendendo o acesso à educação, saúde como um direito do adolescente enfim não acessando esses direitos.

---

<sup>4</sup> A vulnerabilidade social é entendida como um reflexo de determinações próprias do sistema capitalista, onde cresce o problema central do mundo contemporâneo, sob o domínio do grande capital financeiro em relação ao capital produtivo: o desemprego e a crescente exclusão de contingentes expressivos de trabalhadores da possibilidade de inserção ou reinserção no mercado de trabalho, que se torna estreito em relação á oferta de força de trabalho disponível (IAMAMOTO, 2004, p.87).

A família de origem em situação de uso abusivo de SPA, como atualmente é a maioria dos acolhidos na instituição, não consegue identificar as necessidades da criança ou adolescente, deixando de realizar os encaminhamentos e proteção na saúde, educação e cuidados básicos. Coordenador C

Ainda seguindo o que os Coordenadores dialogaram com a pesquisa na fala desse coordenador, analisaremos dois aspectos, observa o adolescente com sujeito de direito e conseqüentemente a negativa de acesso ou a evasão escolar como uma violação desse direito.

Há muitos casos em que chegam com evasão escolar, ou com dificuldades em aderir ao espaço escolar, pois essa é uma das vertentes quando se inicia um processo de violação de direitos básicos. IDEM

No sentido, de buscar compreender os motivos que podem levar as situações de evasão escolar os coordenadores apontaram :

No nosso caso, supostamente acreditamos que possa ser consequência, por algum motivo, do não comprometimento dos pais ou responsáveis em manter seus filhos na escola desde a primeira infância. Coordenador A

Percebemos na fala uma culpabilização recaindo sobre a família, culpadas, aos olhos da sociedade, pela negligência no cuidado com os filhos, essas famílias são, na verdade, vítimas de uma violência estrutural expressa de forma cruel a partir da desigualdade social.

Tráfico de droga; negligencia familiar; violência.

Coordenador D

A violação como transgeracional, bem como o envolvimento da drogadição; Coordenador E

Para Glens (2010, p.181) chama de “justificativa ideológica para a desresponsabilização do Estado na garantia de seus direitos”, segundo ele quando se atribui à família pobre uma incapacidade para cuidar de sua prole, enquanto o Estado não cumpre com seu dever, o que resulta no número já conhecido de crianças vivendo em abrigos. Essa ideia que aparentemente estava somente na escola, chegou até as instituições de acolhimento, a terra dos estereótipos perante a sociedade. O fato de estarem acolhidos já atesta de alguma forma que algo não vai bem, que ela ou sua família não são “normais”.

Falta de estrutura familiar, apoio e investimento da rede de educação. Coordenador B

Não há dúvida de que o ECA representa um divisor de águas na história da infância. No entanto, mesmo que a nova legislação lance novos olhares, romper estereótipos e preconceitos construídos e arraigados na sociedade é um processo lento e complexo expresso nas falas abaixo.

A maioria está vinculada a falta dos cuidados da família, envolvimento nas questões escolares e entendimento da necessidade dos estudos. Deixando de levar, de realizar matrículas ou de propiciar um ambiente que seja necessário para o desenvolvimento do interesse da criança ou adolescente pelo aprendizado escolar. Coordenador C

A desigualdade social desencadeia uma série de violações dos direitos humanos fundamentais dispostos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) são direitos violados que constroem a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes. Sem garantias mínimas de sobrevivência, muitas famílias não têm condições de preservar os direitos de seus filhos. Segundo o PNCFC (BRASIL, 2006), a desigualdade social está diretamente relacionada com a violência que, por vezes, surge no seio familiar. Em todas as respostas, são trazidas a responsabilização da família na dificuldade concreta da evasão escolar, contudo esse culpabilização é refutada por MIOTO<sup>5</sup>, que aponta outros olhares para a família e busca compreender e a partir disso analisa da problemática sobre outro prisma.

Seguindo com os questionamentos buscou-se saber como estão estabelecidas as relações com a rede de educação que atende os acolhimentos sendo pensada a fim de buscar compreender se os adolescentes em acolhimento têm dificuldade no relacionamento com os equipamentos de escolarização formal as escolas, se de alguma forma é percebido por eles tratamentos diferenciados e ou sentem preconceitos.

Sim. Queixas no sentido de às vezes não aceitam retornar às atividades escolares, sentir-se "perdidos" por não conseguir acompanhar a turma, ter que frequentar aulas de reforço escolar dentre outros. Coordenador A

---

<sup>5</sup> -Reconhecer a família como instância importante na provisão de bem-estar e que ela, enquanto lugar de convivência e de afetos é transpassada pela questão social; -Considerar que o conhecimento das famílias é condição para projetar e definir ações profissionais; -Romper com a tradição disciplinar e higienista do trabalho social com famílias; -Romper com a sobrecarga feminina no campo da reprodução social, condição essa replicada pela política social e pelo trabalho social com famílias; (MIOTO 2014, p.23)

Sim, muitos não sabem ler e escrever de forma correta. Coordenador B

Sim, falta de interesse, falta de incentivo familiar; drogadição. Coordenador D

Sim. Devido a dificuldades de aprendizagem e acompanhamento do ano matriculado e sua realidade vivenciada. Coordenador E

A maioria dos coordenadores retrata que as dificuldades são de caráter pedagógico de não conseguirem acompanhar os demais alunos devido a falta de conhecimento para o assunto, ainda a não vinculação com o escola e desanimo gerado pela dificuldade de acompanhar a matéria. Neste sentido DEMO<sup>6</sup> esclarece que é necessário que a escola amplie seu olhar em relação a esse aluno.

Uma das diretrizes para o serviço de acolhimento institucional é estabelecer relação com a escola, promover o acompanhamento da situação escolar de cada abrigado, possibilitar que a família tenha contato com o processo de escolarização de seus filhos acolhidos, bem como possibilitar a inserção de crianças acolhidas em programas oferecidos pela escola (BRASIL, 2009). A colocação do coordenador C apresenta um olhar mais aprofundado, evidencia situações de desproteções e preconceitos delicados, que se materializam no cotidiano, sendo fator crucial na vida dos adolescentes acolhidos.

