

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

DIANA GALONE SOMER

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ADOLESCENTES ACOLHIDAS, NA CASA
SANTA LUIZA DE MARILLAC E ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO A MENINA
(APAM), EM RELAÇÃO AO COTIDIANO ESCOLAR – PONTA GROSSA/PR

PONTA GROSSA
2017

DIANA GALONE SOMER

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ADOLESCENTES ACOLHIDAS, NA CASA
SANTA LUIZA DE MARILLAC E ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO A MENINA
(APAM), EM RELAÇÃO AO COTIDIANO ESCOLAR – PONTA GROSSA/PR

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: História, Cultura e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Solange Ap. Barbosa de Moraes Barros.

Coorientador: Prof^o Dr^o Constantino Ribeiro de Oliveira Júnior.

PONTA GROSSA
2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S694 Somer, Diana Galone
As representações sociais das
adolescentes acolhidas, na Casa Santa
Luiza de Marillac e Associação de Promoção
a Menina (APAM), em relação ao cotidiano
escolar - Ponta Grossa/PR/ Diana Galone
Somer. Ponta Grossa, 2017.
191f.

Dissertação (Mestrado em Ciências
Sociais Aplicadas - Área de Concentração:
Cidadania e Políticas Públicas),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Solange Ap.
Barbosa de Moraes Barros.

Coorientador: Prof. Dr. Constantino
Ribeiro de Oliveira Júnior.

1.Representações sociais.
2.Adolescentes. 3.Acolhimento. 4.Cotidiano
escolar. 5.Bullying. I.Barros, Solange Ap.
Barbosa de Moraes. II. Oliveira Júnior,
Constantino Ribeiro de. III. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
Ciências Sociais Aplicadas. IV. T.

CDD: 362.7

TERMO DE APROVAÇÃO

DIANA GALONE SOMER

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ADOLESCENTES
ACOLHIDAS, NA CASA SANTA LUIZA DE MARILLAC E
ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO A MENINA (APAM), EM RELAÇÃO
AO COTIDIANO ESCOLAR – PONTA GROSSA/PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas,
Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta
Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 17 de fevereiro de 2017.

Assinatura pelos Membros da Banca:

Solange Barbosa

Dra. Solange Aparecida Barbosa de Moraes Barros - (UEPG) – Presidente

Marcelo Henrique da Costa

Dr. Marcelo Henrique da Costa – (UERJ)

Lenir Mainardes da Silva

Dra. Lenir Aparecida Mainardes da Silva – (UEPG)

Dr. Alfredo Cesar Antunes – (UEPG) - Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e acima de tudo a Deus, porque é a luz, fortaleza, proteção e sabedoria que dá sentido à minha vida, pois sem Ele nunca conseguiria forças para percorrer este caminho.

Ao meu esposo, Aloisi Somer, pelo amor e companheirismo, bem como compreensão e paciência em mais essa fase.

A minha mãe, pelas orações e demais familiares, pelo tempo de convivência que abdicaram.

À professora Dr^a Solange Aparecida Barbosa de Moraes Barros, pela amizade e orientação nesses anos, desde a graduação e mestrado. Ao professor Dr^o Constantino Ribeiro de Oliveira Júnior, pela disposição e atenção quando precisei.

Aos professores do Mestrado em Ciências Sociais Aplicada, pela disposição em ensinar e compartilhar seus conhecimentos.

À Michele Fátima Machado, pelas informações e apoio em vários momentos e pelas conversas divertidas.

À Mirely Christina Dimbarre, por ter realizado a correção ortográfica da dissertação e pela sua amizade.

À coordenação e aos funcionários da Casa Santa Luiza de Marillac e Associação de Promoção a Meninas (APAM), que foram acessíveis e permitiram a realização desta pesquisa, para conhecer a realidade das adolescentes em relação ao cotidiano escolar. Principalmente as assistentes sociais Adriana Bomfati e Ana Claudia Ribeiro Gomes, pela atenção e comprometimento com a pesquisa.

À mestrandas em Ciências Sociais aplicadas Vera Marina Viglus e graduadas do quarto ano do Serviço Social: Isabela de Paula Carvalho; Elizane Nascimento; Amanda de Mello Silva e Emanuely Giroto, por auxiliarem no desenvolvimento do Grupo Focal.

A todas as adolescentes acolhidas, sujeitos desta pesquisa, pela participação e informações reveladas.

