

Representações Sociais de Professoras Acerca de Crianças em Situação de Acolhimento

Social Representations of Teachers About Children in Shelter Situations:

Representaciones Sociales de Maestras Sobre Niños en Situación de Acogida:

Sérgio Bezerra Pinto Júnior
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
sergiojunior@prof.unipar.br
Orcid: 0009-0000-3627-6701

Fabiane Freire França
Universidade Estadual de Maringá - UEM
ffranca@uem.br
Orcid: 0000-0001-9781-9773

Fred Maciel
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
fred.maciell@ies.unespar.edu.br
Orcid: 0000-0001-5324-5157

RESUMO

O artigo objetiva analisar a compreensão de professoras acerca da relação entre a produção de queixas escolares e a história da criança institucionalizada. Usamos o referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais, com aporte teórico da Psicanálise e da Educação. A metodologia da pesquisa, de cunho qualitativo, se organiza por meio de observação participante em sala de aula de crianças do primeiro ao quinto ano, acolhidas institucionalmente devido à violação de seus direitos, e entrevistas semiestruturadas com professoras de uma Escola Municipal, localizada em Cianorte-PR. Segundo nossa pesquisa, os problemas enfrentados pela criança institucionalizada são frequentemente justificados pela sua condição de vulnerabilidade e têm reflexo no contexto escolar. Entendemos a escola como um espaço de socialização de culturas e conhecimentos, para tanto é necessário que as profissionais desenvolvam uma postura menos adultocêntrica, concernente às necessidades das crianças em situação de acolhimento.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional. Teoria das Representações Sociais. Educação.

ABSTRACT

The article aims to analyze teachers understanding regarding the relationship between the production of school complaints and the history of institutionalized children. We use the

theoretical and methodological framework of Social Representations Theory, drawing on theories from Psychoanalysis and Education. The research methodology is organized through participant observation in the classroom of children from first to fifth grade, who are institutionally accommodated due to violations of their rights. Additionally, we conducted semi-structured interviews with teachers from a Municipal School located in Cianorte, Paraná, Brazil. According to our research, the challenges faced by institutionalized children are often justified by their vulnerable condition and have an impact on the school context. We view the school as a space for the socialization of cultures and knowledge, emphasizing the need for professionals to adopt a less adult-centric approach that considers the needs of children in situations of care.

Keywords: Institutional Accommodation. Psychoanalysis. Education. Public Policies. Teachers.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar la comprensión de las maestras con respecto a la relación entre la producción de quejas escolares y la historia de los niños institucionalizados. Utilizamos el marco teórico y metodológico de la Teoría de las Representaciones Sociales, basándonos en teorías de la Psicoanálisis y la Educación. La metodología de la investigación se organiza a través de la observación participante en el aula de niños desde el primer hasta el quinto año, que están institucionalmente acogidos debido a violaciones de sus derechos. Además, realizamos entrevistas semiestructuradas con maestras de una Escuela Municipal ubicada en Cianorte, Paraná, Brasil. Según nuestra investigación, los problemas enfrentados por los niños institucionalizados a menudo se justifican por su condición de vulnerabilidad y tienen un impacto en el contexto escolar. Consideramos la escuela como un espacio para la socialización de culturas y conocimientos, enfatizando la necesidad de que los profesionales adopten un enfoque menos adultocéntrico que tenga en cuenta las necesidades de los niños en situaciones de cuidado.

Palabras clave: Alojamiento institucional. Psicoanálisis. Educación. Políticas públicas. Profesoras.

Introdução

A dimensão política e social que envolve o cuidado com crianças e adolescentes em situação de acolhimento, nos coloca diante da seguinte questão: quais são as Representações Sociais de docentes sobre a condição da criança em acolhimento? A partir de uma pesquisa de campo, as respostas referentes a esta questão foram encontradas por meio de entrevistas semiestructuradas e observações dos participantes. A pesquisa de campo foi realizada com 13 profissionais da educação, que trabalham em uma escola municipal na cidade de Cianorte, no estado do Paraná.

Por intermédio do contato e de perguntas dirigidas às professoras das crianças que estavam acolhidas institucionalmente, foi possível refletir sobre as possibilidades de identificar as relações pré-estabelecidas entre a história da criança e da família, em relação aos resultados apresentados pelas professoras relativamente às crianças no processo de ensino-aprendizagem e em seu comportamento. A escola, campo de investigação, foi selecionada por receber as crianças em situação de acolhimento do município em questão¹.

Os dados obtidos resultaram no artigo que apresenta inicialmente a relação entre a produção de queixas escolares e Representações Sociais no campo da Psicologia Social, mediante discussão interdisciplinar que envolve a Educação, a Psicanálise, a Psicologia e as Políticas Públicas.

Em seguida, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada, de caráter qualitativo, que evidencia o processo de elaboração das entrevistas e observação participante, do campo de pesquisa, para a compreensão das Representações Sociais das docentes em relação das crianças em situação de acolhimento no cotidiano escolar.

Sendo assim, temos como objetivo, analisar como docentes de uma instituição escolar, do município de Cianorte-PR, compreendem a relação entre a produção das queixas escolares e a história da criança institucionalizada. Assim, ao problematizar esse modo de pensar, podemos compreender como foram e estão construídas as Representações Sociais quanto a temática e se é possível repensá-las.

O que são Representações Sociais?

A Teoria das Representações Sociais tem como precursor o psicólogo social Serge Moscovici que, em 1961, mais especificamente com a obra *La Psychanalyse: son image et son public*, conseguiu demonstrar a necessidade de levar em conta conceitos psicológicos e sociológicos que colaboram na compreensão dos

¹ Após o convite e aceite da escola, o projeto inicial de pesquisa de mestrado foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

fenômenos sociais. Desse modo, ao estudar as Representações Sociais, buscamos compreender a visão de mundo usada pelos indivíduos ou grupos em suas ações e posicionamentos (DUVEEN, 1983).

Segundo Moscovici (2003), as Representações Sociais contemplam desde os valores e crenças religiosas até as teorias científicas. Nos dois casos, tratam-se de representações de alguma coisa ou de alguém. Neste mesmo sentido, Jovchelovitch (2008) nos conta que, ao estabelecer quem pode ou não reivindicar a posse do saber racional, ultrapassa o limite teórico, mas trata-se de uma questão política. Desse modo, a autora faz um convite a conhecer as inúmeras possibilidades do conhecimento, de modo a levar a reflexão do processo de conhecimento do mundo pelo sujeito.