Sim. Sofrem bullying por apresentarem dificuldades, por "morarem no abrigo", por serem "o fulano da instituição". E têm dificuldades com as regras rígidas da Escola; com a curiosidade do professor a respeito do seu histórico de vida; atualmente queixam também da implementação das 6 aulas, pois dizem que cansam muito. Coordenador C

Diante desta afirmação buscamos dialogar com Arpini<sup>7</sup>, alertando que acolhidos passam por situações de discriminação na escola, que os considera um "risco" para a própria instituição, sendo desconsiderado que antes de qualquer coisa se tratam de

---

<sup>6</sup> pois ficar apenas armazenando o conhecimento sem apropriar-se dele não é sinônimo de aprendizagem, o educando "deve ser capaz de saber pensar, para melhor intervir", facilitando sua convivência na sociedade. Então, seus conhecimentos precisam apenas ser reconstruídos, por meio de pesquisas, questionamentos e organizações das próprias ideias, tornando-o sujeito da sua própria história (DEMO, 1996, p. 66 e 67).

<sup>7</sup> (...) o estigma que os adolescentes carregam por terem estabelecido, em algum momento, vínculo com o conselho tutelar ou com instituições é denunciador de que eles não tiveram uma vida como era esperado, de que não são sujeitos desejados, (...) o simples fato de terem vivenciado essa situação os coloca como um risco para a sociedade, como aqueles que estão no limite de romper e transgredir; eles são assim identificados como sujeitos "de risco" (ARPINI, 2003, p. 72).

sujeitos em “situação de vulnerabilidade social” que sofreram transgressões em seus direitos.

Buscando compreender a situação educacional dos Acolhidos levantamos o questionamento para os coordenadores se no acolhimento os adolescentes acolhidos recebem apoio pedagógico na instituição:

A instituição não conta com o profissional de pedagogia, mas além da supervisão da equipe técnica, os adolescentes contam com o apoio diário de educadores exclusivos para a realização de tarefas e estudos.

Coordenador A

Sim, temos educadores que dão suporte nas tarefas escolares.

Coordenador B

Não. Coordenador D

Sim. Com educador e social, a instituição não tem o profissional pedagogo; Coordenador E

A maioria dos coordenadores, ou seja, quatro (04) apontou que os acolhidos têm auxílio de profissionais educadores sociais para auxiliar nos afazeres escolares, na resposta do coordenador, diz que se organizam para que uma das atribuições dos Educadores seja o acompanhamento escolar e ainda apontam que não existe um profissional (pedagogo) que tenha formação para específica. O Coordenador C traz uma reflexão importante no sentido que o as normas técnicas limitam a uma equipe mínima os profissionais do acolhimento e que no município de Londrina o recurso que vem disponibilizado através do convenio não autorizam a contratação de outro profissional que não seja da equipe mínima

Infelizmente, na equipe mínima declarada nas Orientações Técnicas do Serviço de Acolhimento de crianças e adolescentes, não está previsto o pedagogo. E, de acordo com isso, a Secretaria de Assistência Social não permite que seja contratado com o recurso do convênio. Coordenador C

O coordenador C ainda nos apresenta uma situação que por identificar a necessidade de uma profissional da pedagogia, a instituição buscou por intermédio de projetos do Fundo Municipal da Infância e Juventude e que por anos tiveram um pedagogo em seu quadro de funcionários.

Por 3 anos a instituição manteve pedagoga paga com o recurso do Estado, que é pontual, acessado através de projetos, e do FIA do Município. Atualmente, o recurso não foi mais disponibilizado, portanto, atualmente está sem o profissional de pedagogia. A

Instituição está à espera de um outro recurso que possa ser direcionado para essa finalidade. IDEM

Na fala existe a crítica a organização dos recursos humanos que é mencionado como equipe mínima no Caderno de Orientações Dos Serviços de Acolhimento Institucional, que não prevê o profissional da pedagogia nessa equipe. Observamos ainda nas respostas que a dificuldade de financiamento dos serviços não abrange profissionais que não estão na equipe mínima para atendimento dos adolescentes, a instituição indicou que contava com o profissional da pedagogia, por ter buscado outros meios para suprir essa necessidade.

Assim podemos compreender que existe uma perda de qualidade quando inicia um trabalho com uma profissional se estabelece vínculo, formas de trabalho e posteriormente se perde.

Neste sentido e com auxílio de Paulo Freire<sup>8</sup> podemos compreender que a idealização da melhor forma de interpretar o mundo, tem a educação como estratégia singular e para isso faz-se necessário profissionais por especificidade tem compromisso de formação com as práticas educativas, sendo necessário a presença da pedagogia na equipe técnica dos acolhimentos.

Ainda no sentido de buscar compreender se no acolhimento há um trabalho pedagógico que viabilize o acesso à educação escolar aos adolescentes e se tem profissionais específicos para esta atividade os coordenadores apresentaram as seguintes respostas:

Não dispomos de um profissional pedagogo exclusivo na Instituição para realizar esse trabalho, porém todos os adolescentes frequentam a escola, recebem apoio dos educadores e equipe técnica dentro da Instituição.

Coordenador A

Ainda estamos Estruturando esse Projeto, pois somos uma Instituição nova.

Coordenador B

Sim, matrícula; auxílio nas atividades escolares; reuniões escolares; acesso materiais necessários; Coordenador D

Sim, de acordo com o projeto pedagógico da instituição; Coordenador E

---

<sup>8</sup> A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos (FREIRE, 2000, p. 40).

Os coordenadores novamente são unânimes em afirmar que embora não tenha um profissional pedagogo em seu quadro profissional toda a equipe está disposta a participar do acompanhamento escolar dos acolhidos. É possível observar nas falas que existe um plano que auxilia no processo de acompanhamento escolar dos acolhidos e ainda que as práticas de ir às reuniões escolares, realizar matrícula, acesso aos materiais escolares e a vida escolar o acolhimento proporciona buscando sem garantir e efetivar os direitos dos acolhidos. A questão é que, embora os documentos demonstrem a necessidade de superar o individualismo, ao sugerir ações coletivas e interdisciplinares, na prática, não são dadas as condições necessárias para que isso aconteça pela interferência de questões econômicas e políticas mais amplas. Imaginamos que seja quase impossível para um técnico construir o PIA e ainda articulá-lo com os serviços de educação, principalmente com os programas de incentivo à cultura.

