

## **“ESTUDAR PARA ‘SER ALGUÉM’ NA VIDA?”: A PERSPECTIVA DE ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS ACERCA DA EDUCAÇÃO FORMAL**

Mônica Nogueira de Souza<sup>1</sup>  
Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetivou verificar o sentido atribuído por adolescentes institucionalizados à questão da educação formal, e como esta se relaciona com seus projetos de vida e futuro. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 adolescentes institucionalizados, de ambos os sexos, com idade entre 12 e 17 anos. Os dados foram organizados e analisados de acordo com a proposta da análise de conteúdo temática. Foram elencadas cinco categorias: 1-Estudos e projetos de futuro; 2-Experiências na escola; 3-Interrupção dos estudos; 4-Dificuldades para aprender; 5-Estudos e instituição de acolhimento. Os resultados evidenciam paradoxos entre o que os participantes pensam/idealizam sobre a educação escolar e as experiências apresentadas por eles em relação ao processo de escolarização e aos estudos. Considera-se que, em relação a essa questão, a equipe técnica dos serviços de acolhimento tem um papel fundamental, pois pode atuar potencializando, a partir de diferentes estratégias, tais como oficinas psico-educativas, a relação entre esses adolescentes e a educação escolar, apontando as possibilidades daí decorrentes, e, ao mesmo tempo problematizando todos os fatores que se relacionam à mesma.

**Palavras-chave:** Adolescentes, Instituições de Acolhimento, Educação Formal.

## **"STUDY TO 'BE SOMEONE' IN LIFE?": THE PERSPECTIVE OF INSTITUTIONALIZED ADOLESCENTS ABOUT FORMAL EDUCATION**

**ABSTRACT:** This article aims to verify how teenagers in Residence Care think about the formal education and how that kind of education link with their own projects about life and future. For that, interviews were structured with 10 teenagers in Residence Care, from both sexes, with ages between 12 to 17 years old. This data was organized and analyzed according to the proposed theme. Five different categories were listed: 1-Studies and future projects; 2-Experience at school; 3-Study interruption; 4-Difficulties in learning; 5-Study and Residence Care. The results show paradoxes when it comes to thinking and idealizing the education system and the experience presented by them in relation to the schooling and study process. When it comes to this matter, the residence care technicians team plays a key role in this situation because they can act potentiating the relation between these teenagers and the school education, pointing out the possibilities arising therefrom and at the same time questioning all the factors that relate to it.

**Keywords:** Teenagers, Residence Care, School Education.

---

<sup>1</sup> Mônica Nogueira de Souza – Graduada em Psicologia. Universidade Federal Fluminense  
[monica.vol@hotmail.com](mailto:monica.vol@hotmail.com)

<sup>2</sup> Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho – Doutora em Psicologia. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Polo Universitário de Campos dos Goytacazes. Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo  
[sabrinems@hotmail.com](mailto:sabrinems@hotmail.com)

## 1- Introdução

A escolha pelo presente tema – a educação escolar na perspectiva de adolescentes institucionalizados – está relacionada a uma série de fatores, especialmente à trajetória da autora principal no campo da educação. Contudo, o fator mais diretamente relacionado a tal delimitação temática foi a experiência da mesma no campo de estágio supervisionado durante dois semestres letivos. O referido estágio foi realizado em um serviço de acolhimento para adolescentes do sexo feminino, de 12-17 anos. Nesse contexto, o objetivo, sustentado no referencial da Psicologia Social, era realizar intervenções psicossociais com tais adolescentes.

Observando a dinâmica do abrigo e procurando conhecer um pouco a realidade de cada adolescente, suas inquietações, conflitos e inseguranças, a questão de frequentar a escola ou mesmo de participar das aulas de reforço na própria instituição parecia ser sempre um “problema” naquele contexto. De modo geral, a impressão era de que as adolescentes faziam de tudo para não irem à escola. Sempre havia um motivo, um impedimento qualquer... E o problema chegava para a equipe técnica (pedagoga, assistente social e psicóloga) e também para a coordenação do abrigo, que, aparentemente, não conseguia solucioná-lo.

Devido à experiência profissional como professora de ensino fundamental, com 29 anos de experiência em sala de aula, era muito intrigante o que foi chamado, inicialmente, de “falta de motivação e de interesse” por parte das adolescentes em frequentar a escola regular e até mesmo em participar das atividades de reforço oferecidas pela instituição. Muitas inquietações vieram à tona e diversos questionamentos surgiram, tais como: O que a escola representa para esses adolescentes institucionalizados com experiências de vida tão adversas? O que pensam e sentem em relação aos estudos?

Considerando tais questões, mostrou-se instigante fazer uma pesquisa de campo por meio do Trabalho de Conclusão de Curso buscando compreender melhor como os próprios adolescentes acolhidos pensam essa questão dos estudos e da escola, trazendo luz a esse tema extremamente rico e relevante, mas ainda pouco explorado no campo da Psicologia.

### 1.1- Adolescência: Conceito e Desenvolvimento

Adolescer é uma palavra latina (*adolescere*) que significa desenvolver-se, crescer, tornar-se jovem, atingir a adolescência. No Novo Dicionário Aurélio, o termo adolescência aparece como: “Período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas (estende-se aproximadamente dos 12 aos 20 anos). Período que se estende da 3ª infância até a idade adulta” (Ferreira, 2009, p.54).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011) define a adolescência “como um período biológico, psicológico e social, compreendido entre os 10 a 19 anos”. Já para o Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA), o período da adolescência é menos amplo, compreendendo a faixa etária dos 12 aos 18 anos, sendo pré-adolescentes aqueles de 10-11 anos (Brasil, 1990).

Para Cerqueira-Santos, Melo Neto e Koller (2014), essas faixas de idade são apenas uma tentativa de estabelecer um padrão. Afinal, “o ciclo vital do ser humano está em constante processo de mudança, independentemente da idade que a pessoa tenha. Isso fragiliza o estabelecimento de um limite desenvolvimental por ter como base apenas um parâmetro etário” (p. 17).

Para além de delimitar cronologicamente o período da adolescência, percebe-se a importância de se destacar as especificidades que um adolescente tem em relação ao outro, o que se relaciona à cultura em que está inserido, à sua história de vida na qual seus pais/responsáveis e familiares podem facilitar ou dificultar a transição para a fase adulta.

Cerqueira-Santos, Melo Neto e Koller (2014) argumentam que “a adolescência é um momento essencial de transformação, transposição e autoafirmação das pessoas que a vivem e daqueles com quem convivem” (p. 22). É também, segundo os mesmos autores, uma fase bastante relevante que deve ser vivida com cuidado e atenção pelos adolescentes, descobrindo assim seus papéis, valores, atitudes, crenças e vontades, servindo de base para consolidar o desenvolvimento psíquico.

Portanto, o conceito de adolescência não engloba apenas transformações físicas, mas também todo processo de mudança e adaptação psicológica, social, cultural, ambiental, familiar e contextual. Dessa forma, compreender a adolescência não se restringe apenas a entender as mudanças fisiológicas, mas também as alterações cognitivas e as perspectivas de vida (Becker, 2003). Este autor observa que, nos dias de hoje, ser jovem é algo a ser resguardado e prolongado por maior tempo possível, diferentemente de outras épocas.