Diante dessa lógica, Jovchelovitch (2008) apresenta o termo de polifasia cognitiva, definindo-o como um recorte possível entre diferentes saberes que coexistem ao passo que partem de diferentes racionalidades em um mesmo indivíduo ou coletivo. Tal conceito é relevante para o trabalho de formação e espaço de escuta, que pode ser proporcionado à escola, tendo em vista que é possível, a partir dele, trabalhar encontros com as docentes que enfatizem o diálogo e, conseqüentemente, a troca de saberes.

Quando nos deparamos com tamanha proposição, recorremos a Oliveira e Amâncio (2006), que compreendem a Teoria das Representações Sociais como uma epistemologia dialógica, que confere às relações entre dois ou mais indivíduos somadas ao objeto mundo, configurando um triângulo semiótico. Demonstram ainda uma construção conjunta do saber, ou seja, trata-se de um processo coletivo que se dá em espaços intersubjetivos.

Desse modo, para as autoras, ao tomar o conceito de polifasia cognitiva, ampliamos a possibilidade de enfatizar a relação de interdependência dos contextos e das Representações Sociais. Tendo em vista que a polifasia cognitiva trata-se desse conhecimento compartilhado socialmente inserido em contexto reflexivo e prático que ultrapassa os limites do conhecimento formal como algo harmonioso e coerente.

Segundo França (2014, p. 39), “representação social expressa sempre uma relação social. Estudar as representações sociais seria, portanto, entender a ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou grupos têm e aplicam em suas ações e posicionamentos”. Ao entender que as representações são bases dos sistemas de saber e conhecimento da vida social, é possível compreender a relação que conecta o conhecimento ao indivíduo, ou seja, por meio das representações é possível entendermos a diversidade e a expressividade dos sistemas de saber. É importante lembrarmos que as representações são formas dialógicas geradas pelas relações, fundamento do conhecimento em uma busca de certezas correspondentes entre si e o mundo exterior.

As representações têm três características fundamentais. A primeira delas é seu caráter simbólico e social. É simbólica pois expressa mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos ao fazer uso de signos que dão sentido à relação objeto mundo. É social, pois se constrói na participação do outro, por meio de pensamentos e sentimentos. A segunda característica diz respeito às diversas modalidades que retratam diferentes modos de saber. A diversidade de saberes retrata a diversidade da subjetividade e realidade daquele que maneja ou constrói tais saberes. Por fim, a terceira característica se refere à coexistência dos saberes, e não seu deslocamento. Entendemos que a representação é capaz de desmontar a visão tradicional de um conhecimento como um elemento de uma escala progressiva e a representação refuta a hipótese de que as formas superiores substituam as inferiores (JOVCHELOVITCH, 2008).

A partir dessa definição, é possível perceber que a representação se trata de um processo psicossocial que envolve diferentes atores sociais, os quais constituem suas representações por meio de suas identidades e vidas sociais. Nesse sentido: “Em síntese, as RS são produzidas e difundidas socialmente, são compartilhadas e ajustadas pelo grupo social, tanto para a compreensão de um objeto social como para avaliar, determinar e justificar tomadas de decisões” (OLIVEIRA *et al*, 2022, p. 65).

O desenvolvimento das representações também se baseia na dinâmica afetiva e social das relações. A gênese da representação envolve de uma só vez

processos de individuação e socialização e é influenciada pelo crescimento e pelo desenvolvimento do saber. É preciso compreendê-la como “processo dinâmico centrado não apenas no sujeito, nem só no objeto, mas exatamente nos espaços de mediação que jazem no *entre* das relações intersubjetivas e interobjetivas” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 41). A representação não pode ser considerada como entidade estática, mas pode ser conceituada como sistema em construção em que sua arquitetura básica se dá por um alicerce triangular confeccionado nas inter-relações entre sujeito, outro e objeto.

Moscovici (1961) propõe que as Representações Sociais partam da ideia de que não existe uma separação nítida entre os universos externos e internos do sujeito, pois, na atividade da representação, o indivíduo não reproduz apenas, mas reconstrói o objeto em questão e, ao fazer isso, se constitui como sujeito, tendo em vista que passa a se situar em universo social e material. O autor afirma que não podemos reduzir as Representações Sociais a opiniões ou imagens de um determinado elemento, mas trata-se de uma – ou mais – teoria coletiva da realidade, de modo que possui lógica, linguagem e conceitos próprios, os quais estabelecem uma forma de comunicação ou compartilhamento de ideias dentro de um grupo, determinando os comportamentos permitidos ou desejados.

O autor inclui em sua teoria dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Objetivação trata-se do processo em que conceitos ou ideias se tornam esquemas ou imagens concretas, denominados pelo autor como reflexo do real. Já a ancoragem é a elaboração de uma rede de significações em torno do objeto, vinculadas aos valores e às práticas sociais.

Ademais, Moscovici (2003) analisa a natureza social de tais representações, o que é possível a partir da observação das proposições, reações e avaliações que compõem a representação em diferentes grupos sociais e cria uma diversidade de universos de opiniões. Os universos apresentam três aspectos base: atitude, informação e campo de representação ou imagem. Nesse sentido, a atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à

ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto, e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da Representação Social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido (ALVES- MAZZOTTI, 2008, p. 24).

Ainda acerca do processo de ancoragem, Jodelet (1990) indica que, quando relacionado de forma dialética, apresenta três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais, o que possibilita a compreensão de como se dá a significação atribuída ao objeto, de que modo a representação passa a ser utilizada como meio para interpretação da realidade social, instrumentaliza a conduta e o modo de ocorrência da integração do sistema de recepção e conseqüente influência dos elementos envolvidos.

De maneira geral, a representação social continua atual, pois se refere a quem somos, as nossas estruturas políticas, sociais e históricas; logo, é necessário que a representação seja observada e ouvida. Ao fazer isso, é possível devolver às representações seu caráter simbólico e social que as fazem ao mesmo tempo um fenômeno subjetivo, intersubjetivo e objetivo.