O coordenador C, destaca em sua ratificando a colocação dos demais com uma sintonia no olhar cuidadoso onde todos os sujeitos do acolhimento estão atentos aos as relações educacionais dos acolhidos. Explicita ainda um problema vivenciado que é a oferta de vaga no território de acordo com o perfil de cada acolhido e ainda a estratégia de oficializa o Ministério público nos casos de abandono escolar.

Toda a equipe trabalha no sentido de garantir e viabilizar a matrícula e frequência na Escola. Desde a coordenação até os cuidadores e motorista. Aos acolhidos é proposto como um dever, e as dificuldades colocadas por eles no ambiente escolar, a equipe técnica solicita reuniões para diminuir os problemas. Nesse momento, temos apenas uma adolescente em evasão escolar, pois não deseja estudar em escola militar, e a outra escola disponível da região é no formato integral. Em caso de apresentação de resistência por parte da Instituição de Ensino em realizar matrícula ou em trabalhar as questões de comportamento no ambiente escolar, as situações são denunciadas ao Ministério Público. Coordenador C

Não parece que esses projetos são realmente concebidos com o objetivo de promover desenvolvimento, mas parecem ser mecanismos que a sociedade capitalista encontrou para desviar a atenção da verdadeira função da escola. Se a criação de projetos e programas se torna mais importante do que o investimento na própria escola, nos professores, nos conteúdos escolares, está-se contribuindo para a formação apenas do pensamento empírico, cotidiano, que conduz ao desenvolvimento de uma consciência sim, porém uma consciência alienada, afirma Leal (2010), na sociedade capitalista, nossa constituição enquanto ser social acontece em um processo de humanização e alienação. Isso quer dizer que nos tornamos humanos, humanizamo-

nos até certo ponto, um ponto seguido de uma alienação, poderíamos dizer que seria uma humanização alienada, devido ao fato de não termos acesso a todas as condições de viver plenamente com todas as possibilidades de ação, e ao mesmo tempo em que não temos acesso, também não conseguimos nos ver como capazes de superar, de enxergar as possibilidades mais presentes e de enxergar a falha no sistema.

No item seguinte fez-se a interpretação da pesquisa com os Coordenadores no sentido no Território a luz da categoria território e a educação.

#### 4.6 O TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO

As políticas públicas compõem um dos elementos fundamentais no processo de territorialização, uma vez que sejam implementadas com foco nas particularidades do território, a fim de corrigir as desigualdades sócio-espaciais impostas pelo sistema vigente. Segundo Santos

Uma política efetivamente redistributiva, visando a que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode, pois, prescindir do componente territorial. É a partir dessa constatação que se deveria estabelecer como dever legal – e mesmo constitucional – uma autêntica instrumentação do território que a todos atribua, como direito indiscutível, todas aquelas prestações sociais indispensáveis a uma vida decente e que não podem ser objeto de compra e venda no mercado, mas constituem um dever impostergável da sociedade como um todo e, nesse caso, do Estado. (SANTOS, 2007 p. 141)

Concordamos com o autor que as necessidades das pessoas, devem ser o ponto primordial no estabelecimento das políticas públicas, no qual se leve em consideração as particularidades de cada território, suas especificidades e diferenças, a serem observadas de acordo com a diversidade de cada lugar.

Destacamos aqui que o conceito de território é essencial para compreender de qual maneira esse processo se desenha em suas formas, como se refere às relações de poder espacialmente delimitadas e que operam sobre um substrato referencial.

Os autores, demonstram que de modo contraditório, apesar das características particulares de territórios distintos, na efetividade das políticas públicas, essas são implementadas de maneira homogeneizadas e não ganham diferenciação conforme as características de cada lugar. Não se leva em conta as condições de vida dos

indivíduos que se dão de modos concretos e peculiares, sob condições determinadas, na qual “o lugar faz a diferença”. (SEM, 2000 apud KOGA, 2011, p. 20)

Aqui destacamos a política educacional presente nos diferentes territórios através dos serviços de acordo com as modalidades de ensino, para tal perguntamos aos coordenadores como as instituições de acolhimento se relacionam com os serviços de educação presentes nos territórios. As respostas foram que há um bom relacionamento entre as instituições. O coordenador A entende que a educação desconhece o serviço de Acolhimento na sua especificidade o que dificulta em muito o trabalho

Ainda estamos construindo laços enquanto instituição, porém percebo que a educação desconhece as especificidades de um acolhimento, logo não compreende que nós não temos estrutura para assumir sozinhos o processo educacional de cada acolhido. Coordenador B

Já o coordenador C aponta a dificuldade da instituição de Acolhimento com o Núcleo Regional de Ensino, órgão esse que integra o sistema de ensino no Estado do Paraná, representando a modalidade do ensino Fundamental II e Médio, esse profissional diz que só através de decisão judicial, provavelmente se resolve a demanda.

Com o Núcleo, não há uma facilidade de comunicação, geralmente, só se consegue através de determinação judicial; Coordenador C

Por outro lado, aponta que junto a Secretaria Municipal de Educação há um bom diálogo, evidenciando que a nível municipal o a fluidez no relacionamento das políticas públicas.

Com a Secretaria há facilidade de diálogo, de transferências escolares, de vagas e etc. IDEM

O coordenador D diz que há um bom relacionamento, pois realizam reuniões com as equipes da instituição e das escolas, bem como acompanhamentos e discussões que por ventura necessitam referente as crianças e adolescentes acolhidos.

Reuniões com equipes; acompanhamentos e discussões de caso. Coordenador D

Buscando compreender as dinâmicas do território e como estão estabelecidas as relações dos educadores e comunidade escolar com os adolescentes acolhidos, os Coordenadores apresentaram as seguintes respostas:

De forma geral tem-se uma boa relação, a Escola é uma parceria fundamental, mas pode acontecer alguns casos pontuais que se resolvem sem maiores dificuldades. Coordenador A  
Participativa e integrada com processo de acolhimento do adolescente.  
Coordenado D

É necessário repensar o contexto institucional para que os espaços da escola sejam democraticamente utilizados por alunos da EJA. Tendo em vista que se trata de um direito desses que não está sendo cumprido, pode-se afirmar que existe um processo de exclusão dos espaços pedagógicos e vivenciais dentro da própria unidade escolar demonstrado na fala do Coordenador

EJA apresenta distanciamento da realidade dos adolescentes que vivenciam a violação de direito, quando as outras instituições de ensino regular vivenciam uma aproximação mais efetiva desse contexto; Coordenador E

A exclusão pode ser entendida a partir de uma ação que resulta na restrição de acesso a uma parcela da sociedade, esse processo é o resultado das desigualdades sociais que podem se manifestar nas diferenças de renda, de formação acadêmica, de gênero, de idade, entre outros fatores e como no caso aos adolescentes abrigados.