Devido ao processo dos jovens se inserirem cada vez mais tarde no mercado de trabalho, o tempo de duração da adolescência se alargou. Nesse contexto, a adolescência começa bem mais cedo que outrora e prolonga-se por mais tempo, constituindo uma adolescência “sem fim” (Birman, 2006).

A população de adolescentes no Brasil compreende 45 milhões, de acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010. Conforme a OMS, os adolescentes correspondem a 20% da população mundial, isto é, uma em cada 5 pessoas no mundo é adolescente (Nery; Mendonça; Gomes; Fernandes & Oliveira, 2011). Desse total, 85% vivem em países pobres ou em desenvolvimento (Garcia, 2009; Gonzalez, 2011).

Vale dizer que, para a psicologia, por longos anos a adolescência era descrita como um período em que acontecem as mudanças biológicas (corporais, hormonais), ou seja, “como uma

etapa natural do desenvolvimento, tendo um caráter universal e abstrato” (Cerqueira-Santos, Melo Neto & Koller, 2014, p.18), prolongando-se até o momento de inserção profissional.

A ideia de que a adolescência era marcada por tormentos e conturbações, por tensões e perturbações, enfim, como uma fase difícil e carregada de conflitos era, segundo Bock (2007), a opinião de vários autores, que consideravam esse um período de crises e de desequilíbrio.

Stanley Hall inaugurou, no campo da psicologia, o tema da adolescência, por isso foi considerado o “pai” da psicologia da adolescência. Para Hall, essa fase era marcada por inquietações que estariam fortemente ligadas à sexualidade (Hall, 1994, citado por Matheus, 2007). Porém, não se pode deixar de observar que “há adolescências e adolescências, e as conturbações, as tempestades e tormentos não são e nem devem ser regra geral para as pessoas nessa faixa etária” (Cerqueira-Santos, Melo Neto & Koller, 2014, p.19).

Atualmente, a concepção da adolescência tende a rejeitar a obrigatoriedade da pré-existência de crises existenciais nessa etapa de vida. Mesmo assim, “as ciências que estudam a adolescência insistem em negligenciar a inserção histórica do jovem e suas condições objetivas de vida” (Cerqueira-Santos, Melo Neto & Koller, 2014, p.23), ignorando que a adolescência do século XXI é resultado das condições sociais em que essa população está inserida. Com certeza, a “ideia de crise, bem como de instabilidade ou turbulência, talvez não mais caiba como a melhor expressão para falar desse período de transformação” (Quiroga & Vitale, 2013, p.874).

Assim, de acordo com Bock (2004), a adolescência deve ser considerada não tanto como um período natural do desenvolvimento que se dá entre a infância e a idade adulta e, sim, como uma construção social que, juntamente com o desenvolvimento físico, envolve significações e interpretações determinadas pelo social.

Inegavelmente, cabe aos profissionais de psicologia e a todos os que convivem com adolescentes (pais, professores, demais profissionais, comunidades) despirem-se da visão preconceituosa e naturalizante de que a adolescência é uma fase de conturbações e revoltas, levando em conta os fatores social, cultural, familiar e histórico, que interferem na vida desses sujeitos.

## **1.2- Evolução das Leis de Proteção à Criança e ao Adolescente**

Para falar sobre adolescentes que estão em instituições de acolhimento faz-se necessário, antes, conhecer brevemente como, no decorrer da história do Brasil, foram construídas as leis de proteção da criança e do adolescente, bem como as políticas de atendimentos a essa população. A história dessas políticas é marcada pela institucionalização e vista com o propósito de responder aos problemas sociais (Garcia, 2009). Tais políticas “passaram por processos de lutas e conquistas, a princípio, deixando de ter um caráter assistencialista para se constituir um dever do estado e um

direito para o cidadão, mesmo que antigas políticas não sejam superadas ao longo dos anos” (Costa, 2012, p.2).

Segundo Garcia (2009), a institucionalização, ainda hoje, “não vem produzindo o efeito desejado no nosso país, pois não combate as reais causas dos problemas como o desemprego, o subemprego, a miséria social, a violência doméstica, a falta de políticas públicas, educação, habitação, entre outras” (p.30).

Até o início do século XX não se tem registro de políticas sociais oferecidas pelo governo brasileiro no que se refere à proteção de crianças e adolescentes. Era a Igreja Católica que cuidava dos menos favorecidos, tais como os órfãos, crianças pobres, idosos, viúvas e doentes (Garcia, 2009). No final da década de 1920, o Brasil enfrentava graves problemas políticos, profundas mudanças econômicas e sociais, com sérias desigualdades sociais devido ao crescimento descontrolado da população e o desenvolvimento econômico das grandes cidades. Esses fatores provocaram o aumento do desemprego, da prostituição, de mendigos e de crianças nas ruas (Costa, 2012). É neste contexto que, em 1923, foi criado o primeiro Juizado de Menores, que funcionava como “um órgão de atendimento oficial ao menor, fosse ele recolhido nas ruas ou levado pela família” (Garcia, 2009, p.11). A partir de então, o Estado passa a se responsabilizar pela tutela legal da criança órfã e abandonada (Garcia, 2009).

Em 1927 foi promulgado o Código de Menores, também conhecido como Código Mello Mattos (CMM). Assim, deu-se início à “primeira instituição estatal voltada para a assistência a crianças abandonadas física e moralmente (...), consolidando normas esparsas anteriores e prevendo, pela primeira vez, a intervenção estatal nesta delicada seara social” (Azevedo, 2007, p.3).

Apesar de caracterizar uma resposta à sociedade que cobrava ações do Estado, e de ter tido algumas contribuições inegáveis e importantes na história do direito brasileiro e para a vida nacional, tal código, como Azevedo (2007) pontua, teve um “caráter excessivamente moralizador e gerou graves equívocos no tratamento da questão do menor no Brasil” (p.35).

Em 1942, período do Estado Novo, criou-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), equivalente ao sistema penitenciário para menores, cujo principal objetivo era abrigar e distribuir os menores pelos estabelecimentos. Foi instinto na segunda metade dos anos 1960 porque, enquanto funcionou, foi alvo de várias denúncias pela imprensa, ficando conhecido como “universidade do crime” e “sucursal do inferno” (Costa, 2012; Garcia, 2009).

No ano de início da ditadura militar, em 1964, surge a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). De acordo com Rizzini e Rizzini (2004, p. 35), essa Fundação “tinha por missão inicial instituir o ‘Anti-Sam’, com diretrizes que se opunham àquelas criticadas no SAM”.

Ao longo dos anos, surgiram novos programas de Estado, no que se refere à população infantil e juvenil, como a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), além de instituições como a RPM - Recolhimento Provisório de Menores, precursora da FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor. Todas, porém, atuavam sob o mesmo viés da “prática assistencialista, paternalista, autoritária e centralizadora” (Rizzini & Rizzini, 2004, p.70).

Na República, em meados dos anos de 1970, a problemática do “menor” vítima de violência e abandono institucional, passou a ser enfrentada devido a diversas denúncias a esse respeito (Vectore & Carvalho, 2008; Santos, 2013). Entre o final dos anos de 1970 e o início da década de 1980, buscavam-se alternativas à internação, então o “Novo Código de Menores” foi instaurado, criando a categoria de “menor em situação irregular”; não sendo muito diferente do antigo Código de 1927 (Rizzini & Rizzini, 2004; Garcia, 2009).