O que isso tem a ver com Acolhimento Institucional?

No desenvolvimento histórico da representação é que acessamos os processos que conectam representação e sentido, ao social e à interação. Ao analisar a forma representacional por um viés ontogenético, percebemos que se inicia com a inserção do bebê recém-nascido nas relações intersubjetivas entre o Eu e o Outro. É nesse contexto que se oportuniza o desenvolvimento do corpo e da mente da criança (JOVCHELOVITCH, 2008). Vale lembrar que o viés ontogenético considera a personalidade como formada pela interação entre as características da espécie, o histórico de desenvolvimento, a aprendizagem e o contexto sociocultural.

Diante das conquistas obtidas pela criança na primeira infância, é impossível concebê-las fora de uma realidade intersubjetiva. A intersubjetividade é uma das necessidades impostas pela vulnerabilidade que a criança apresenta ao

nascer, pois, nesse momento da vida, o bebê trata-se de uma combinação de potencialidades, físicas e psíquicas, que serão alcançadas de acordo com as condições de desenvolvimento a que for exposto, como circunstâncias sociais, culturais, econômicas e de cuidado que constituem o primeiro contexto social e psicológico do bebê.

Dessa forma, Jovchelovitch (2008, p. 32) afirma que “representar, isto é, tornar presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos, é fundamental para o desenvolvimento ontogenético da criança”, ou seja, a autora define representação como um processo básico da vida humana atrelado ao desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e da cultura. O processo de representar equivale a “apresentar de novo” uma visão de mundo. O conhecimento, desta forma, trata-se de uma representação que expressa o desejo de representar algo ou alguma coisa a partir de uma perspectiva que envolve as relações de poder e de interesse intrínsecas no meio de comunicação do “Eu” e do “Outro”.

Sendo assim, ao definir paradigmas que servem de crivo na avaliação do sujeito em desenvolvimento, geram-se problemas significativos que contribuem na produção de compreensões do mundo diante da experiência do outro em forma de pirâmide, isto é, estabelece-se uma hierarquia entre certo e errado, bom e ruim, desenvolvido e atrasado, sempre tomando como verdade uma dicotomia que descarta inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo. Tamanho movimento faz com que grupos marginalizados sejam vítimas de preconceitos por não corresponder à norma, o que não difere da realidade do ambiente escolar: quem aprende e quem não aprende, quem é comportado e quem não é, quem tem família e quem não tem.

A criança em situação de acolhimento, por diversas vezes, encontra dificuldade no processo escolar. De acordo com a forma que a criança é recebida pela e na escola, as dificuldades podem perdurar por mais tempo (LEAL; et al, 2016). Nessa realidade em que a criança se encontra, muitas vezes, seu momento de expressão do mundo interno ocorre no ambiente escolar.

O CONANDA (2019) sugere que a criança seja mantida na escola onde estudava antes da aplicação da medida de proteção, com a finalidade de prevenir impactos emocionais ou prejuízos acadêmicos, mas a realidade da instituição de acolhimento faz com que essa orientação seja dificilmente cumprida, tendo em vista as distâncias. Logo, a criança acolhida é afastada de seu ambiente familiar e de seu ambiente escolar.

Quando essas crianças são acolhidas em instituições, vivenciam a quebra do vínculo familiar, da sua identidade e individualidade. Chegam ao acolhimento institucional fragilizadas, com sentimento de desvalia, carregadas de culpa por sofrerem abusos, motivo do afastamento de seu lar, passam a viver em um lugar desconhecido com pessoas desconhecidas. Dominico (2021) corrobora essa discussão ao afirmar que, quando acolhida, a criança vem acompanhada de sua história e nela estão registrados os mais diversos sentimentos e memórias. Para Gulassa (2010, p. 17), “a memória e a história mantêm a continuidade de uma pessoa ou instituição garantindo sua identidade. [...] A identidade e a memória que cada um tem como continuidade de si próprio”.

A retirada da criança de seu núcleo familiar só deve ser praticada quando essa decisão representar o seu melhor interesse e o menor prejuízo ao seu processo de desenvolvimento. Ferreira (2017) lembra que todas as medidas devem ser tomadas para garantir que o acolhimento se dê no menor tempo possível, inclusive para garantir o retorno da criança ou adolescente para a família de origem ou, excepcionalmente, para uma família substituta. Dominico (2021) afirma que, mesmo que a Lei nº 12.010 (BRASIL, 2019) estabeleça que o tempo máximo de permanência das crianças e dos adolescentes nas Casas de Acolhimento seja de dois anos, a realidade brasileira apresenta situações de adoção tardia ou de casos em que não acontece o processo de adoção.

Essas crianças e esses adolescentes em situação de acolhimento tiveram seus direitos violados ao serem expostos à violência física, psíquica, sexual, entre outras formas. Nesses casos, mediante o reconhecimento da violação de direitos às crianças, como medida de proteção, são afastadas do convívio familiar e encaminhadas às instituições de acolhimento, como contido no artigo 98º do

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa informação é corroborada pelo artigo 101º: “verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98º, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: [...] VII - acolhimento institucional” (BRASIL, 1990).

Crianças e adolescentes que vivem em casas de acolhimento foram vítimas de violação de direitos, como, por exemplo, violência intrafamiliar, sexual, exploração de trabalho, negligência, entre outras formas de violência. Mediante reconhecimento da violação de direitos, as crianças devem ser retiradas do convívio familiar quando este não assegurar e/ou preservar sua integridade física, psicológica e moral (BASTIANI; TREVISOL, 2017).

Conforme o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), 31.856 crianças e adolescentes estão acolhidos institucionalmente no país. O estado do Paraná ocupa o quarto lugar entre os estados que mais acolhem crianças e adolescentes, com 2.893 acolhidos em 486 instituições, 489 famílias acolhedoras e 14 programas de acolhimento familiar (BRASIL, 2023). Com a institucionalização, a criança ou o adolescente é inserido em um novo ambiente e não é incomum que alguns apresentem certa dificuldade de adaptação.