A exclusão social de um grupo, ou dos indivíduos que pertencem a esse grupo é, antes de tudo, uma negação de respeito, reconhecimento e direitos. (SILVER, 2005, p. 138)

Os coordenadores A, D e E apresentaram que de forma geral tem diálogo fácil e pontual com os equipamentos escolares, tem livre contato para resolver questões sem dificuldades e colocam como fundamental a parceira.

Já os coordenadores B e C apresentam um olhar diferente que em alguns momentos percebe certo preconceito com relação aos adolescentes acolhidos e uma dificuldade em compreender a situação e vulnerabilidade que passaram e por isso estão em situação de acolhimento institucional.

Temos visto por parte de escolas e postura de alguns professores da Rede Estadual, uma certa rejeição com os adolescentes, falta de empatia e ausência de responsabilização visto que no acolhimento o adolescente é responsável também do estado e a escola como um todo está dentro desse rede. Coordenador B

O território deve assumir um caráter popular, assim como entendido por Santos (2003), coloca que o território se estabelece a partir da utilização a ele atribuída e das relações sociais que o compõem, atribuindo um caráter dinâmico à categoria. Com essa prerrogativa do que é território, emerge um sentido não estático que se relaciona ao espaço vivido, onde se produzem relações assim como afirma a Coordenadora C Com as Escolas, “há algumas com equipe fácil de compreensão da realidade dos acolhidos, e são mais abertas para encontrar caminhos”. Porém a mesma coordenadora demarca que outras são fechadas, preconceituosas e reproduzem falas do senso comum

Há outras, que nem tanto, são fechadas, com preconceitos e falas de "senso comum" que dificulta a adaptação dos acolhidos e sua interação, bem como, é de relacionamento conflituoso com a equipe técnica, exigindo muitas vezes que se faça presente naquele momento. Dependendo da escola, algumas a própria equipe já sabe que terá dificuldade até de receberem acolhidos como alunos. Coordenador C

Assim, pensar em território na perspectiva dos serviços da educação é pensar em uma ação educativa intimamente relacionada ao contexto social no qual ela se insere, o que não observamos através das falas.

Então os adolescentes acolhidos possuem dificuldades, maiores do que qualquer outro aluno que não seja acolhido, de aceitação e de resolução dos conflitos normais que ocorrem no ambiente escolar. IDEM

Para analisarmos as contribuições dos coordenadores buscamos identificar como estão estabelecidas as relações do acolhimento com o território e seus serviços compreendido para essa análise a categoria de “território” e suas redes discutidas por Milton Santos como:

(...) diante da realidade ao mesmo tempo global e local das redes, a tentação é grande de opor, desse ponto de vista, uma sociedade local a uma sociedade nacional, um território local ao território nacional e, mesmo uma formação socioeconômica local (ou regional) e uma formação socioeconômica nacional (SANTOS, 1996, p. 216).

Observamos nas respostas dos coordenadores uma relação formal de rede está estabelecido, porém ele se apresenta frágil, sem o conhecimento da totalidade da compreensão dos serviços oferecidos, ainda nota-se que existe uma dificuldade de compreensão da complexidade da oferta de serviço oferecida pelo acolhimento institucional, que sobressai no atendimento prestado por escola aos adolescentes do

acolhimento, deixando nítida uma necessidade de intervenções de órgãos da justiça para efetivar os direitos dos acolhidos. Trazendo para o debate de Santos (1994) compreende que as redes no território usado são os objetos e ações, sinônimo de espaço humano e habitado. O território hoje pode ser formado por lugares contíguos e lugares em rede.

Concordamos com Saviani e quando referimos a escola à instituição como um todo, inserida em um contexto capitalista, que a produz e a limita ao mesmo tempo. Estamos atentando para o fato de que, apesar de a escola como instituição estar reproduzindo os interesses capitalistas, ela tem possibilidades de mudar, segundo o autor.

No próximo item analisou-se os desafios que as instituições de acolhimento enfrentam e quais as estratégias que estão sendo construídas para enfrentar a questão.

#### 4.7 DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DOS SEUS ACOLHIDOS

Para compreender a realidade cotidiana, perguntamos para os coordenadores como são compreendidos esses desafios e dificuldades que os acolhimentos enfrentam no cotidiano da relação com as políticas de escolarização.

Neste sentido foi possível observar na resposta dos coordenadores que eles apontam como dificuldade a não permanência de um profissional com formação específica, que as relações com as demais políticas públicas principalmente a educação e saúde tem que ser de parceria é não de deputa, como afirma o Coordenador A e principalmente política pública se faz com recursos como é bem colocado pelo Coordenador B. O Coordenador A acredita que tal dificuldade antecede a entrada da criança na unidade, ou seja, vem de algo de ordem biológica:

São muitos desafios, mas o que temos vivenciado com maior dificuldade, são crianças/adolescentes que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade que necessário se faz outros encaminhamentos/tratamentos em Centros de Especialidades e Centros de Atenção Psicossocial / CAPS.  
Coordenador A

Dessa forma, a dificuldade de aprendizagem também é atribuída a uma “dificuldade”, conforme expressados na fala acima, configurando um retorno a

explicações organicistas para problemas sociais. Para Vygotski (2000), a aprendizagem conduz ao desenvolvimento, então, quanto mais aprendido, mais desenvolvimento e capacidade de aprender. A aprendizagem na concepção vygotskiana não acontece isoladamente, não depende apenas dos órgãos biológicos, acontece inicialmente em uma relação social mediada por signos, que serão internalizadas posteriormente, configurando-se como um novo conhecimento, aprendido. A forma de educar da escola não é questionada. Já o Coordenador B afirma que os desafios são de “estrutura e investimento por parte do estado”.

O coordenador C nos apresenta um relato complexo no sentido falta de compressão dos demais profissionais da rede com saúde educação e do conselho tutelar causam dores de falta, que o preconceito e falta de empatia acentuam as situações de desproteção das crianças e adolescentes acolhidos.