Nos anos de 1980 a história da institucionalização de crianças e adolescentes começa a tomar novos rumos, questionando a cultura da institucionalização até então em vigor. O país caminhava para a redemocratização. Com isso, aconteceram muitas mobilizações sociais; diversos estudos foram feitos com o intuito de ressaltar as desastrosas consequências no desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados; profissionais de diversas áreas passaram a ter interesse sobre esse assunto; aconteceram várias rebeliões e protestos dos próprios meninos e meninas internados. Enfim, inúmeros fatores contribuíram para uma maior conscientização a fim de que se mudasse a realidade das instituições (Rizzini & Rizzini, 2004).

Mas foi a Constituição Federal de 1988 que introduziu mudanças expressivas nos direitos da criança e do adolescente no seu artigo 227:

*É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão* (Brasil, 1988, Art. 227).

Nesta perspectiva, inicia-se uma política em busca de alternativas à internação de menores. Fecham-se os grandes internatos e abrem-se Centros Interligados de Alternativas ao Menor (CRIAMs), e a FUNABEM transforma-se no CBIA – Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência, com a “missão de apoiar a implantação da nova legislação no país” (Rizzini & Rizzini, 2004, p.48).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado em 13 de julho de 1990, Lei Federal n. 8069/90, sendo fundamental por ter apresentado uma ruptura histórica, proporcionando uma verdadeira revolução ao dar à criança e adolescente direitos e deveres perante

a Lei, resguardando seus direitos fundamentais (Noal & Neiva-Silva, 2007; Vectore & Carvalho, 2008). Em suas diretrizes, afirma a ideia de que a medida protetiva deve ter a centralidade na criança e adolescente, ou seja, estes deverão ser sujeitos de direitos (Santos, 2013). Rompeu com a visão clientelista e opressora até então vigente, sendo nesse sentido, inovador, “pois concebe a criança e o adolescente como seres passíveis de proteção integral por serem indivíduos em desenvolvimento: por isso, têm prioridade absoluta, independente da classe social a que pertençam” (Simões, 2009, citado por Machado, 2011, p.145).

Dentre os direitos previstos pelo ECA, destaca-se o direito à criança e ao adolescente à convivência familiar e comunitária, prevendo assim o fim da institucionalização arbitrária, trazendo mudanças na visão geral do funcionamento das instituições e abrigos (Santos, 2013) e tendo como consequência o fechamento dos orfanatos.

Em 2009, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) regulamentou as normativas para o sistema de instituições que acolhem crianças e adolescentes brasileiras (Santos, 2013), aprovando as Orientações Técnicas Nacionais para os Serviços de Acolhimento. Estas têm como objetivo “estabelecer orientações metodológicas e parâmetros para o funcionamento das entidades que oferecem acolhimento à criança e adolescente” (Machado, 2011, p.162), e propõem que, prioritariamente, deverá se manter o convívio da criança e adolescente com a família e comunidade e, se precisar acontecer o afastamento familiar, essa deve ser uma medida excepcional, apenas em casos de risco em que estes sofrem em sua integridade física e psíquica (Brasil, 2009).

A sociedade brasileira ainda enfrenta problemas de encaminhamentos frequentes e inadequados de crianças e adolescentes a essas instituições, com mudanças ainda muito tímidas. De todo modo, sem dúvida, caminhou-se para um novo patamar de discussão das políticas públicas protetivas às crianças e adolescentes no Brasil.

### **1.3- Instituições de acolhimento e educação formal**

No século XX, entre os anos de 1930 a 1960, no Brasil, se consolidava o capitalismo, a industrialização e a educação. Esta última foi efetivamente introduzida por “uma nova ideologia educacional, que entendia a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira” (Costa, 2012, p.4). Nesse momento, o poder público assume e organiza as escolas com o objetivo de difundir o ensino para todos.

Na Constituição Brasileira, de 1988, é assegurado o direito básico de que todos completem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Mas foi apenas em 2006 que se aprovou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que promulga direitos de qualidade de ensino na área da Educação (Fonseca, 2013). Esta Lei trouxe avanços ao sistema educacional brasileiro valorizando o respeito

à diversidade cultural, transformando a escola num espaço de participação social e constituindo o cidadão (Bruini, 2013). Apesar disso, o que se vê na realidade é um afastamento dos ideais da LDB, conforme o resultado do PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – de 2012. O Brasil “amarga” o 55º lugar no *ranking* em leitura e 58º em matemática, num total de 65 países avaliados (Relatório Nacional PISA 2012). Este programa avalia estudantes na faixa de 15 anos, idade que se supõe o final dos estudos no Ensino Fundamental.

É sabido que o desenvolvimento de uma nação passa pelo viés da educação. Segundo Bruini (2013), o Brasil avançou neste campo nas últimas décadas, conforme o censo do IBGE (2010), no qual ocorreu uma queda do índice de analfabetismo nos últimos dez anos. Contudo, muito ainda deve ser feito, pois 9,75 da população brasileira com mais de 15 anos ainda não sabe ler nem escrever, sem considerar os analfabetos funcionais – que só sabem escrever o próprio nome (Fonseca, 2013). A autora alerta que esses dados demonstram que o Brasil “ainda não foi capaz de desenvolver políticas de educação efetivas, ou seja, que não apenas incluam na escola, mas possibilitem a permanência dos alunos no sistema de ensino” (Fonseca, 2013, p.16).

No caso das crianças e adolescentes que estão em situação de risco e vulnerabilidade e são direcionadas para IA's, acredita-se que os impactos nas questões da escolarização são ainda maiores. Isso porque tais situações podem interferir no desenvolvimento do sujeito de forma geral, comprometendo a aquisição de habilidades, seu desempenho de papéis sociais, tornando difícil a transição da infância para a adolescência, e desta para a fase adulta (Calil, 2003, citado por Araújo & Oliveira, 2013).

Pesquisas feitas por Abaid (2008) sobre adolescentes acolhidos chegaram às seguintes conclusões: essa população apresenta maior exposição a situações de risco, e isso, potencializa a manifestação de sintomas depressivos. São os micros-eventos – como a troca de funcionários, ter problemas com professores, serem rejeitados pelos colegas, ociosidade, falta de apoio afetivo no dia a dia – os causadores do estresse.

O ECA propõe para as IA's um programa socioeducativo, que busque a promoção das potencialidades dos sujeitos. Isso porque, para Siqueira e Dell'Aglio (2010) tanto o desempenho escolar quanto o nível intelectual são considerados fatores de proteção e promoção de inclusão social. Estudos apontam que crianças que tiveram uma vida difícil ou problemas nas relações parentais podem apresentar dificuldades de adaptação e de aproveitamento na escola (Ferreira & Marturano, 2002).

As experiências institucionais da população infanto-juvenil são vivências, muitas vezes, negativas, pois desconsidera a individualidade de cada um e não possibilita que estes tenham escolhas pessoais. “A prolongada e a precoce experiência de institucionalização também podem



trazer prejuízos graves ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos” (Gonzalez, 2011, p.12). Diante disso, pode-se inferir que, quanto mais cedo a criança for institucionalizada maior será a possibilidade de manifestar problemas cognitivos em seu desenvolvimento. E quanto maior for o tempo de acolhimento, maior será a probabilidade de sentir os efeitos danosos dessa experiência.