Nessa perspectiva, o ECA (BRASIL, 1990) tem o mérito de proporcionar a criação de um sistema de justiça para a infância e para a juventude, tomar como suporte a lei da prioridade absoluta, ampliar o espaço para a implantação dos conselhos municipais e tutelares, cabendo ao primeiro definir as políticas de atendimento e ao segundo alcançar sua execução. Essa conquista legislativa do campo dos direitos da criança e do adolescente trouxe mudanças ao panorama do funcionamento das instituições de acolhimento que são configuradas em unidades pequenas, com poucos integrantes, visando manter as relações familiares e comunitárias.

Apesar de todos os direitos violados, algumas crianças entendem que a pior violência cometida contra ela é o afastamento da família. A presença de sentimentos de angústia, desamparo, agressividade e dificuldades de aprendizagem são comuns entre as crianças acolhidas. Ao ser institucionalizada, a criança, além do afastamento do lar e da família, é imediatamente afastada de todas as suas referências de sujeito: escola,

amigos, vizinhos, brinquedos, comida e tudo aquilo que caracteriza o seu ambiente, seja ele bom ou ruim (FERREIRA, 2017).

Por sua vez, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) introduziu mudanças nos direitos das crianças e dos adolescentes. Ferreira (2017) ressalta que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, à criança e ao adolescente, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade à convivência familiar e comunitária, além de garantir a proteção a qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Assim, a educação é assegurada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um dos direitos do cidadão brasileiro, inclusive, trata-se de um dever do Estado e da família. Paralelo a isso, as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, 2019) orientam que a instituição de acolhimento deve estruturar um planejamento individual de atendimento em parceria com outros órgãos que participam da rede de atendimento do município, entre eles a educação.

Ao pensar na realidade do Acolhimento Institucional e na densidade da Teoria das Representações Sociais, nos damos conta de que não é possível promover um universalismo ou um relativismo. Em ambos os casos há responsabilização pela produção do conhecimento, colocando luz sobre visões infinitas e/ou simultâneas que não passam de pontos de vistas ilusórios, como nos expressa Oliveira e Amâncio (2006).

O estudo de como a escola tem recebido essas demandas específicas, relacionado à particularidade de sentimento de abandono, de rejeição, bem como de sua elaboração em decorrência do rompimento vincular, é considerado instrumento central para análise do social e como agente de transformação, pois retrata a realidade da criança institucionalizada. Com efeito, e em meio às perspectivas aqui apresentadas, nasceu a proposta desta pesquisa, voltada ao diálogo e à compreensão das Representações Sociais de docentes que atuam ou atuaram com crianças em situação de acolhimento institucional.

A escuta dessas professoras e seus posicionamentos nos permitiram compreender narrativas, trajetórias e como têm colaborado com o processo educativo das crianças; como pensam e se comportam. Por vezes, sem notar, essas mulheres também reproduzem uma visão de infância, de família e de sociedade que segregam algumas crianças, tornando a escola um ambiente de discurso normatizador, que se ancora em práticas sociais históricas, como a lógica do encaminhamento.

Encaminhamentos e arranjos metodológicos: abordagem da pesquisa

Para desenvolver esta pesquisa foi necessário buscar autorização da direção da escola municipal para a contribuição das professoras à pesquisa, bem como nossa entrada no ambiente escolar. O consentimento foi obtido após apresentação do projeto de pesquisa para a direção, equipe pedagógica, professoras e demais funcionários(as). Diante da autorização e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, a pesquisa cumpriu as normas do Conselho de Ética da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Os dados foram coletados durante os meses de maio, junho, julho e agosto de 2022, por meio de encontros agendados previamente para realização de entrevistas, que ocorreram às terças-feiras, entre 08h e 11h45min da manhã. As entrevistas, de característica semiestruturada, também conhecidas como semiabertas ou semidiretivas, foram escolhidas inicialmente tendo em vista a característica principal de formulação de questionamentos básicos baseados em teorias e hipóteses relacionadas à temática da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Participaram de nossa pesquisa treze mulheres com idades entre 35 e 60 anos, professoras com atuação entre 11 e 43 anos no município de Cianorte-PR, que ocupam funções diferentes na escola, entre a docência e a gestão pedagógica. Destas, 10 se declararam católicas, 2 evangélicas e uma sem religião, bem como 8 se declararam brancas, 4 pardas e uma preta.

Elaboramos um roteiro de perguntas base com 24 questões. Entre as quais, as 11 primeiras tratavam de identificação e perfil profissional e sociodemográfico,

as 13 seguintes eram orientadoras da pesquisa que buscavam acessar as vivências, as compreensões e as representações das professoras em relação ao acolhimento institucional, as queixas escolares e sua inter-relação, de modo a possibilitar acesso a dados que respondessem ao objetivo geral do presente texto.

Comprendemos como recurso importante deixar a última pergunta com algum tema que as colaboradoras gostariam de contribuir com a pesquisa, tendo em vista que poderiam, nesse espaço, de forma singular, manifestar desejos, impressões ou lembranças despertadas pela condução da entrevista.

As entrevistas ocorreram individualmente com cada professora, com a Autorização de Uso de Imagem e Áudio, o que possibilitou a gravação do áudio da entrevista por meio de aplicativo disponível em *smartphone*. As respostas das perguntas foram transcritas na íntegra, e seguindo as pontuações de Lage (2001), as expressões e erros gramaticais foram eliminados na transcrição, para que não haja constrangimento das entrevistadas, tendo em vista que o presente material foi disponibilizado à instituição como compromisso social de devolutiva à sociedade.

Costa (2002, p. 94) afirma que, mesmo em relação de igualdade (pesquisador e colaboradoras), “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher”; para tanto, é preciso considerar que poder e saber circundam em todas as relações interpessoais e grupais, o que não difere no ambiente escolar. Realizamos também, como meio de análise e coleta de dados, a observação participante: meio investigativo que envolveu nossa participação no campo e no cotidiano das pesquisadas.

A observação foi programada ao longo de duas manhãs, em quatro turmas da instituição escolar, com ênfase nas inter-relações docente e discente. Como critério de escolha, definimos professoras cujas turmas fossem compostas também por crianças acolhidas institucionalmente e apresentamos autorização para a entrada em sua sala de aula. As observações foram registradas em diário de campo e compõem a análise de dados.