As minhas amigas e amigos, e a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na construção deste trabalho.

A agência de fomento CAPES pelo suporte financeiro.

[...] as ideias dominantes de uma sociedade são as ideias da sua classe dominante, para recordar que a tarefa daqueles que geram e divulgam as suas ideias, imagens e valores pode ser bastante fácil se eles falam o que se imagina que se espera ouvir. É mais fácil ser persuadido por um belo e sonoro engodo do que escavar em busca de uma verdade nunca evidente, sobretudo em uma sociedade dominada por meios de comunicação sempre prontos a decorar o falseamento da realidade com as vestes de que se **reveste a aparência de feliz ou inevitável normalidade da vida cotidiana e da história humana** (KARL MARX, 1932 apud BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p.7-8, grifo nosso).

RESUMO

As representações sociais (RS) surgem a partir de pontos duráveis de conflito dentro das estruturas representacionais da própria cultura, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As RS não são um agregado de representações individuais. A primeira está ligada ao grupo, e contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, desse modo são produzidas e compartilhadas por membros de grupos sociais. Agora, as representações, são ligadas ao indivíduo, o conhecimento é mais individualizado fundamenta-se em experiências pessoais. Como afazer contínuo, a escola está presente no cotidiano do adolescente, e é objeto de diferentes representações. A escola contemporânea, ainda produz e conduz suas práticas influenciadas pela sociedade. Neste contexto a pesquisa tem como objetivo geral “compreender quais são as representações sociais que as adolescentes acolhidas em 2016, na Casa Santa Luiza de Marillac e na Associação de Promoção a Meninas (APAM), possuem em relação ao cotidiano escolar”. Assim, é de suma relevância o entendimento da ligação entre as RS e a vida cotidiana de adolescentes acolhidas. Como o cotidiano escolar é complexo, envolve a construção de uma RS que é fortemente ligada à diversidade e afetividade e, é permeada pelas relações interpessoal e intergrupal. Entretanto este estudo não se refere a um adolescente “genérico” ou “comum”, mas de um adolescente específico, aquele que se encontra em vulnerabilidade e risco social, sendo necessária uma análise de seu contexto sócio-histórico. Para tanto, também é necessário compreender alguns aspectos que envolvem a construção das representações da alteridade, especificamente a alteridade radical estudada por Jodelet (1998), que apresenta o duplo processo de construção e de exclusão social. Esta pesquisa é qualitativa e se desenvolveu empregando os procedimentos metodológicos a seguir: pesquisa bibliográfico-exploratória; Grupo Focal (GF); análise de conteúdo de categorias temáticas. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram adolescentes acolhidas das duas instituições citadas, após o aceite do projeto submetido ao Comitê de Ética foi desenvolvido o GF. O GF ocorreu em duas sessões em cada instituição, com um roteiro de doze questões para compreender as RS, em relação ao cotidiano escolar das adolescentes. Deste modo, este trabalho é apresentado em três capítulos: sendo que no primeiro é realizada uma revisão bibliográfica dos principais conceitos abordados: a teoria das representações sociais, alteridade e alteridade radical, cotidiano escolar, escola pública e acolhimento. No segundo capítulo, são tratados inicialmente os conceitos de vulnerabilidade e risco social e adolescência no contexto sócio-histórico. Além disso, neste capítulo é realizada a caracterização dos sujeitos e campo de pesquisa, bem como os métodos utilizados (GF e análise de conteúdo de categorias temáticas). Por fim, no terceiro capítulo a análise e discussão dos dados são apresentadas detalhando as categorias encontradas. Isso após a transcrição do material coletado e a utilização da análise de conteúdo de categorias temáticas obteve-se as seguintes categorias: relações e interações sociais na escola; adolescência; *bullying*; vida cotidiana na escola e acolhimento; e família. Observou-se que as adolescentes acolhidas possuem dificuldades de adaptação com os novos espaços: o acolhimento e novo ambiente escolar. Também, verificou-se que as relações e interações constituídas no ambiente escolar, possuem grande influência no cotidiano, bem como nas RS das adolescentes acolhidas da Marillac e APAM. As relações positivas, que dão o sentimento de pertencimento, são com os amigos e funcionários de serviços gerais. Enquanto que as relações e interações negativas são com algumas professoras (os), colegas e pedagogas (os). As principais dificuldades encontradas no cotidiano escolar das adolescentes acolhidas são o *bullying*, o estigma e a alteridade radical. Conclui-se que todos esses elementos encontrados com relação às representações e RS do cotidiano escolar das adolescentes acolhidas na Marillac e APAM influenciam na construção da identidade das mesmas.