A compreensão errônea da Escola de que pelo fato de no Acolhimento ter psicólogo e assistente social o acolhido não dará "problema" na Escola; - Quando há conflitos a Escola deseja que o acolhimento vá imediatamente, como um passo de mágica, "retirar o problema da escola"; - Em caso de grande quantidade de faltas ou evasão, a escola reiteradamente passa a dizer que vai encaminhar o caso ao Conselho Tutelar. Em todas essas situações temos procurado uma via de comunicação, em sentar em conversar, mesmo que as vezes essas reuniões não sejam tão pacíficas. Já houve um caso em que havia um conflito entre um acolhido e a diretora e a equipe foi chamada, e também a guarda municipal. A criança tinha 10 anos, tinha sido posta sentada, e a equipe escolar chegou a constrangê-lo. Coordenador C

Já o coordenador D traz em sua fala um olhar de culpabilização da família pela situação que o acolhido se encontra, porem compreendemos que a situação é reflexo da ausência de políticas públicas e ineficiência do Estado em conduzir o seu papel. A família de baixa renda tem sido culpabilizada pelo fracasso escolar, pelo mau comportamento do aluno, pelos ditos déficits cognitivos há muito tempo.

Falta de interesse dos adolescentes nos estudos, conscientização; dialogo e intervenções com família e adolescente. Coordenador D

O Coordenador E nos revela que seu posicionamento coloca uma questão delicada para o debate a questão do uso e abuso de substâncias psicoativas e o tráfico. Relata ainda que as políticas públicas de segurança não são efetivas e decorrente a essas problemáticas existe um limitador no processo de escolarização de adolescente.

A envolvimento com a drogadição, tráfico vem como limitador para o desenvolvimento intelectual e aproveitamento escolar dos adolescentes; a falta de políticas públicas efetivas de segurança pública e de saúde mental.  
Coordenador E

Observamos que os coordenadores apresentam diferentes formas e dificuldades, com os demais atores das redes de serviços (saúde, educação, Conselho tutelar, Judiciário entre outros) seja no sentido de compreensão do papel do acolhimento institucional na relação de proteção social para os acolhidos, seja na ausência de ações que atenda as demandas de acordo com suas especificidades, seja na eliminação de visão de senso comum, na relação de oferta de serviços públicos. A esse respeito afirma a Política Nacional de Assistência Social – PNAS: “a proteção social deve garantir as seguintes seguranças: segurança de sobrevivência (de rendimento e autonomia); de acolhida; de convívio ou vivência familiar” (PNAS, 2004, p.13).

Nota-se que todos os pesquisados apresentaram estratégias para sensibilização da rede e buscam estreitar vínculos institucionais para tentar avançar na compreensão do público atendido e garantir a ele acesso com a garantia dos seus direitos. Também observamos que nas unidades de acolhimento a rotina é engessada por questões amplas e complexas que vão desde a falta de pessoal, de recursos financeiros, de estrutura física dentre outras.

Analisando esse processo de escolarização com crianças e adolescentes que se encontram abrigados, pontuamos que se a escola estivesse realmente cumprindo a sua função, esses públicos institucionalizados poderiam compreender sua realidade atuando nela e alterando a forma como se relacionam com o mundo. Para Leontiev (2009) diz que é possível transformar os motivos compreensíveis em eficazes, mudar o significado social de escola, levando à sua verdadeira compreensão como promotora de desenvolvimento. Esse é um esforço coletivo e como corrobora Saviani (2003), a escola conduz a transformação social, pois se construímos um contexto capitalista, podemos desconstruí-lo também.

A Assistência Social e a Educação podem criar possibilidades de superação, ao realizarem mediações necessárias para superar a fragmentação, a descontinuidade do processo de escolarização, percebendo essa criança e

adolescente com suas capacidades e potencialidades, superando estigmas que envolvem esse processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que frente ao vivenciado na prática cotidiana de trabalhador técnico assistente social em acolhimento institucional por mais de dois anos ligado intimamente com demanda do processo de escolarização formal de adolescente, acompanhando angústias e frustrações na inconformidade da oferta de educação regular de escolarização que de fato seja inclusiva e conforme a CF 88, universal, no sentido mais amplo da palavra. Foi possível observar uma oferta de escolarização que segrega a diferença, impõe dificuldades aos que a história de vida nunca foi tranquila e que embora tenhamos uma gama de legislações e regramentos o dia a dia apontam o contrário, ainda, estigmatiza e continua a produzir o cerceamento dos direitos a educação.

Na contramão desta visão e em um prisma hipotético, a prática nos levou a observar que a algumas formas de ofertar a escolarização, apresentava um modelo diferente do regular, partindo do processo de acolhida do adolescente encaminhado

para matrícula, as possibilidades de escolha das matérias, os horários construídos junto com o adolescente, acompanhamento personalizados e a socialização com outros adolescentes na mesma faixa etária, possibilitando o adolescente acolhido institucionalmente usufruir do direito a educação.

Para responder o primeiro objetivo que é Contextualizar o histórico do direito à Educação no Brasil e seus processos de exclusão, realizamos leituras do processo histórico da educação e suas materializações em decretos, leis entre outros de vários períodos históricos e que ficou claro foi sempre que a educação regular sempre foi utilizada como instrumento de disseminação da ideia dominante, sempre com um propósito do projeto político que estava no poder, imprimindo um modelo de educação para uma parcela da sociedade e outro modelo para outra parcela e ainda muitos com seus direitos a educação negados, mas também é possível observar que por pressões populares e sociais a participação na formulação e acesso e garantia do direitos a educação vem sendo colocado em uma perspectiva universal para além na materialidade legal.

O dia a dia das práticas nos imprimem que tenhamos um olhar diverso, plural e diante da dinamização do trabalho com adolescentes acolhidos, buscando enriquecer na troca de saberes e experiências. Com isso os atores, sejam eles, crianças e adolescentes acolhidos, comunidade escolares, demais trabalhadores dos acolhimentos, constroem conhecimentos na troca o respeito e diversidade.