Daqui surgem nossas categorias de análise: a) o “quem”, b) “como”, c) “o quê”, d) “para que”, e) “por quê”, no que se refere às Representações Sociais. Na

primeira categoria, o “quem”, nos é possibilitada a análise de quem são os indivíduos que contribuem para a construção dessa representação no imaginário social. Na segunda categoria, “como”, analisamos como se elabora a Representação Social docente sobre as queixas escolares de crianças em situação de acolhimento. Já na terceira categoria, “o que”, percebemos como se dá a construção do objeto, ao conteúdo a ele atribuído e à solidez dos ambientes simbólicos. Na quarta categoria, o “para que”, nos debruçamos sobre a compreensão da finalidade que a Representação Social ocupa nesse contexto. E, por último, na quinta categoria, “por quê”, objetivamos compreender a justificativa que faz com que a Representação Social seja posta no Real, pois, ao relatar e analisar o conteúdo, nos propomos “a salientar o porquê das representações sociais: por que pensamos o que e como pensamos? Por que agimos de certo modo e não de outro?” (FRANÇA, 2014, p. 131). Essas são algumas das indagações que nos guiaram no campo da pesquisa; no entanto, no presente texto, abordaremos apenas as categorias do “quem” e do “como”.

Quem são as participantes dessa pesquisa?

Quem representa? É essa a pergunta orientadora quando nos propusemos a repensar o “quem” das Representações Sociais no contexto escolar quando se trata de crianças em situação de acolhimento. Essa categoria de análise nos possibilitou identificar quem são as pessoas que corroboram a construção dessa representação no imaginário social.

Notamos que existe uma imagem de certa autoridade e poder sobre “ser professora”, acompanhada de responsabilidades. Ao passo que podem gerar bem-estar, também podem gerar desconforto e sentimento de cunho negativo. As verbalizações das participantes da pesquisa reiteram esse processo: “diante da minha experiência, você precisa de um olhar diferenciado, não rotular, mas quando ele está com você, ele precisa de você, você pode fazer a diferença”, nos pontua a Professora A.B. De modo similar, outra professora comenta que:

O professor tem o poder de fazer uma criança aprender, da mesma forma que também tem de destruir a vontade da criança de aprender. Ele pode influenciar para melhorar a aprendizagem, como dependendo da atitude, a criança pode criar um desgosto (Professora N.P. Dados das entrevistas).

Para Paulo Freire (2003, p. 52), “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”. O diálogo se faz necessário para que as professoras e os alunos acessem o saber historicamente construído, pois “o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (FREIRE, 2003, p. 177).

A profissional da educação pode exercer uma função fundamental: a pedagógica, como articuladora da aprendizagem. Freire (2003) trata do amor ao saber, da necessidade de se apropriar da realidade para ensinar, abandonar uma posição permissiva ou evasiva. Algumas dessas professoras idealizaram na educação a realização de sonhos como extensão do lar: “Há 30 anos atrás a gente fazia magistério, trabalhava meio período e casava. Era esse o nosso sonho” (Professora M.C.). Educadora que compreendeu a educação como realização profissional, de construção dos caminhos da vida, de afeto e, conseqüentemente, sua identidade e futuro. Vejamos outro trecho da entrevista de uma participante da pesquisa:

Uma tia desistiu do magistério porque achou muito difícil. Aí eu fiz magistério e Pedagogia, depois de quarenta anos ela entrou de novo. Então ela foi uma motivação. Eu amo o que eu faço, em especial de passar tempo com as crianças, conversando e conhecendo, principalmente de ter contato com elas (Professora J.G., Dados das entrevistas).

Outras professoras não expressaram tanto desejo ou idealização envolvida, conforme observamos no relato da Professora A.C.: “quando eu terminei o segundo grau, naquela época, eu queria fazer Contábeis, mas não tive autorização da minha mãe”. Ou ainda, a realidade financeira, social ou familiar fez com que escolhesse por essa profissão, mas, com o passar do tempo e do envolvimento, a educação passou a fazer sentido, como destacado pela Professora D.M.: “Fui fazer um

vestibular, para Normal Superior. E não consegui pagar a faculdade que eu queria, queria ser psicóloga. Eu gosto de ensinar, mas desgasta”.

Existe certa idealização do trabalho da professora associado a uma imagem de amor, boa ação e até doação, como relatado na entrevistada Professora K.J.: “Vale a pena nadar contra tudo isso, uma alma ou outra você salva”. E corroborado pelas colegas:

Amo o que faço, sou apaixonada por educação, faço o meu melhor porque todas essas crianças merecem, porque podemos fazer a diferença na vida deles, posso estar salvando a vida de uma criança. E eu tenho certeza de que eu fiz diferença na vida de muitos. Deixei boas sementes para trás e uma hora poderemos colher tudo isso (Professora R.K., Dados das entrevistas).

As docentes da rede pública municipal em questão, como um retrato nacional, relatam os salários baixos, a falta de reconhecimento e a pouca infraestrutura que dificultam o trabalho e leva-as, inclusive, a pensarem em desistir da profissão. Em maior ou menor grau, observamos mulheres cansadas, com uma rotina exorbitante e exigente, mal remuneradas e pouco reconhecidas, como expressado no discurso da Professora M.C.: “Cada vez o salário foi ficando mais curto e a gente teve que fazer outro concurso. Ganha tão pouco que não compensa, não dá para pagar as contas”.

Para Moscovici (1961), o campo representacional visa a obtenção de sentido de uma nova informação e assim é sintetizada, classificada e nomeada, ou seja, a ancoragem exerce um caráter cognitivo, cultural, simbólico e social. Por sua vez, a objetivação utiliza as informações reconstruídas a partir da ancoragem e dos elementos conceituais e figurativos que compõem o campo representacional, de modo a dar forma à Representação Social como objeto da realidade, referência para os indivíduos, socialmente disponível ao longo do tempo.

A falta de investimentos em bens/serviços públicos e o consequente afastamento da comunidade das políticas públicas e dos serviços prestados ou bens oferecidos faz com que representações como a expressa pelas professoras sejam encontradas em nossa realidade cotidiana, em nossos grupos sociais e nos nossos fazeres. As professoras evidenciam que são cobradas pelo seu trabalho e

que estão sobrecarregadas, inclusive pelos responsáveis das crianças, ao lhe serem atribuídas funções para além da docência. Nesse sentido, Paulo Freire (1997, p. 52) estabelece uma leitura da ação como um ato consciente, capaz de libertar, ao afirmar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens [e mulheres] se libertam em comunhão”.