Palavras chave: Representações sociais. Adolescentes. Acolhimento. Cotidiano escolar. *Bullying*.

ABSTRACT

Social representations (RS) arise from durable points of conflict within the representational structures of the culture itself, and its denial to specific groups within society. RS are not an aggregate of individual representations. The first is linked to the group, and contributes to the construction of a reality common to a social set, so they are produced and shared by members of social groups. Now, the representations are linked to the individual, the knowledge is more individualized is based on personal experiences. As a continuous task, the school is present in the daily life of the adolescent, and is the object of different representations. The contemporary school still produces and conducts its practices influenced by society. In this context, the research has the general objective "to understand what are the social representations that the adolescents hosted in 2016, in Casa Santa Luiza de Marillac and in the Association for the Promotion of Girls (APAM), have in relation to school daily life." Thus, it is of great relevance the understanding of the link between RS and the daily life of adolescents. As school daily life is complex, it involves the construction of a RS that is strongly linked to diversity and affectivity and is permeated by interpersonal and intergroup relations. However, this study does not refer to a "generic" or "common" adolescent, but a specific adolescent, who is in vulnerability and social risk, and an analysis of their socio-historical context is necessary. For this, it is also necessary to understand some aspects that involve the construction of the representations of otherness, specifically radical alterity studied by Jodelet (1998), who presents the double process of construction and social exclusion. This research is qualitative and was developed using the following methodological procedures: bibliographic-exploratory research; Focus Group (GF); Content analysis of thematic categories. The subjects who participated in the research were adolescents hosted by the two mentioned institutions, after accepting the project submitted to the Ethics Committee, the GF was developed. The GF occurred in two sessions in each institution, with a script of twelve questions to understand RS, in relation to the daily schooling of adolescents. Thus, this work is presented in three chapters: the first one is a bibliographical review of the main concepts addressed: the theory of social representations, alterity and radical alterity, everyday school, public school and reception. In the second chapter, the concepts of vulnerability and social risk and adolescence are dealt with in the socio-historical context. In addition, in this chapter the characterization of subjects and field of research, as well as the methods used (GF and content analysis of thematic categories) are carried out. Finally, in the third chapter the analysis and discussion of the data are presented detailing the categories found. After the transcription of the material collected and the use of content analysis of thematic categories, the following categories were obtained: relationships and social interactions in the school; adolescence; bullying; Everyday life at school and welcome; and family. It was observed that the adolescents received have difficulties adapting with the new spaces: the reception and new school environment. Also, it was verified that the relationships and interactions constituted in the school environment, have great influence in the daily life, as well as in the RS of the adolescents hosted by Marillac and APAM. Positive relationships, which give the feeling of belonging, are with friends and general service employees. While negative relationships and interactions are with some teachers, peers and pedagogues. The main difficulties encountered in the daily life of adolescents are bullying, stigma and radical alterity. It is concluded that all these elements found in relation to the representations and RS of the school daily life of adolescents hosted in Marillac and APAM influence in the construction of their identity.

Keywords: Social representations. Adolescents. Host. School daily life. Bullying.