Para Altoé (1990, citado por Andrade, 2011), a instituição acaba constituindo impressões naqueles que ficam no acolhimento por muito tempo, deixando rastros que vão interferir em sua história e em sua inserção social, podendo atravancar seu desenvolvimento emocional, psicológico, da inteligência, da autonomia, entre outros. Porém, é importante registrar também que, estudos apontam que as instituições de acolhimento podem exercer influência positiva sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes quando as situações familiares são ainda mais adversas (Siqueira & Dell’Aglío, 2010; Vectore & Carvalho, 2008; Araújo & Oliveira, 2013). Isso porque tais instituições têm como uma de suas funções primordiais servir como “rede de apoio social e afetiva” (Reis, Moreira, Costa, Tombá, Ferrão & Coutinho, 2014, p. 54), o que possibilita que funcione “como fator de proteção, proporcionando confiança, segurança e compartilhamento de sentimentos” (Siqueira & Dell’Aglío, 2010, p.413).

Neste estudo, partiu-se do pressuposto de que a institucionalização pode, de diferentes maneiras, ser um fator interferente no desempenho escolar de crianças e adolescentes. Assim este estudo objetivou investigar o sentido atribuído pelos adolescentes institucionalizados sobre a questão dos estudos e da educação formal, levando em consideração o conceito de “sentidos subjetivos”, introduzido por González Rey (2003), citado por Scoz & Lucchini (2010), que considera que a forma como o aluno lida com os desafios da aprendizagem é influenciado por uma série de fatores emocionais e processos simbólicos constituídos pelas variadas experiências vividas ao longo de sua vida.

## **2- Método**

### **2.1- Participantes**

Para a realização da pesquisa, contou-se com a participação de 10 adolescentes, sendo 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idade entre 12 e 17 anos, com escolaridade desde o 3º ano do Ensino Fundamental I ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Todos os adolescentes estão em instituições públicas de acolhimento, localizadas em um município de grande porte do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Os participantes estão institucionalizados por motivos diversos, tais como: maus tratos, abandono, negligência, violência, uso abusivo de drogas, situação de rua, mau comportamento, entre outros. O tempo médio de acolhimento, na época da entrevista, variou de alguns dias até mais de 4 anos.

## **2.2- Instrumento**

Foi utilizada uma entrevista semiestruturada, que teve como ponto de apoio um roteiro de entrevista, que buscou explorar questões relacionadas à compreensão dos adolescentes sobre a escolarização (motivação, dificuldades, importância, projeto de futuro). Antes da entrevista, foi feito um levantamento dos dados pessoais dos entrevistados através da leitura dos prontuários, a fim de obter informações básicas, como: idade, escolaridade, tempo e motivos do acolhimento.

## **2.3- Procedimentos de coleta de dados**

A coleta de dados, que teve duração de dois meses, foi realizada em duas instituições de acolhimento com características distintas. Uma era destinada apenas a meninos, a maioria destituídos de suas famílias de origem, que viviam num regime de “liberdade”, com certa autonomia de ir e vir. Já na outra instituição, só para meninas, a maioria aguarda a restituição à sua família ou a família estendida, tem “liberdade restrita”, ou seja, não podem ir e vir quando querem, estão sempre acompanhadas por educadores sociais.

Os adolescentes foram escolhidos aleatoriamente, e foram convidados a participar do estudo, sendo esclarecida a voluntariedade e o sigilo absoluto das informações, como também a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo para si. As entrevistas foram realizadas individualmente, acontecendo numa sala cedida pelas instituições, e foram gravadas em áudio e transcritas literalmente.

## **2.4- Procedimentos de análise dos dados**

Os dados gerados foram submetidos à análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (2012), com o propósito de examinar as falas dos participantes a fim de apreender seus sentidos e investigar como esses adolescentes percebem/compreendem a questão do estudo formal.

Segundo Bardin (2012), a Análise de Conteúdo possui como função principal o desvelar crítico, isto é, procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras. A referida autora postula que, ao interpretar os dados, a análise de conteúdo deve ser pautada em inferência a fim de buscar o que está por trás do discurso anunciado (Bardin, 2012).

Em concordância com a mencionada autora, Gil (2008) destaca que esse tipo de análise tem como ponto importante levar em consideração tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente da entrevista, ou seja, a análise procura desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e o não dito.

## **2.5- Procedimentos éticos**

Para realização do estudo foi solicitada, por meio de uma Carta de Anuência Institucional, a autorização da instituição responsável pelos serviços de acolhimento do município. Após tal autorização, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da

Universidade Federal Fluminense. Aos participantes, foi solicitado a leitura e, no caso de concordância, assinatura do Termo de Assentimento, no qual estavam descritos os objetivos e procedimentos da pesquisa.

### **3- Resultados e Discussão**

#### **3.1- Descrição do grupo participante**

A maioria dos participantes (7) tem idade compreendida entre 12 e 14 anos, e os demais (3), entre 15-17 anos. Muitos apresentaram baixa escolaridade em relação à idade, sendo que todos já interromperam os estudos em algum momento, e nove já tiveram reprovações. A escolaridade dos meninos variou do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, e das meninas, do 6º ao 9º ano.

Em relação à medida protetiva de abrigo, apenas três dos adolescentes haviam sido acolhidos pela primeira vez. O tempo de acolhimento variou de poucos dias até mais de 4 anos, sendo que um deles está acolhido desde bebê, tendo trocado de instituição ao longo do tempo.

São vários os motivos destes estarem nas Instituições de Acolhimento: reintegração familiar malsucedida; família substituta malsucedida; pais envolvidos com drogas e abuso sexual; abandono; violência doméstica; uso abusivo de drogas pela própria adolescente; mau-comportamento da adolescente; conflitos familiares e negligência familiar.

Para facilitar a compreensão dos dados resultantes das entrevistas, convencionou-se que os participantes seriam identificados por nomes fictícios a fim de preservar sua identidade.

#### **3.2- Análise de conteúdo temática**

Os dados coletados foram organizados em cinco categorias, algumas das quais com subcategorias: 1. Estudos e projetos de futuro; 2. Experiências na escola – subdividida em: a) ir à/estar na escola; b) relacionamentos interpessoais; 3. Interrupção dos estudos; 4. Dificuldades para aprender; 5. Estudos e instituição de acolhimento – subdividida em: a) interferências; b) reforço escolar; c) implicações da equipe.

Destaca-se que não foram percebidas diferenças significativas de acordo com o sexo dos participantes, por isso, os resultados foram apresentados em conjunto.

A primeira categoria, denominada *Estudos e projetos de futuro*, abrangeu falas que expressavam o significado dos estudos e a importância deste na vida dos adolescentes, ao mesmo tempo em que ressaltavam o papel da escolarização para concretizarem seus projetos de futuro. De forma geral, percebeu-se que todos os entrevistados parecem dar um significado positivo aos estudos por acreditarem que é através dele que se consegue ser alguém na vida. Assim, pode-se notar que os adolescentes acolhidos, pelo menos *a priori*, veem a educação formal como importante para se profissionalizarem e conseguirem uma vaga no mercado de trabalho, e o que os motiva, de modo geral, é a busca pelo conforto e a aquisição de bens materiais.

Tais resultados estão de acordo com os achados de Macedo, Alberto e Araújo (2012, citados por Reis, Moreira, Costa, Tombá, Ferrão & Coutinho, 2014), que ressaltam que, cada vez mais, os jovens estão empenhados em se profissionalizarem, pois assim garantem espaço no mercado de trabalho e conseqüentemente a melhoria econômica, obtenção de bens e conforto.