Ainda nessa perspectiva, Marková (2001) e Jovchelovitch (2008) argumentam que a representação é sempre social. As autoras vão ao encontro da “noção de representação como construção social e simbólica, constituída e constitutiva da alteridade, estruturada na linguagem e associada com a concretude das relações que o sujeito mantém” (LIMA, 2019, p. 60). As relações concretas transformam parte dos símbolos em material adequado para a expressão e para a relação para com o outro. A forma básica do conhecimento é a representação, estritamente vinculada à vida social, ou seja, se caracteriza por sua dialogicidade (MARKOVÁ, 2001).

As participantes da pesquisa destacam a dificuldade do manejo e do controle da sala de aula: “O difícil de dar aula não são as crianças, são a família. E o comportamento, crianças muito avoadas, cheia de muita tecnologia. O difícil são as relações” (Professora D.M.).

Como as docentes representam essas crianças?

Assim como o “quem” da representação oferece um entendimento sobre o que um sistema de conhecimento quer fazer na vida social, o “como” da representação nos informa sobre os diferentes modos de ação e comunicação em jogo na produção da representação em questão (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 177).

O “como” se dá na representação associada à forma na qual ela é produzida por meio das interações entre as professoras. A interação é a base na qual essa dimensão se desenvolve e estabelece a natureza da relação do Eu com o Outro, simétrica ou assimétrica, por exemplo. Assim: “nos informa sobre os diferentes modos de ação e comunicação em jogo na produção da representação em questão [...] e diferentes estilos de comunicação modelam o efeito comunicativo e a forma

de um sistema de saber” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 179). Trata-se de analisar como a interação social conduz a diferentes resultados representacionais.

No dia a dia de sala de aula, as relações expõem comportamentos diversos em relação à escola, aos colegas e às professoras. Algumas crianças parecem “testar” a professora e o comportamento pode ser caracterizado por muitos significados. Entre eles, incomodar a professora para que seja “devolvida” à família com mais agilidade ou verificar o quanto pode “suportar” as turbulências internas que a deixam confusa e ela própria não consegue lidar. Mais uma vez, fica nítido que a análise e o manejo devem ser realizados caso a caso, sem reducionismos.

Mas uma situação nos chama a atenção, quando uma professora tenta justificar duas alterações comportamentais bastante específicas: a mentira e o furto. As crianças são representadas, ancoradas em representações de mentira e furto. Vejamos:

Tem, o que eu percebo, não sei se você já viu, mas eu li um artigo que a criança que mente ou que furta alguma coisa, nada grandioso, é falta de mãe, e não necessariamente a presença física, pode morar com a mãe, mas é ausente. Ou ausência física. E eu comprovei, a criança que fica no abrigo, depois de um tempo, ou mente ou passam a pegar as coisas dos colegas. Mexe com eles (Professora M.J., dados das entrevistas).

Apesar de se basear no que afirma ser um artigo científico, nota-se a preponderância de uma ligação quase que automática à figura materna e sua ausência na história da criança. Desse modo, é possível perceber como as professoras relacionam uma ideia de fracasso social vinculada à mentira e ao furto. E não apenas isso, pois, mais uma vez, evidenciamos que há uma Representação Social que estabelece uma correlação extrema com a ideia de família e a função da escola.

Nesse entendimento, a escola só poderia exercer sua função com qualidade quando a família “desse conta” de suas responsabilidades. Vale lembrar que essa família também é descrita a partir do seu modelo tradicional, não há outras possibilidades de ajuste, pois, caso isso ocorresse, seria uma estrutura

disfuncional. A representação social de família (hegemônica) parece atrelada ao modo de ser criança e ao seu conseqüente comportamento.

A escola vivencia os acontecimentos da vida da criança e esses são interpretados como sintomas dos conflitos do mundo interno e da relação familiar, que considerada inadequada ou insuficiente, afeta o desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem. A escola não tem como “dar conta” dessas demandas, tendo em vista que não tem nem recursos técnicos e nem humanos para incursionar a subjetividade e revelar os aspectos inconscientes que justificam os comportamentos.

Algumas professoras parecem tentar explicar a falha no ambiente escolar, isentando a escola da dinâmica de produção desse fracasso quando polarizam as causas na própria criança, ao as enxergarem como vítimas de sua própria história. É importante destacar que as crianças não são seres passivos e vivem de maneira complexa suas relações ao longo de todo o período de desenvolvimento. Um exemplo disso é quando um destes alunos quer ser o melhor da turma: é visto como competitivo, quando a alternativa que encontrou para resistir e existir foi a compensação por ser inteligente. Apesar disso, apenas três professoras disseram não notar diferença no comportamento das crianças. Uma delas, Professora A.C., afirma que: “Não, aqui dentro ele acaba sendo igual aos outros”.

Winnicott (1958) considera que o professor, tal qual o psicólogo, deve estar atento à complexidade e ao nível de investimento psíquico e intelectual que existe envolvido no processo de criação. Dar espaço para criação não é sinônimo de neutralizar os impulsos negativos, é preciso atitude dos profissionais em relação às crianças de valorização do talento e, mais ainda, do trabalho por trás de qualquer realização, por menor que pareça.

Patto (1990, p. 296) defende que as relações escolares podem contribuir, modificar ou reforçar qualquer conflito, cria outras situações aversivas e até violentas: “É preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola, estas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação”.

Apesar de todas as ponderações e hipóteses citadas, as professoras parecem não notar que a metodologia utilizada por elas é, na verdade, uma das maiores condições que aproximam e alteram o comportamento e a aprendizagem dessas crianças. Essa alteração metodológica pode ser notada no seguinte trecho da entrevista da Professora M.B.: “Tinha um que fazia as atividades comigo na sala, mas sozinho não fazia. Parece que precisa de uma atenção especial”.

Destarte, Dominico (2021, p. 48) nota a construção de uma nova pedagogia cultural que orienta:

[...] os desejos, as formas das crianças pensarem, se relacionarem, e até mesmo, brincarem. Tal influência afeta os modos de ser criança agindo na sua subjetividade, uma vez que existe uma falsa participação da criança que assiste passivamente a outras crianças que ditam constantemente as formas de se vestirem, de se comportarem e de brincarem.