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAM	Associação de Promoção a Menina
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEDCA	Conselho Estadual dos direitos da Criança e do Adolescente
CMDCA	Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FIA	Fundo para a Infância e Adolescência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
NOB-RH	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PLF	Programa Lar Afetivo
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
RS	Representações sociais
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COTIDIANO ESCOLAR	17
1.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	18
1.1.1 Representações Sociais na Vida Cotidiana	21
1.1.2 Alteridade	26
1.2 COTIDIANO ESCOLAR	31
1.2.1 <i>Bullying</i>	38
1.2.2 <i>Escolas Públicas e as dificuldades com alunos de Acolhimento</i>	40
1.2.3 <i>Complexidade</i>	44
1.2.4 <i>Complexidade no/do cotidiano: escola e acolhimento</i>	45
CAPÍTULO 2 - VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL E ADOLESCÊNCIA	52
2.1 VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES	52
2.2 POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL-CENTRALIDADE SOCIOFAMILIAR	56
2.3 FAMÍLIA E RISCO SOCIAL	58
2.4 ADOLESCÊNCIA E A VULNERABILIDADE SOCIAL	63
2.4.1 <i>Adolescência: contexto sócio-histórico</i>	63
2.4.2 <i>Vulnerabilidade</i>	70
2.4.3 <i>Lócus da Pesquisa</i>	74
2.4.4 <i>Caracterização dos sujeitos</i>	78
2.4.5 <i>Grupo Focal</i>	84
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	87
3.1 CATEGORIAS TEMÁTICAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	88
3.2 A VIDA COTIDIANA: ACOLHIMENTO/ESCOLA E FAMÍLIA	91
3.3 RELAÇÕES E INTERAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA.....	96
3.3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS RELAÇÕES E INTERAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA	112
3.4 ADOLESCÊNCIA/ACOLHIMENTO: REPRESENTAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	121
3.5 BULLYING.....	125
CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS QUESTÕES DO GRUPO FOCAL	153
APÊNDICE B - TERMO DE ACEITE EM PESQUISA.....	155
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÕES DAS SESSÕES DO GF REALIZADAS NA CASA SANTA LUIZA DE MARILLAC E NA ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO DE MENINAS - APAM.....	157
APÊNDICE D - DESENHO REALIZADO PELAS ADOLESCENTES DA CASA SANTA LUIZA DE MARILLAC, DE SUA ESCOLA.....	183
APÊNDICE E- DESENHO REALIZADO PELAS ADOLESCENTES DA ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO A MENINA – APAM DE SUA ESCOLA.....	187

INTRODUÇÃO

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais **ativa na infância e na adolescência, a curiosidade**, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida. Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época. É evidente que isso não pode ser inserido em um programa, só pode ser impulsionado por um fervor educativo (MORIN, 2003, p.22, grifo nosso).

Deste modo, a inteligência geral, de acordo com Morin (2003) requer no seu desenvolvimento um exercício ligado à dúvida, que é um fermento da atividade crítica. Segundo Morin (2003) quanto mais ampliada é a inteligência geral, maior será sua capacidade para abordar problemas específicos.

Por esse motivo, esta pesquisa tem como objeto as “representações sociais das adolescentes acolhidas em abril 2016, na Casa Santa Luiza de Marillac¹ e na associação de Promoção a Menina (APAM)², em relação ao cotidiano escolar”. Para tal, é imprescindível elucidar alguns pontos, o primeiro é a escolha das duas instituições Marillac e APAM, estabelecidas no município de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

O município de Ponta Grossa em 2016, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possuía 341.130 mil habitantes. A taxa nacional de crescimento foi de 0,80% entre 2015 e 2016, dado que em 2015 o município tinha 337,8 mil habitantes. Ainda, a região é denominada “Campos Gerais do Paraná”, essa expressão foi consagrada por Maack (1948)³. Vale mencionar que o município de Ponta Grossa dispõe dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica, especial de média e de alta complexidade, destacadas na Tipificação⁴ Nacional de Serviços Socioassistenciais. Quanto à primeira Proteção Social Básica o município possui atualmente 9 CRAS, sobre a proteção especial de média há 4 CREAS, e de alta complexidade 21 instituições. Sendo que destas instituições 21 instituições, o

¹No decorrer deste trabalho será utilizada (Marillac) para se referir à instituição Casa Santa Luiza de Marillac.

²Também, será empregada (APAM) para se mencionar a instituição associação de Promoção a Menina.

³Detalhes da identidade histórica e cultural da região dos Campos Gerais, disponível em: <http://www.uepg.br/dicion/campos_gerais.htm> Acesso em: 02 mar. 2017.

⁴Tipificação (2009, p.3-4) apresenta e descreve os serviços que compõem o SUAS, assim traz no art.1, a organização por níveis de complexidade: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade.

município conta com cerca de oito Organizações Não Governamentais- ONGS destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, assim percebe-se uma das fragilidades da Política. As oito instituições que oferecem a proteção social especial de alta complexidade para criança e adolescentes são: Instituto João XXIII; Associação de Promoção à Menina – APAM; Aldeia Espírita da Criança Dr. David Federmann; Casa Santa Luiza de Marillac; Sociedade Nossa Senhora das Dores e da Santa Cruz; Casa do Menor Irmão Cavanis; Instituto Educacional Duque de Caxias; Casa de Aprendizagem Reviver. De tal modo, que para o presente estudo se definiu os acolhimentos da Marillac e da APAM, uma vez que as duas instituições acolhem adolescentes do sexo feminino que sofreram alguma violação dos seus direitos.