Há que se destacar também que existe em nossa sociedade um imaginário de que a vida bem-sucedida depende dos estudos. Logo, a educação escolar acaba sendo apontada como etapa indispensável para um futuro bem-sucedido.

Conforme apontam Mandelli, Soares e Lisboa (2011), para estes adolescentes, o ideário de projeto de futuro parece estar associado com independência financeira, constituição de família, aquisição de bens materiais e na melhoria da qualidade de vida, necessariamente passando pelo viés do trabalho. Este fato pode ser verificado nas falas a seguir:

*Ah, na minha vida, é tipo que eu tenho que estudar para ter um futuro melhor. Pra mim poder ter minha casa, minhas coisas, pra não depender [...]. (Lúcia)*

*Porque o estudo é pra melhorar a gente, pra arranjar um trabalho bom porque quem não estuda trabalha no serviço ruim, recebe pouco [...] Eu quero ser quando terminar os estudos, eu quero ser alguém na vida. Como não sei, mas o estudo é bom. (José)*

*Eu quero ser, minha profissão, eu quero ser bombeiro, ter minha família. É a única coisa que eu quero [...] uma coisa boa pra você ter um futuro lá na frente, ter um trabalho, ter emprego, é isso. [...] A importância dos estudos assim é eu estudar ter minha casa, ter minha família para morar, ter meu carro. (Pedro)*

Nota-se que os participantes, em sua grande maioria, apresentaram aspirações em relação a carreiras socialmente valorizadas, considerando a realidade brasileira, e apontaram os estudos como o caminho para alcançarem tais objetivos. Tal aspecto corrobora a constatação de Mandelli, Soares e Lisboa (2011), que assinalam que, tanto as relações capitalistas, quanto as influências do mercado de trabalho, levam a juventude a seguir certas tendências, e acabam reproduzindo alguns discursos, incorporando aqueles referentes à profissionalização. As falas abaixo sobre futuro profissional são ilustrativas a esse respeito.

*Eu, eu penso em ser cientista. (Rafael)*

*Juiz. (Tiago)*

*Eu gostaria de ser engenheiro. (João)*

*Eu pretendo se formar em engenharia civil, eu quero, eu quero realizar o meu sonho. (Ana)*

*Minha profissão? Eu queria ser juíza. (Paula)*

Também chama a atenção o fato de ser juiz/juíza ter sido citado por dois participantes, o que parece estar relacionado ao fato de que essa é uma figura bastante importante na condição em

que se encontram, pois é quem decide se voltam para as famílias ou permanecem nos acolhimentos, ou seja, é quem decide sobre suas vidas.

Contrariando as afirmações dos adolescentes entrevistados, de acordo com Birman (2006), a juventude atual vive num contexto em que há uma falta de horizonte para o futuro. O autor também menciona que a juventude é frágil e insegura e não vê possibilidades de futuro através da escolarização. Além disso, questiona quais perspectivas as escolas oferecem a esses jovens e conclui que os jovens acabam abandonando a escola, sendo que menos de 50% dos alunos terminam o 9º ano (Birman, 2006).

Franco (2002, citado por Souza, Trindade, Coutinho & Menandro, 2007) esclarece que os jovens, na verdade, não se interessam pelas aulas que lhes são oferecidas e “consideram a escola (em geral) como um caminho para o sucesso profissional, mas não parecem acreditar na formação que recebem da sua escola pública como meio de ascensão” (p.2). Nesse sentido, idealizar o futuro para os jovens é como “utopia paralisante”, isto é, algo com que os jovens da classe empobrecida sonham, mas têm consciência de que não atingirão. Escolher uma profissão aparece como uma meta inatingível e ideal (Souza, Trindade, Coutinho & Menandro, 2007).

Cabe considerar que, as falas apresentadas pelos adolescentes também podem se relacionar com discursos naturalizados no senso comum sobre a educação formal, do tipo “*é preciso estudar para ser alguém na vida*”. Isso pode ser verificado quando se compara o discurso dos adolescentes entrevistados com o nível de escolaridade, índice de reprovação e de faltas dos mesmos, o que é abordado na categoria 3 (*Interrupção dos estudos*). Esta retrata a realidade dos adolescentes em relação à interrupção dos estudos, evasão e repetência. Verificou-se que há uma incoerência entre o discurso dos entrevistados e suas vivências da escolarização. Percebe-se que a escola não está conseguindo acolher as diferentes realidades trazidas pelos alunos e por isso não consegue realizar seu papel de promotora do desenvolvimento das potencialidades e garantir que os educandos vislumbrem oportunidades de transformação social através da escolarização, ou seja, garantir a possibilidade do sujeito ser livre, consciente e responsável.

Entende-se que a escola não deve somente cumprir funções ou realizar papéis sociais, e sim levar o sujeito a construir uma reflexão crítica e ética auxiliando-os a desenvolver suas capacidades intelectuais. O papel do professor é conhecer as histórias de vida de seus alunos para ajudá-los a ampliar sua visão de mundo (Talita em [blogbrasil.com.br/papel-da-escola-na-sociedade-atual](http://blogbrasil.com.br/papel-da-escola-na-sociedade-atual)). Dessa maneira, se assim fosse, o discurso esperado e a experiência de se frequentar a escola não teria tanta discrepância entre esses adolescentes.

Foi percebido que, no grupo participante, 100% estão defasados em relação a série/idade. Destes, 9 já repetiram de ano e 10 interromperam os estudos. As falas abaixo explicitam essa questão:

*Ó eu já parei de estudar né, como eu já te falei, eu acho que eu fiquei uns três anos seguidos sem estudar, mais aí, mais aí eu parei mesmo, não é porque eu não gostava não, é como eu te falei, que eu ficava mesmo brincando na rua da minha casa. [...] eu também tinha dia que eu não queria ir pra escola. Eu ia, mas eu pulava o muro, ia pra casa, entendeu? (Rafael)*

*Parar de estudar eu nunca (quis). Não, por causa de quê quando eu morava na rua aí eu não gostava de escola não. Fiquei cinco anos morando na rua, passei um monte de sacrifício na rua. (Tiago)*

*Já parei sim, quando estava grávida. (Rita)*

*Eu já cheguei a parar, mas depois que minha mãe começou a descobrir, aí eu, ela falou que era pra mim voltar para escola rápido, que a escola que leva longe, não é a rua não. Aí ela mandou voltar, eu tive que voltar, porque era minha mãe, eu tive que obedecer. (João)*

*Ano passado eu não estudei porque... desânimo, muitos problemas, problema que eu tenho mesmo. Tomo muito remédio, entendeu? Tenho problema de saúde. (Carla)*

Percebe-se que, muitos desses adolescentes têm baixa escolaridade devido a repetência e a evasão. Fonseca (2013) pontua que, várias pesquisas sobre a educação mostram que o país ainda não consegue produzir políticas de educação eficientes que incluam os alunos na escola, assegure qualidade no ensino para todos e viabilize a permanência destes no âmbito escolar. Ou seja, os adolescentes não podem ser os únicos responsabilizados por essa questão.