Segundo a participante Professora J.G.: “algumas questões não têm condição de resolver, você está vendo a rotina da escola como é. A escola deveria atender melhor”. A partir da análise deste discurso, percebemos que a instituição escolar não acompanha o desenvolvimento social. Essa é uma realidade preponderante nos lares brasileiros.

Diante das limitações da estrutura escolar, entre elas os processos burocráticos trazidos pelas leis, normativas e resoluções que se acumulam diariamente sobre as mesas da Equipe Pedagógica, essas professoras são impelidas a utilizar outros recursos para encontrar saídas às demandas pessoais, profissionais e àquelas apresentadas pelos alunos, como a rede de proteção e os famosos encaminhamentos, mas, evidentemente, apoiam-se na Representação Social de que as vulnerabilidades, as histórias familiares e as individuais influenciam e alteram a realidade e as possibilidades das crianças em situação de acolhimento institucional, compondo uma saída para encarar (ou não) o Eu, o Outro e o Mundo.

É preciso lembrarmos que, assim como descrito por Winnicott (1975), a criança em situação de rompimento de vínculos não tem seu destino traçado. Na

verdade, necessita de novas possibilidades e, para isso, precisa de novos vínculos, pois, por meio deles, novas representações são formadas e, por consequência, haverá espaço para elaboração da própria identidade e da sua existência social.

Jovchelovitch (2008) argumenta que a inclusão do bebê nas relações entre o Eu e o Outro possibilita o desenvolvimento do corpo e da mente da criança, ou seja, nas Representações Sociais a interação com o social possibilita a conexão com a representação e o sentido do mundo que a cerca. O desenvolvimento de uma criança, escolar ou integral, trata-se da combinação de diversos fatores, físicos e psíquicos, que são alcançados a partir do ambiente e da interação com o ambiente.

As interações entre o Eu e o Outro determinam os parâmetros do desenvolvimento (WINNICOTT, 1958). Tal teoria pode ser experienciada nos encontros proporcionados por essa pesquisa ao longo do processo da coleta de dados. As professoras manifestaram em seus discursos perceber em nossos encontros a possibilidade de reflexão sobre novas saídas e de serem ouvidas na busca por soluções:

O fato de você estar aqui questionando, fazendo a gente pensar sobre a situação dessas crianças, nos aproxima da realidade delas, acho que é relativo à situação da nossa escola, porque recebemos muita criança, ficamos próximos à casa onde eles são atendidos. Acredito que será de grande proveito nossa caminhada em conjunto, porque precisamos aprender e estar inteirado da história delas, e possam ter um retorno para elas, um desenvolvimento humano (Professora K.B. Dados das entrevistas).

Para Paulo Freire (2003), ler o mundo é uma possibilidade de decifrar, interpretar e analisar criticamente as situações limites, partir das sensações e percepções enquanto indivíduo e das suas relações com os outros, com as coisas e com o mundo. Diante da educação popular, compreendemos a necessidade da dedicação ao ensino e, como consequência, a capacidade da escola de gerar alegria. No entanto, ao se depararem com os limites do trabalho em equipe, os limites dos recursos pedagógicos e físicos oferecidos pela escola, os desafios vividos nas relações com as crianças e com as famílias, ou a não presença delas, fazem com que

as professoras recorram a mecanismos de defesa como a negação, a racionalização e a projeção.

Freud (2014) descreve a negação como um dos mecanismos de defesa do Eu, ou seja, o indivíduo costuma rejeitar uma situação real, podendo desviar a tensão vivenciada em um momento desagradável. A racionalização é descrita por Freud (2010) como processo mental que torna aceitável e racional uma ação, ideia e sentimentos específicos. Enquanto a projeção se trata de uma necessidade de transpor uma ideia para fora, o que passa a ser compreendida como originado externamente: “as pessoas estavam dizendo aquilo que, de outro modo, ela diria a si mesma” (FREUD, 2016, p. 255).

Ao finalizar a entrevista, uma das participantes, Professora D.M., ressaltou: “Obrigada, traga-me soluções!”. Nesse espaço, percebemos “o quem” docente que deseja soluções rápidas e poderíamos analisar o discurso partindo da análise dos mecanismos de defesa. No entanto, é preciso refutar a ideia de receitas. Abbagnano e Visalberghi (1981) argumentam que, na pedagogia tradicional, a memorização e as avaliações formam o processo educativo, no entanto, afastam da prática educativa a possibilidade de agregar ao processo de formação continuada de docentes os preceitos científicos dos meios acadêmicos, pois oferecem receitas prontas e apagam a dúvida e a crítica em torno delas.

Pensar a formação permanente de docentes e propor a abertura de espaços de diálogo para tais professoras, a fim de que abordem suas dificuldades pessoais ou profissionais, seria um caminho para encontrar alternativas (e não necessariamente soluções) para os problemas educacionais, baseadas no desejo e na participação das professoras que fazem a educação diariamente, e não poderiam (ou deveriam) ser elaboradas em um gabinete distante da realidade e da vivência de cada uma das professoras.

Há muitas formas de conceber e de abordar as Representações Sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social. As Representações Sociais se associam ao imaginário ao ocuparem um espaço de destaque no que se refere ao caráter simbólico de uma atividade representativa de indivíduos que corroboram da mesma experiência social. Os quais, por sua vez, demonstram suas

representações carregadas de sentido, funcionam a partir do sistema de códigos e interpretações de uma sociedade, projetam valores e aspirações sociais (JODELET, 1990). Adotamos tal perspectiva ao compreendermos os fundamentos da Psicologia Social.

Considerações Finais

Ao construir esse estudo, partimos da preocupação profissional e pessoal com as crianças em situação de acolhimento. A experiência profissional nos fez notar que existia uma diferença entre o descrito na lei e nas políticas públicas e o modo de operar dos equipamentos da rede de proteção, entre elas a escola.

Quando se fala em acolhimento institucional, evidenciamos a noção de abrigo, orfanato, adoção. No entanto, em nossa percepção e nas referências apresentadas, o acolhimento institucional vai muito além da ideia de uma criança afastada do seu núcleo familiar. O acolhimento institucional é uma realidade muito mais ampla e complexa, pois age sobre uma demanda da humanidade e compreende a diversidade da infância e da vulnerabilidade dessa faixa etária. O cuidado dessas crianças não é independente dos profissionais da rede de proteção, mas compõe parte dessa estrutura e nela se realiza.