Logo, em relação à Marillac é uma instituição que oferece o serviço de acolhimento para adolescente na faixa etária de 12 a 18 anos, desde 1996. As adolescentes são encaminhadas pela Vara da Infância e Juventude ao acolhimento, quando os seus direitos foram violados, estando em situação de risco pessoal e social. A instituição oferece outro Serviço o de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), uma proteção social básica. O espaço onde funciona o serviço foi nomeado de Santa Catarina Labouré, e inaugurado no dia 13 de abril de 2015.

A APAM foi fundada em 1987, iniciou com o serviço de “contra turno”, com objetivo amenizar um grave problema social que havia no bairro da Boa vista: a exploração infantil, as agressões e os maus tratos vivenciados pelas meninas da região de abrangência da instituição. O “contra turno” ficou conhecido pela comunidade e adolescentes acolhidas. Atualmente esse serviço ganhou uma nova nomenclatura “Serviço Convivência e Fortalecimento de Vínculos”, ampliando seus objetivos. O acolhimento institucional foi instituído no dia 04 de outubro de 1993, Nossa Senhora da Visitação e atende meninas de 4 a 12 anos. É relevante explicar que quando a adolescente acolhida na APAM completa 12 anos, e ainda não houve como retornarem ao convívio familiar e comunitário, ela permanece no acolhimento, de acordo com a determinação da Juíza da Vara da Infância e da Juventude de Ponta Grossa/Pr.

Essa construção histórica e a consolidação das duas instituições no atendimento de crianças e adolescentes no município foi o que alicerçou a escolha por ambas as instituições para o universo da pesquisa.

Com relação ao tema está relacionado à trajetória de pesquisa, iniciada na graduação no curso de Serviço Social com a iniciação científica, com pesquisas em

torno da relevância da família e os novos arranjos familiares. Além disso, no estágio II, na metade do ano de 2014, finalizando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), surgiu a problematização que permeia a temática. Da observação da realidade e acompanhando como estagiária os atendimentos realizados pela equipe sucedeu a primeira aproximação em relação ao cotidiano escolar vivenciado pelas adolescentes acolhidas na Marillac. Nos atendimentos, as adolescentes relataram que se sentiam constrangidas e eram rejeitadas/excluídas no ambiente escolar por estarem no acolhimento. É imprescindível esclarecer que a primeira aproximação do objeto de estudo sobreveio na Marillac, mas que se incluiu na pesquisa a instituição APAM, porque também acolhe meninas do sexo feminino da região de Ponta Grossa. Assim, essas foram às razões que levou a pesquisar o cotidiano escolar das adolescentes acolhidas nas duas instituições.

O interesse, em torno desta temática, é em razão da escola ser o espaço onde a adolescente fica boa parte do dia, tanto quando estão com os seus familiares ou no acolhimento. Vale ressaltar que a adolescente, quando chega ao acolhimento, a equipe busca mantê-la na mesma escola, porém na maioria dos casos a escola é longe da instituição, precisando ser realizada a transferência. Essa é uma realidade vivenciada pelas adolescentes: a da troca de ambiente escolar o que distância do grupo de colegas e dos professores. Isto vem a somar às dificuldades vivenciadas pelas adolescentes acolhidas⁵, visto que existem ainda os fatores que as levaram ao acolhimento, a violação de seus direitos, na maioria dos casos pelos próprios familiares por meio de: violência física, violência psicológica, negligência e violência sexual.

É necessário elucidar que o acolhimento nas duas instituições pode ser temporário, um a dois meses, ou em longo prazo, um a dois anos ou mais, conforme a realidade da adolescente. Assim, estes dois espaços, escola e acolhimento, tornam-se os ambientes de vivências e trocas de experiências das adolescentes.

A partir dessa realidade das adolescentes acolhidas das duas instituições mencionadas, entendeu-se que seria imprescindível aprofundar sobre o cotidiano escolar das mesmas. Diante disso, levanta-se questionamento sobre a

⁵Após, o acolhimento a equipe faz um atendimento detalhado com a adolescente para saber: a escola que estudava, bem como os endereços dos familiares mais próximos (pais, avós, tia (o), irmãos maiores de dezoito anos), para que a adolescente passe os finais de semana, e mantenha vínculos familiares. É relevante mencionar que, em seguida é realizada uma visita para conversar com os familiares, e busca-se a compreensão dos mesmos em relação à adolescente.