Poderão esses adolescentes, com suas experiências escolares marcadas por repetências, evasão e desestímulo em frequentar a escola, terem condições de manter sua formação e chegar à profissão desejada? É sabido que apenas um número muito pequeno de alunos de classe média baixa dão continuidade ao ensino formal devido aos mais variados fatores. Estudos feitos por Dell’Aglío e Hutz (2004) possibilitaram avaliar o desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados e detectaram que essa população tem uma visão negativa de si mesmo, restringindo a aceitação social, reforçados pelo estigma de serem institucionalizados, podendo se tornar uma profecia de fracasso na vida destes.

Aquino (1998), por sua vez, informa que os índices de repetência e evasão escolar no Brasil são semelhantes aos de países africanos, e a qualidade do ensino dos que permanecem na escola é tão devastadora quanto. A essa realidade o autor denomina de “fracasso dos incluídos”.

No município onde a pesquisa foi realizada, as audiências judiciais ocorrem nos meses de abril e outubro, e é nessa ocasião que se decide sobre a reintegração familiar ou não dos

adolescentes. Havendo a reintegração, ela é imediata. A questão é, será que esses adolescentes, ao retornarem à casa com o semestre em curso, continuam os estudos? Será que isso também não contribui para a interrupção dos estudos aumentando a estatística da evasão escolar? São questões que, por não terem sido objetivo do presente estudo, precisarão ser exploradas em outros trabalhos.

As experiências dos adolescentes na escola foram abordadas na categoria 2. Esta se dividiu em duas subcategorias: ir à/estar na escola e relacionamentos interpessoais (com colegas, funcionários, professores). A escola que frequentam foi percebida pela maioria como um lugar prazeroso, onde gostam de estar e podem aprender. É o que mostra os relatos abaixo.

*[Sobre gostar de ir à escola] Eu gosto porque em casa não tem nada pra fazer e na escola já faço meus deveres e aprendo um pouquinho a mais. (Paula)*

*Eu gosto de ir porque estudar, a aprendizagem melhora. Pra mim aprender serve pro meu dia-dia. (Pedro)*

Os relacionamentos estabelecidos na escola apareceram como um fator importante e motivador para a maior parte dos adolescentes. Muitos deixam claro que gostam de ir à escola mais para estarem com os colegas do que para estudar, isto é, a escola para eles não é só um espaço de aquisição de conhecimento. É, sim, um lugar que vai além da transmissão de saberes e do aprendizado. É um espaço onde acontecem as relações e a sociabilidade, acontecem as trocas entre os alunos e seus pares e, portanto, as interações que os adolescentes vão travando ao longo do tempo no âmbito escolar são importantes, pois assim vão se constituindo enquanto sujeitos. Meira (2008) cita Leontiev (1978), que aponta que é através das relações com seus iguais que o homem aprende a ser homem. O contato com os professores, para alguns, também aparece como algo positivo. Nessa perspectiva, Vygotsky acredita que as experiências professor-aluno precisam ser respeitadas. Para ele o papel do professor deve ser de mediador, pois é no contexto da sala de aula que se vivenciam trocas, em que ambos aprendem juntos e as interações acontecem, trazendo, portanto, consequências importantes para o trabalho educativo. (Vygotsky, 1977, citado por Meira, 2008).

Assim, os relacionamentos parecem determinar, em grande medida, se os adolescentes gostam ou não de frequentar a escola. Eis algumas falas sobre essa questão:

*Eu gosto porque eu encontro amigos e também faço amizades novas e lá eu posso estudar, eu posso aprender muitas coisas. Assim, na verdade, muito eu não gosto de estudar não. (Lúcia)*

*Eu gostava da minha professora, principalmente ela, ela gostava muito de mim. (Rafael)*

*Era ótimo, todo mundo era bom comigo, eu gostava muito de meus colegas, na hora do recreio principalmente a gente brincava. Minha professora qualquer coisinha chamava para tirar dúvida. (Ana)*

Nota-se que a escola, no discurso dos participantes, emerge como um lugar interessante, mesmo que seja principalmente devido às amizades lá construídas. Para Souza, Trindade, Coutinho e Menandro (2007), a escola é um lugar de saber, de liberdade e de possibilidades de mudança de vida. Local de formação, de problemas e limitações. Ajudar os adolescentes a enxergarem todo o potencial que pode ser desenvolvido no ambiente escolar ainda é um desafio.

A categoria 4 agrupou as falas referentes às dificuldades no processo de aprendizagem, segundo os próprios adolescentes, englobando as dificuldades em relação aos conteúdos oferecidos através do ensino formal. Como já descrito, os adolescentes pesquisados apresentaram baixo desempenho escolar, muitas repetências, pouca escolaridade e, principalmente, alto índice de evasão escolar.

Nas falas dos entrevistados, as dificuldades de aprendizagem aparecem da seguinte forma:

*Ah depende! Tem algumas matérias que eu tenho dificuldade, porque é leitura e tal como português. Português eu até eu gosto, até eu sei falar mais ou menos. Ah! Português, Ciências, História, esses negócios assim. Ficar lendo, não é comigo não. (Lúcia)*

*Eu tenho dificuldade de aprender matemática. Eu não tenho muita cabeça pra matemática. (João)*  
*Sim, eu acho que eu tenho, inglês eu tenho um pouco, em ciências também que são as matérias mais difícil para mim estudar. (Rita)*

*Mais ou menos, eu não sou bom em Matemática. Matemática é um pouco complicado, aí a minha cabeça... eu tenho um pouco de dificuldade. (Tiago)*

Estes dados estão de acordo com o que Dell'Aglio e Hutz (2004) encontraram em seus estudos com crianças institucionalizadas. Os autores notaram que há um menor desempenho escolar entre as crianças que vivem em acolhimentos se comparadas a crianças que vivem com suas famílias. Estudos feitos por estes pesquisadores destacam que o tempo que o adolescente fica institucionalizado influencia de maneira negativa seu desenvolvimento escolar. Altoé (1990, citado por Andrade, 2011), acredita que o déficit intelectual e o desenvolvimento da linguagem são alguns dos prejuízos que interferem na vida de crianças que são acolhidas por muito tempo.

Será então que a aparente desmotivação para os estudos apresentada pelos adolescentes também tem relação com estas dificuldades colocadas? Se for o caso, o que pode ser feito nas IA's?

A relação entre a experiência escolar e a vivência no serviço de acolhimento foi abordada na categoria 5. Esta abarcou: a interferência ou não do fato de estarem institucionalizados na questão dos estudos; a importância atribuída pelos adolescentes ao reforço escolar oferecido pelas



instituições para esses adolescentes; e as implicações das equipes em relação a essa questão da educação formal. Em outras palavras, englobou dados sobre como os adolescentes acolhidos se veem e são vistos na escola pelo fato de estarem institucionalizados; a visão dos participantes acerca do reforço escolar oferecido pela própria instituição; e também como a equipe técnica lida com a questão da frequência à escola.