Para responder aos objetivos específicos debruçamos sobre as questões legal com a Constituição Federal como norte, buscando fazer uma leitura crítica dos momentos históricos, políticos e sociais que fomentaram a formação das legislações da Constituição Federal de 1988 do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ainda compreendido que no Brasil, o reconhecimento da criança e do adolescente como prioridade da nação foi uma conquista dos movimentos sociais que aconteceram a partir dos anos 80, sabendo que CF 88 assegura a inviolabilidade dos direitos e garantias fundamentais, afirmando o alcance universal dos direitos humanos para além do Estado, o que inclui a educação, quando vista como um direito social de todos.

Neste sentido a dissertação buscou compreender a lógica de como está estabelecida as relações no território, perpassa de acordo com (GIDDENS, 1989) onde são áreas de atuação, de caráter administrativo, gerencial, econômico ou político,

existente também, um poder constituído através das redes de relacionamento humano que se constituem no espaço. Olhando para as contribuições levantadas pelos coordenares, esta relação de apenas formalidade do território administrativo e gerencial do município. Fica evidenciado ainda, que os estabelecimentos de fluxos de atendimento das demandas dos acolhimentos institucionais são atendidos de forma burocrática e com muitas dificuldades de compreender as especificidades dos acolhidos, por vezes apresentando um olhar preconceituoso de senso comum na relação com os acolhimentos, escola e acolhidos.

Para aproximarmos na empiria sobre o tema realizamos a pesquisa com Coordenadores de acolhimento institucional. Assim observamos que a pesquisa aponta para que a educação formal se cerque de olhares para apresentar uma educação que compreenda de fato a história de vida de cada sujeito, que busque compreender que embora os currículos sejam comuns, cada sujeito é diferente, e diante deste elemento alargue a visão e de fato seja inclusiva e universal.

Todos os Coordenadores apresentam estratégias para sensibilização da rede e buscam estreitar vínculos institucionais para tentar avançar na compreensão do público atendido e garantir a ele acesso com a garantia dos seus direitos a educação, em específico às pessoas em situação de acolhimento institucional, precisa ser difundida e discutida, ampliando os horizontes das manifestações da questão social que levam a ficarem nesta situação e os conceitos que circundam não somente desigualdades sociais, mas os processos de ensino e de aprendizagem que envolve sujeitos nesta realidade e as estratégias para sua superação.

Diante do explicitado se faz necessário a reconstituição da lógica de trabalho em rede como estratégia pública, onde os atores relacionem os conhecimentos com a pratica cotidiana dentro de uma construção coletiva e todos serviços se coloquem a enfrentar as dificuldades coletivamente. Os coordenadores apresentam desafios que na letra fria da lei já foi superado como a “discriminação” o preconceito o “tratamento diferenciado por ser do acolhimento”, no entanto o cotidiano se apresenta ao inverso, estas situações se enfrentam segundo os coordenadores com formação continuada, com fortalecimento do financiamento e para ações pedagógicas e estruturação de equipes necessárias e não mínimas nos acolhimentos.

Fica evidenciado que os entraves colocados para adolescentes de acolhimento institucionais ao acesso ao direito a educação reproduzem as manifestações das expressões da Questão Social que levaram os mesmo a institucionalização, que as

negligências perpetradas pela ausência de políticas públicas contribuem para dificuldades do acesso e permanência dos adolescentes ao direito a educação e que para superar estas contradições deve haver um amplo debate sobre a melhoria das políticas públicas e sociais através da melhora do financiamento público, da compreensão dos atores sociais das redes de serviços de suas finalidades com isso buscar promover as condições essenciais para que as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional tenham a oportunidade de desenvolverem as suas capacidades de forma integral.

Contudo a dissertação buscou evidenciar que as reivindicações que se impõem nos cotidianos dos adolescentes em acolhimento institucional. Ainda que a possibilidade de acesso aos direitos educacionais pode trazer a dignidade do ser humano, buscar a igualdade e acesso de direitos a construção de estratégias que estabeleçam formas dignas de vida e compreensão do seu papel no mundo, podendo ter perceptivas das diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas** / Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. 496 p. Bibliografia: p. 469-495.

ALAYON, N. **Assistência e Assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?** São Paulo: Cortez, 1995.

ALMEIDA, A. M. D. Cidadania no Brasil: a construção nacional do Império ao golpe de Estado. **Revista de Ciências do Estado**. Belo Horizonte. 2020. v. 5, n. 1, e15391. ISSN: 2525-803

ALMEIDA, J. D. L. **História do Brasil**. – Brasília : FUNAG, 2013. 595 p.

ALMEIDA. M. A. B., SANCHEZ. L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271991459>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ALVES, W. L. U. **A história da educação no Brasil: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996**. Monografia apresentada ao Centro Universitário

Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins, SP para Pós- Graduação “Lato Sensu” em Metodologia do Ensino Superior, 2009. Disponível em:<<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **sicol. cienc. prof.** 23 (1) • Mar 2003.

ARROYO, M. Alfabetização e Cidadania, Práticas educativas e a construção do currículo. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, p. 32, abril 2001. RAAAB (Rede de Apoio À Ação Alfabetizadora do Brasil), 2001.

BAPTISTA, M.V. **Crianças e adolescentes em situação de risco na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Polis, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 1977

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente**. Brasília, DF. 1990.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição Federal de 1946**. Presidência da República e casa civil, subchefia para assuntos jurídicos. Brasília 18 de setembro de 1946.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.031-A, DE 6 DE SETEMBRO DE 1878**. Disponível em> <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **História Concisa do Brasil**. Edusp. São Paulo: 2001.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 dezembro 1998.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília (DF), 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. 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, 2009.

CAMPIONE, D. **Hegemonia e Contra hegemonia na América Latina**. In: Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, E. **Da monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: UNESP, 1999.

DAGNINO, E. Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal. **Revista Rio de Janeiro**, n. 15, jan.-abr. 2005

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB - Dez anos em ação**, Acessado em <http://www.ipae.com.br/ldb.htm> dia 20/03/2022.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais e da assistência a infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA FILHO, L. M.; ROSA, W. M.; INACIO, M. S. **O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente**. 2002.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.

FÁVERO, O. M. E. (Orgs.). **Educação popular e educação de jovens e adultos**. 1. ed. Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018. (Guia da Escola Cidadã)

FERNANDES, I. **Dialética da instrumentalidade: abordagem grupal e familiar na perspectiva da assistência social**. In: Capacitação PNAS e SUAS: no caminho da implantação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FERREIRA JUNIOR, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX** - São Carlos: Ed. UFSCar, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONH, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2ª ed., 2000.