A escola é um dos espaços no qual passamos boa parte de nossa vida, onde compreendemos parte do que se trata relacionamento, conhecimento e sociedade. Compreendemos a importância desse espaço no desenvolvimento infantil, em especial no desenvolvimento das crianças em situação de acolhimento. Contudo, antes dessa pesquisa não tínhamos certeza se a escola e sua equipe profissional tinham conhecimento da relevância da história dessas crianças. Ao passo que, envolvidos pela escola e pela educação, conhecemos em partes sua realidade, seja como alunos ou como profissionais que se relacionam com os profissionais da educação.

A escola é sobrecarregada diariamente com demandas burocráticas, a formação pode se revelar insuficiente ou descontextualizada, as demandas reais e as exigências e expectativas são postas sobre esse espaço pelo Estado e pelas

famílias. Toda essa realidade se expressa nas expressões infantis na escola: as queixas escolares, questões comportamentais ou relacionadas à falha do processo de ensino-aprendizagem.

A primeira categoria de análise, “o quem”, nos mostrou 13 mulheres que exercem a função da docência e que cada qual com suas características pessoais, sentem e percebem a profissão carregada de responsabilidade e poder. Poder, uma vez que tem a convicção de que podem construir e destruir a vontade de aprender, bem como de fazer a diferença na vida das crianças. Essa categoria também demonstrou o quanto sofrem com falta de condições de trabalho adequadas e afirmam que o trabalho docente desgasta e não oferece reconhecimento concreto (remuneração) e subjetivo (valorização).

Já na segunda categoria de análise, “o como”, as professoras demonstram como as crianças são representadas no espaço escolar e acreditam que toda essa realidade das crianças em situação de acolhimento é resultado das vivências de violência que experienciaram e, mais especificamente, do afastamento da estrutura familiar. As participantes da pesquisa atribuem à ausência da família as dificuldades de aprendizagem e comportamentos mais típicos como mentir e furto.

Ao abordar a temática e problematizar a estadia das crianças em situação de acolhimento no ambiente escolar, podemos promover um posicionamento político que corrobora com a criação de políticas públicas inclusivas e equitativas que ampliem as possibilidades do desenvolvimento integral da criança, independentemente de sua história familiar, pois o cuidado com este público, como preconiza o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), é responsabilidade da família, da sociedade e do Estado.

Ademais, compreendemos que a diversidade do corpo discente é um dos desafios da prática docente e, ao colocar a temática do acolhimento institucional em voga, percebemos a real necessidade de investigar as representações e as atitudes de docentes em relação a estudantes. Exemplo disso são os casos de docentes que atribuem o fracasso escolar às condições sociopsicológicas do aluno e

da família, de modo que se eximem do resultado das intervenções propostas dentro do espaço escolar.

A intenção de propiciar mudanças por meio da educação exige que sejam compreendidos os processos simbólicos que compõem a interação educativa, de modo que essa não ocorra em um vazio social. Ou seja, a pesquisa pode exercer maior impacto sobre a prática educativa ao adotar “um olhar psicossocial” que preencha o sujeito social com um mundo interior, ao passo que restitua o indivíduo ao mundo social (MOSCOVICI, 1961).

É preciso reconhecermos que as vivências de cada criança institucionalizada não são comuns, mas acompanham necessidades singulares. Os profissionais que compõem a rede de proteção e os cuidados dessas crianças devem estar mais atentos às narrativas de cada uma, para que possam, na medida do possível, atendê-las adequadamente, de modo a garantir a segurança do mundo interno e a proteção de sua jornada, o que envolve lidar com sentimentos de angústia, ansiedade e expectativas em relação à vida futura. O trabalho das professoras e da rede de proteção, de modo geral, pode ser efetivado por meio de uma postura concernente às necessidades das crianças em situação de acolhimento e, como consequência, menos adultocêntrica.

Referências

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **História da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

BASTIANI, S. C.; TREVISOL, M. T. A escola como ambiente acolhedor no processo de reconstrução social-afetiva de crianças e adolescentes em situação de desvinculo familiar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 22, n. 36, jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento**. 2023. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=cursel&select=clearall>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coord. de Edições Técnicas, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 289 de 14 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a implantação e funcionamento do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – SNA e dá outras providências. Brasília, ago. 2019a. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_289_14082019_15082019141539.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 93-118.

DOMINICO, E. **Crianças que vivem em casas de acolhimento: um olhar sobre as infâncias (in) visíveis**. 202f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

DUVEEN, A. G. Estudo de Gênero e psicologia Social O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERREIRA, J. A. M. Acolhimento Institucional e as Dificuldades na Aprendizagem. **Incubadora** - Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2017.

FRANÇA, F. F. **Representações Sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras**. 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, 2014.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREUD, S. O Mal Estar na Civilização. In: FREUD, S. **Obras Completas**. v. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 1930/2010.

FREUD, S. Inibição, sintoma e angústia. In: FREUD, S. **Obras Completas**. v. 17. São Paulo: Companhia das Letras, 1925/2014.

FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. In: FREUD, S. **Obras Completas**. v. 6. São Paulo: Companhia das Letras, 1905/2016.

GULASSA, M. L. C. R. **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: Neca, 2010.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAGE, N. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LIMA, F. R. **A família na esfera pública política**: análise de dados parlamentares e judiciais. 2019. 291 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LEAL, H. Z. et al. O processo de constituição vincular em crianças institucionalizadas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 95, 2016.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, J.; AMÂNCIO, L. Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados pela psicologia social. **Revista Estudos Femininos**, n. 14, v. 3, 2006.

OLIVEIRA, L. V. de. et al. A Teoria das Representações Sociais e a aprendizagem da leitura e escrita. **Educere et Educare**, v. 17, n. 41, p. 62-83, 2022.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

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

WINNICOTT, D. **O Ambiente e os Processos de Maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1958.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução José Otavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Rafael Zeferino de Souza

Submetido em 28/09/2023

Aprovado em 15/12/2024

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)