Sobre a primeira subcategoria, denominada *Interferências*, as falas de alguns são ilustrativas:

*Ontem mesmo eu falei com uma colega da sala e ela falou: É do Abrigo? Aí perguntou de qual abrigo, mas não falaram nada não, mas não gostaram, acho, muito não, mas cada um tem seu estilo né, eu não queria tá aqui, mas é o jeito de estar aqui, né. (Rita)*

*Eu acho ruim do jeito que leva as pessoas a olhar pro sujeito na escola e até chegaram a me zoar, que eu sou de abrigo e chego de Kombi. Mas depois que foi se acostumando, pararam e começaram a fazer amizade. E as coisas que já fiz foi que até cheguei a brigar por causa disso, não gostava que ficasse zoando, mas depois, foi se acostumando, parando e chegamos até a brincar juntos, eu acho normal. (João)*

*Aconteceu, aqui, falaram que eu não tenho futuro, que não tenho família, aí fiquei chateado, comecei a chorar. Fiquei no meu canto, comecei a chorar, entendeu, tipo assim, eu passei muita dificuldade na minha vida. (José)*

Sobre o reforço escolar, referido na segunda subcategoria, os adolescentes abordaram como veem esta questão oferecida pelos acolhimentos:

*O reforço escolar é bom, que a gente vai na escola, aprende, quando chega aqui tem mais um reforço. É bom a gente aprende mais. (Carla)*

*Participo, é uma coisa boa também. A atividade de casa eu faço junto com funcionário e gosto de fazer e me ajuda. (Tiago)*

*Frequento e ele me ajuda. Faço um monte de coisas, estudo atividade de casa. (Pedro)*

Considerando as dificuldades de aprendizagem expostas na categoria 4, fica evidente a necessidade de se desenvolver e intensificar o reforço escolar nas IA's para estimular o desenvolvimento cognitivo desses adolescentes abrigados a fim de amenizar o déficit escolar e torná-lo menos excludente, como destacam Siqueira e Dell'Aglio (2010). Estas apontam também a necessidade de se criar estratégias que favorecem o empoderamento desses adolescentes, que acabam sendo "vítimas" de um sistema que não leva em conta as suas especificidades. Já a subcategoria relacionada ao papel e interferência da equipe, que recebeu a denominação *Implicações da Equipe*, abordou a influência que os funcionários da instituição possuem no cotidiano dos adolescentes. As falas dos entrevistados revelam, tanto o incentivo que a equipe

procura dar especialmente à questão dos estudos, quanto suas reações e intervenções nos casos de ausência às aulas.

*[A equipe] Eles reagem, falam que assim a gente não ia conseguir um futuro melhor, falam pra nós que a gente tem que estudar, ir pra frente, conseguir um trabalho bom, alguma coisa, a gente tinha que ter escolaridade terminar o estudo todo, assim a gente ia chegar num lugar melhor do que a gente estão. (Rita)*

*Bom, tipo assim, quando eu não quero estudar, eu falo não vou estudar e pronto, acabou, mas eu perco o final de semana de ir pra casa, perco alguns passeios, tipo assim, banho de piscina, [...], passeio na praia. Aí eu perco isso tudo se não estudar. (Tiago)*

*Bota de castigo, deixa sem final de semana. Aham, concordo que quem não quer ir à escola deve ficar de castigo. (José)*

Como pode ser observado nas três subcategorias, há variações na forma como esses adolescentes sentem a relação acolhimento-escola. Alguns parecem perceber certo preconceito no ambiente escolar pelo fato de serem acolhidos, e possivelmente, só continuam a frequentar as aulas por imposição da equipe das IA's, que têm a responsabilidade de estimular os adolescentes a estarem no contexto escolar, mesmo sendo, muitas vezes, esse trabalho árduo e exaustivo. Cabe mencionar que as Orientações Técnicas Nacionais (2009) instruem que os serviços de acolhimento devem estar articulados com o sistema educacional para sustentar um canal constante de comunicação com as escolas a fim de propiciar o acompanhamento do desempenho escolar desses adolescentes. Porém, fica o desafio de como fazer tal articulação.

#### **4- Considerações Finais**

Acredita-se que os resultados deste estudo oferecem significativas informações sobre o que pensam estes adolescentes que estão em serviços de acolhimento de um município do interior do estado do Rio de Janeiro em relação ao ensino formal, à frequência à escola e ao futuro profissional. Tais resultados, obviamente, não podem ser generalizados para outros grupos e contextos, mas podem oferecer indícios que sirvam de motivação para novas pesquisas.

De forma geral, os resultados demonstraram um descompasso entre o grau de escolaridade apresentado pelos participantes e a questão etária, assim como um contraste entre o que falam sobre a escolarização (estudo é muito importante) e o que vivenciam no dia a dia (não frequentam assiduamente a escola; alto índice de repetência e de evasão; entre outros). Isso pode indicar que os adolescentes participantes reproduzem os valores defendidos pela sociedade contemporânea em relação à educação formal, ou seja, adotam um discurso de que “é preciso estudar para ser alguém na vida”, mas, na prática, não conseguem estabelecer uma relação entre suas experiências educacionais atuais e seus projetos de futuro, sobretudo no âmbito profissional.

Crê-se que é imprescindível reconhecer o adolescente como alguém que apresenta possibilidades de crescer e amadurecer, e como um sujeito que apresenta opinião própria, desejos particulares e especificidades decorrentes de seu contexto de vida. É claro que não se desconsidera, com isso, o fato de existir uma certa “cultura” de como ser adolescente em nossos dias, que dita costumes e comportamentos. O que se enfatiza é a importância de se olhar para esse público, especialmente no caso dos que estão institucionalizados, e enxergar potencialidades, buscando desenvolvê-las. É preciso crer que os adolescentes acolhidos podem ressignificar seus projetos de vida e suas práticas na medida em que as pessoas que com eles convivem, bem como eles próprios, acreditem em seu potencial. Só assim há possibilidades de lidar com essa questão da educação formal.

Infelizmente, o que se vê em relação à motivação e desempenho escolar dos participantes mostra o quanto ainda precisa ser feito. Contudo, há uma tentativa, aqui, de superar a visão negativista que ainda se tem do adolescente, sobretudo o institucionalizado, aceitando-o como responsável por seus atos e investigando o modo como eles experimentam e interpretam seus problemas.

Por fim, chama-se a atenção para o papel da equipe que atua nos acolhimentos no sentido de oferecer um suporte afetivo para esses adolescentes, acolhendo-os em suas dificuldades, sejam relativas à escolarização ou não, como também promover intervenções junto a esta população através de oficinas psicoeducativas, por exemplo, a fim de estimular o desenvolvimento cognitivo e amenizar o déficit escolar. O presente estudo não teve o objetivo de avaliar o papel da equipe nos acolhimentos e, portanto, não se propõe a explorar a fundo essa questão. Porém, entende-se que a mesma, levando em conta as Orientações Técnicas Nacionais (2009), lida diretamente com questões que interferem na vivência escolar, tais como: a autoestima; a preservação e fortalecimento de vínculos afetivos e de confiança; a preparação para um futuro desligamento; a promoção de autonomia; a reflexão sobre projetos de vida; entre outras. Assim, entende-se que compete à equipe técnica possibilitar o diálogo para que os acolhidos digam o que pensam e sentem, contem suas histórias de vida, desejos, dúvidas, angústias, enfim, se expressem, o que possibilitará maior compreensão sobre suas dificuldades em relação a educação escolar. Acredita-se que é de suma importância que a equipe institucional estimule os acolhidos para que, dentro da instituição ou fora da mesma, possam trilhar caminhos que os levem, de fato, a “ser alguém” na vida!

## **5- Referências**

Abaid, J. L. W. (2008). *Vivências adversas e depressão: um estudo sobre crianças e adolescentes institucionalizados* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). UFRS, Porto

Alegre. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13406/000641407.pdf?sequence=1>

Andrade, M.S. (2011). Estudo sobre a escrita em crianças e adolescentes abrigados. *Revista Psicopedagogia*, 28(87), 219-225. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000300002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300002&lng=pt&tlng=pt).