IAMAMOTO, M. V. Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 2008.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 12ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, 19 ed. Cortez, 2006.

IBGE. **PNAD Contínua 2018 - Educação**. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-porhttps://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

JANCZURA, R. **Abrigos e políticas públicas**: As contradições na efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

JUNQUEIRA, H. I. Quase duas décadas de reconceituação do Serviço Social: uma abordagem crítica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano II, n. 4, p. 1-38, 1980.

LAHALLE, A. **Le droit des mineurs et son évolution face aux règles internationales In Autorité, responsabilité parentale e protection de l'enfant**. (Confrontations Européen Regionales). Lyon: Les Editions de la Chronique Sociale. 1992.

LAZZARINI, V.; COSTA, D.; SALCEDO, E. A. B. (coord). **Acolhimento institucional no Paraná**: desvendando a realidade: relatório executivo. Curitiba: SETP/CEDCA, 2007. 148 p.

LEAL, Zaira de Fátima Real Gonzalez. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educ. Pesqui. [online], v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA DE SOUZA, S. Ramos. **Intervenção psicossocial com grupos em situação de acolhimento institucional.** In: FRANCISCO, Ana Lúcia; LIMA DE SOUZA, Severino Ramos. Psicólogos na Fundac: uma história que precisa ser contada. Recife: Editora Fundação Antônio dos Santos Abranches - FASA, 2009

LIMA, F. S. **A educação Brasileira na CF/1988 e na LDB/1996.** (Belo Horizonte. 2019, vol.4, n.13. ISSN 25261126.

LOPES, R. E. et al. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p.114-130, set. 2006.

MACHADO, L. E. **O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica.** 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos** – in. Col. Os Pensadores. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril, 1974.

MEIRELLES, J.G. **A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)** [online]. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2015, 91 p. ISBN: 978-85-68576-96-0

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C. S.. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIOTO, R. C. T. **Considerações sobre o trabalho social com famílias: proposta para discussão.** MDS: Brasília, 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, A. E. **Cultura da Crise e Seguridade Social: Um Estudo Sobre as Tendências da Previdência e da Assistência social Brasileira nos anos de 80 e 90.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOTTA JÚNIOR, E. F. Infância e juventude. Os meios modernos de comunicação e os mecanismos de controle. **Juslitio**, São Paulo, v.63, n.196, out./dez., 2001. Disponível em: <<http://bdjur.stj.gov.br/xmlui/bitstream/handle/>

2011/24315/infancia\_juventude\_meios\_modernos>. Acesso em: 20 set. 2021.

NEGROMONTE, Danielle das Graças; PEDROSA, Maria da Conceição. Desabrigamento: um vínculo a ser rompido. In: FRANCISCO, Ana Lúcia; LIMA DE SOUZA, Severino Ramos. Psicólogos na Fundac: uma história que precisa ser contada. Recife: Editora Fundação Antônio dos Santos Abranches - FASA, 2009

NABUCO, J. **O abolicionismo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011. 161 p. ISBN: 978-85-7982-070-0. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/cs454/pdf/nabuco-9788579820700.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

NETTO, J. P., FALCÃO, M.C. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo, Cortez, 1987.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**, 2ª ed., SP, Cortez, 1994.

POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – PNAS. **Aprovada pelo Conselho nacional de Assistência Social por intermédio da resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004 e publicado no Diário Oficial da União - DOU** do dia 28 de outubro de 2004.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1991

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/6574>>. Acesso em: 30 set. 2022

Rizzini, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

RIZZINI, I. **Crianças e menores**: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais e da assistência a infância no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves. Desafios e perspectivas para o acolhimento institucional. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves (orgs.). O acolhimento institucional na perspectiva da criança. São Paulo: Hucitec, 2011.

SANTOS, A. C. R. **O acolhimento institucional de crianças e adolescentes: protege ou viola?** / Ana Cláudia Ribeiro dos Santos. – Porto Alegre, 2011. 117 f. Diss. (Mestrado) – Faculdade de Serviço Social, Pós-graduação em Serviço Social. PUCRS.

SANTOS, M. S. A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da era republicana. **Topoi**, v. 5, n. 8, jan.- jun. 2004, pp. 138-169. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/topoi/a/DPRr6kxK4gx8k56fN9tvGKc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 maio 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHETTINI, S.S.M.; AMAZONAS, M.C.L.; DIAS, C.M.S. Famílias adotivas: identidade e diferença. **Psicologia em Estudo**, 11, 2006, p. 285-293. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a06.pdf>.

SCHULTZ, K. **Perfeita civilização: a transferência da corte, a escravidão e o desejo de metropolizar uma capital colonial**. Rio de Janeiro, 1808-1821. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/SjQLPTwJhxPtm9H9ZDXv9vw/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 28. ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2007. 928 p.

SILVER, Hilary. Políticas dos países europeus para promover a inclusão social. In: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCH, R. (Orgs.). **Inclusão social e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SOUZA, J. C. S.; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 10 maio 2022.

SPOSATI, A. O. **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. – 5ª ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. A atuação das Organizações Não-Governamentais: entre o Estado e o Conjunto da Sociedade. In: DAGNINO, Evelina (organizadora). **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. O. Direito De Crianças E De Adolescentes À Convivência Familiar E Comunitária: 30 Anos Do Estatuto Da Criança E Do Adolescente. **Revista Humanidades em Perspectivas**. v. 2, n. 4, Edição Especial “30 anos do ECA” – 2020

VIEIRA, E. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 18, n. 53, p. 67-79, mar/1997

WEBER, M. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

## ANEXOS





## DePesquisa de Mestrado - Coordenadores

j.ferraz21@gmail.com <j.ferraz21@gmail.com>

8 de agosto de 2022 17:25

Responder a: j.ferraz21@gmail.com

Para: j.ferraz21@gmail.com

### Google Forms

Este é um convite para você preencher o formulário:

DePesquisa de Mestrado - Coordenadores

Este termo de Esclarecimento e Livre Consentimento tem por objetivo esclarecer sobre o projeto de

“Olhares Perdidos: O Direito a Educação e o Processo de Escolarização dos Adolescentes em Acolhimento Institucional”, que V. Sa. está sendo convidado a participar como sujeito, representando a Instituição de Acolhimento que coordena. Por isso, mesmo considerando o aceite prévio, é importante que leia o documento com calma e peça esclarecimento sobre qualquer dúvida que surgir.