Aquino, J.G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação* [online]. 24 (2), 181-204. ISSN 0102-2555. DOI: S0102-25551998000200011.

Araújo, C.M. & Oliveira, M.C.S.L. (2013). Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. *Pesquisas e Práticas Psicossociais - PPP - 8(2)*, 215-224, julho/dezembro. Recuperado de [www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/download/.../514](http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/download/.../514)

Azevedo, M.M. (2007). *O código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior*. Recuperado de [http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo\\_mello\\_mattos\\_seus\\_reflexos.pdf](http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf)

Bardin, L. (2012). *Análise de Conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.

Becker, D. (2003). *O que é adolescência* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo, SP: Brasiliense.

Birman, J. (2006). Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In Cardoso, M. R. (Org.): *Adolescentes*. São Paulo, SP: Escuta.

Bock, A.M.B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES [online]*. 24 (62), 26-43. DOI: S0101-32622004000100003.

Bock, A.M.B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impr.). 11 (1), Jan./Jun. DOI: 10.1590/S1413-85572007000100007

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1998. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Brasil (1990). *Estatuto da criança e adolescente*. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Oficial, 2002.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: Senado Federal.

Brasil (2009). *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Recuperado de [www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes\\_tecnicas\\_final.pdf/](http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf/)

- Bruini, E.C. (2013). *A educação no Brasil*. Recuperado de <http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educa-no-brasil.htm>
- Cerqueira-Santos, E., Melo Neto, O.C. & Koller, S.H. (2014). Adolescentes e adolescências. In Habigzang, L.F., Diniz, E. & Koller, S.H. *Trabalhando com Adolescentes: teoria e intervenção psicológica*. pp.17-27. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Código de Menores. Dec. n.17.943-A de 12 de outubro 1927. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)
- Costa, A.C.P. (2012). *As políticas de proteção à infância e adolescência e a educação: reflexões a partir da década de 1920*. Recuperado de <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/03.pdf>
- Dell'Aglio, D.D. & Hutz, C.S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 17, 341-350. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a08v17n3.pdf>
- Ferreira, A.B.H. (2009). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4a ed. Curitiba, PR: Positivo.
- Ferreira, M.C.T. & Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 15(1), 35-44. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>
- Fonseca, D.C. (2013). Escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos. *Revista Eletrônica de Educação*. 7 (1). Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/608>
- Garcia, M.F. (2009). *A constituição histórica dos direitos da criança e do adolescente: do abrigo ao acolhimento institucional*. (Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis). Recuperado de <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial283137.pdf>
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6a ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Gonzalez, A. (2011). *Adolescentes em acolhimento institucional: convivência familiar e comunitária*. (Monografia do Curso de Especialização em Psicologia Clínica. UFRGS, Porto Alegre). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32813/000786890.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2010*. Recuperado de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>
- Machado, V.R. (2011). Atual política de acolhimento institucional à luz do ECA. *Serviço Social em Revista*. 13 (2), 143-169. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10431>

- Mandelli, M.T., Soares, D.H.P. & Lisboa, M.D. (2011). Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 63, 49-57. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672011000300006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300006&lng=pt&tlng=pt).
- Matheus, T.C. (2007). *Adolescência: história e política do conceito na psicanálise* (Coleção Clínica Psicanalítica). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (1998). Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência & Educação (Bauru)*, 5(2), 61-70. <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200006>
- Nery, I.S., Mendonça, R.C.M., Gomes, I.S., Fernandes, A.C.N. & Oliveira, D.C. (2011). Reincidência da gravidez em adolescentes de Teresina, PI, Brasil. *Revista Brasileira de Enfermagem* [online]. 64 (1), 31-37. ISSN 0034-7167. DOI: S0034-71672011000100005.
- Noal, J. & Neiva-Silva L. (2007). Adoção, adoção tardia e apadrinhamento afetivo: intervenção em relação à criança e adolescente vítimas do abandono e institucionalizados. In Hutz, C.S. *Prevenção e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade*. pp.4-48. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Organização Mundial da Saúde (OMS). Recuperado de <http://www.who.int/about/es/>
- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes. *Relatório Nacional Pisa, 2012: Resultados Brasileiros*. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)
- Quiroga, F.L. & Vitalle, M.S.S. (2013). O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. *Physis* [online]. 23 (3), 863-878. DOI: S0103-73312013000300011.
- Reis, A., Moreira, I.S., Costa, J., Tombá, T.M.M., Ferrão, E.S.F. & Coutinho, S.M. (2014). Adolescentes em situação de acolhimento: intervenção psicológica para a proteção e desenvolvimento humano. In Côrrea, M.C.B., Ferrão, E.S. & Reis, L.B. *Intervenções psicológicas em contextos de ensino e serviço*. pp.35-57. Jundiaí, SP: Paço Editorial.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de criança no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo, SP: Loyola.
- Santos, A.M.A. (2013). Acolhimento institucional de criança e adolescente. *III Simpósio Mineiro de Assistente Social*. Belo Horizonte, 7-9 junho. Recuperado de <http://www.cress-mg.org.br/hotsite/1/paginas/home.php?pg=5>

Siqueira, A.C. & Dell'Aglio, D.D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26 (3), 407-415. DOI: S0102-37722010000300003

Souza, L.G.S., Trindade, Z.A., Coutinho, S.M.S. & Menandro, M.C.S. (2007). Sentidos atribuídos ao sucesso pessoal e profissional em estudantes do ensino médio. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*. 8 (1). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-73142007000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000100002)

Scoz, B. J. L. & Lucchini, D. R. M. R. (2010). Alunos com dificuldades na escrita: produção de sentidos subjetivos na oficina de palavras. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 68-77. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100008&lng=pt&tlng=pt).

Talita (05 mai 2010). *Papel da escola na sociedade atual*. Recuperado de [blogbrasil.com.br/papel-da-escola-na-sociedade-atual](http://blogbrasil.com.br/papel-da-escola-na-sociedade-atual).

Vectore, C. & Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Psicologia Escolar e Educacional*. 12 (2), 441-449. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a15.pdf>

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo verificar como los adolescentes en las instituciones de abrigo piensan con relación a la educación formal y como esta se relaciona con sus proyectos de vida y futuro. Para esto fueron hechas entrevistas semi-estructuradas con 10 institucionalizado de ambos sexos, con edad entre 12 y 17 años. Los datos fueron organizados y analizados de acuerdo con la propuesta del análisis de contenido temático, fueron citadas cinco categorías: 1- Estudios y proyectos futuros; 2- experiencias en la escuela; 3- interrupción de los estudios; 4- dificultad para aprender; 5- estudios y instituciones de abrigo. Los resultados mostraron paradojas entre lo que los participantes piensan/idealizan sobre la educación escolar y las experiencias presentadas por ellos en relación al proceso de escolarización y a los estudios. Considerando que, en relación a esa situación el equipo técnico de los servicios de abrigo tiene un papel fundamental, pues pueden actuar potencializando la relación entre esos adolescentes y la educación escolar, señalando las posibilidades que resultan, al mismo tiempo, simulando problemas que se relacionen con la misma.

**Palabras-clave:** Adolescente, Institución de Abrigo, Educación Formal.