A pesquisa tem como objetivo “analisar como tem se dado a garantia do direito à educação escolar de adolescentes em acolhimento institucional no município de Londrina/PR e regioao”. Está vinculada a produção de dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Serviço

Social e Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina – Paraná – Brasil. Que tem como pesquisador responsável o mestrando e Assistente Social João Francisco Ferraz de Lima, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Maria Almeida Cordeiro.

Ressaltamos que o projeto atende e respeita os princípios presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles o direito: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Também atenderemos o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Na pesquisa de campo optamos por entrevistar os coordenadores das Instituições de Acolhimento de Londrina/PR por considerarmos que vocês têm muito a dizer sobre os desafios e avanços vivenciados no que se refere a garantia do direito à educação de adolescentes em condição de acolhimento institucional. Ressaltamos que mesmo havendo um aceite prévio, V.Sa. pode repensar agora se participa ou não.

Sua participação ser dará em aspecto: 1) respondendo um questionário do google forms que abordará questões gerais sobre a instituição e a questão da educação dos adolescentes; Destacamos que os sujeitos serão mantidos em sigilo, identificados como “Coordenador 1; Coordenador 2; Coordenador 3”. Por outro lado, é importante informarmos que o nome, o perfil e as características das instituições de acolhimento serão apresentados na dissertação de

mestrado. Por fim, informamos que este projeto esta em analise pelo Comitê de Ética em Pesquisa

Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) que é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa

(Regimento Interno do CEP/UEL). O CEP-UEL foi criado em 1997 para atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos seguindo uma tendência mundial de defesa aos participantes de pesquisa. Caso queira mais informações, fazer contato com Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos CEP/UEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, Campus Universitário Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr – Brasil - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=c14167cb4c&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1740626044929664778&simpl=msg-f%3A1740626...>  
1/2 08/08/2022 17:27 Gmail - DePesquisa de Mestrado - Coordenadores

[PREENCHER FORMULÁRIO](#)

Crie seu próprio formulário do Google



# DePesquisa de Mestrado - Coordenadores

Este termo de Esclarecimento e Livre Consentimento tem por objetivo esclarecer sobre o projeto de “Olhares Perdidos: O Direito a Educação e o Processo de Escolarização dos Adolescentes em Acolhimento Institucional”, que V. Sa. está sendo convidado a participar como sujeito, representando a Instituição de Acolhimento que coordena. Por isso, mesmo considerando o aceite prévio, é importante que leia o documento com calma e peça esclarecimento sobre qualquer dúvida que surgir.

A pesquisa tem como objetivo “analisar como tem se dado a garantia do direito à educação escolar de adolescentes em acolhimento institucional no município de Londrina/PR e região”.

Está vinculada a produção de dissertação de Mestrado no

Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina – Paraná – Brasil. Que tem como pesquisador responsável o mestrando e Assistente Social João Francisco Ferraz de Lima, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Maria Almeida Cordeiro.

Ressaltamos que o projeto atende e respeita os princípios presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles o direito: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Também atenderemos o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Na pesquisa de campo optamos por entrevistar os coordenadores das Instituições de Acolhimento de Londrina/PR por considerarmos que vocês têm muito a dizer sobre os desafios e avanços vivenciados no que se refere a garantia do direito à educação de adolescentes em condição de acolhimento institucional. Ressaltamos que mesmo havendo um aceite prévio, V.Sa. pode repensar agora se participa ou não.

Sua participação será dada em aspecto: 1) respondendo um questionário do google forms que abordará questões gerais sobre a instituição e a questão da educação dos adolescentes; Destacamos que os sujeitos serão mantidos em sigilo, identificados como “Coordenador 1; Coordenador 2; Coordenador 3”. Por outro lado, é importante informarmos que o nome, o perfil e as características das instituições de acolhimento serão apresentados na dissertação de mestrado.

Por fim, informamos que este projeto está em análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) que é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa (Regimento Interno do CEP/UEL). O CEP-UEL foi criado em 1997 para atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos seguindo uma tendência mundial de defesa aos participantes de pesquisa. Caso queira mais informações, fazer contato com Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr – Brasil - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br)

---

\*Obrigatório

1. E-mail \*

2. Quantos crianças e adolescentes estão acolhidas neste momento (o)

---

3. Quantos adolescente estao acolhidos neste momento?

---

4. Qual a capacidade de atendimento da Instituição?

---

5. Qual é o vinculo da instituição com o Poder Publico.

---

---

---

---

---

6. A instituição tem vinculos e/ou é mantida por Associações Religiosas?

---

7. a) Qual sua graduação?

---

8. b) Você fez curso de pós-graduação?

Marque todas que se aplicam.

Especialização

Mestrado

Doutorado

9. c) Você fez cursos de capacitação no campo de atuação voltado para o trabalho com adolescentes? Quais?

---

---

---

---

---

---

10. d) Há quanto tempo atua na coordenação dessa instituição de acolhimento?

---

11. e) Há um documento que orienta a dimensão da educação a ser ofertada para os adolescentes na instituição?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

12. f) Na perspectiva institucional, qual é a importância da educação escolar?

---

---

---

---

---

---

13. g) Os adolescentes acolhidos chegam na instituição com defasagem idade x série?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

14. h) Justifique a resposta dada a pergunta anterior.

---

---

---

---

---

---

15. i) É possível indicar o que ocasiona essa defasagem?

---

---

---

---

---

---

16. j) Os adolescentes apresentam queixas em relação a educação escolar? Se sim, quais?

---

---

---

---

---

17. l) Como a instituição se relaciona com os equipamentos de educação no território? (Escolas, EJA, Secretaria, Núcleo de Educação)

---

---

---

---

---

---

---

18. m) Como vocês observam a relação dos educadores e comunidade escolar com os adolescentes acolhidos?

---

---

---

---

---

---

---

19. n) Os adolescentes acolhidos recebem apoio pedagógico na instituição? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

20. o) No acolhimento há um trabalho pedagógico no sentido de garantir o acesso à educação escolar aos adolescentes? Exemplifique.

---

---

---

---

21. p) Quais os principais desafios vivenciados? E estratégias para superá-los?

---

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

**Google** Formulários