Representação Social (RS)⁶ que as adolescentes acolhidas possuem em relação ao cotidiano escolar, em razão deste ser um espaço significativo nesta fase. Deste modo, surgiram duas questões problematizadoras, sobre a relação que as adolescentes têm quanto à escola, ou seja, ao espaço físico e pedagógico e às experiências vivenciadas na escola, em torno do objeto de estudo:

-Quais as representações sociais que as adolescentes acolhidas possuem em relação à escola?

-Como é entendido e interpretado o cotidiano escolar?

O objetivo geral deste estudo é: compreender quais são as representações sociais que as adolescentes acolhidas na Marillac e na APAM, possuem em relação ao cotidiano escolar. Quanto aos objetivos específicos, são:

-Identificar os principais problemas que afetam as adolescentes acolhidas na Marillac e na APAM no cotidiano escolar.

-Analisar a influência das relações escolares no comportamento das adolescentes acolhidas.

- Apresentar as perspectivas das adolescentes acolhidas no dia a dia, no que se refere ao ambiente escolar, bem como as relações existentes com: os professores, pedagogos, funcionários e os colegas da escola.

-Demonstrar quais as representações sociais e as vivências das adolescentes na escola e no acolhimento, e como elas enfrentam essa realidade no cotidiano.

Para tanto, o percurso metodológico dividiu-se em quatro etapas: a pesquisa bibliográfica/exploratória e qualitativa; submissão do projeto ao Comitê de Ética; desenvolvimento do Grupo Focal⁷ e a análise dos dados empregando a análise de conteúdo de categorias temáticas.

Na primeira etapa, definiu-se que a pesquisa seria: qualitativa, exploratória e bibliográfica. Gil (1999) explica que as pesquisas exploratórias desenvolvidas são bibliográficas, assim uma vantagem é a cobertura ampla de uma gama de fenômenos que é mais ampla. Desse modo, Gil (1999) e Trivinhos (2007) concordam que as pesquisas exploratórias têm como foco o esclarecimento e modificação dos conceitos, sendo assim aumentam a experiência em torno de um determinado problema, sucedendo a formulação ou suposição que posteriormente serão estudados. Por isso, definiram-se literaturas relacionadas à temática, para embasar os capítulos que foram estudados autores quanto à RS: Moscovici (2011), Alves-

⁶No decorrer deste trabalho será utilizada (RS) para se referir as Representações Sociais.

⁷No decorrer deste trabalho será utilizado (GF) para se referir ao Grupo Focal.

Mazzotti (2008), Sá (1996), Jovchelovitch (2011), Jodelet (2001), Deschamps e Moliner, (2009), Ornellas (2012), Sá (2004), Sêga (2000), Guareschi (2000), Jodelet (1998), Jovchelovitch (1998), Jodelet (2015) e Jodelet (2010).

Os autores que embasaram a reflexão quanto ao cotidiano escolar são: André (2008), Oliveira e Sgarbi (2008), Certeau (2003), Heller (2004), Araújo e Pérez (2006), Alves e Oliveira (2004), Lacerda (2010), Tibério (2013), Zan (2010), Moreira (2016), Goffman (2005), Santos (2016), Matos Santos (2014), Carvalho (2004), Menegotto, Pasini e Levandowski (2013), Stefano (2014), Lamas, Freitas e Barbosa (2013), Malta et al. (2010), Ferrari (2011), Frigotto (1999), Brandão (2007), Freire (2010), Libâneo (2012), Morin (2006), Morin (2007), Ponchirolli e Silva (2014), Faleiros e Faleiros (2008), Brant Carvalho (2010), Brito (2013), Gonçalves e Guará (2010), Souza (2011) e Serikawa (2015).

Quanto à discussão da vulnerabilidade e risco social e adolescência os autores são: Tossorian e Rivero (2014), Lopes (2006), Iamamoto (2012), Gabatz (2015), Monteiro (2011), Brito e Veiga (2016), Abramovay et al. (2002), Almeida (2016), Hillesheim e Cruz (2014), Wolkoff (2010), Janczura (2012), Ferrari e Kaloustian (2004), Dessen e Poloni (2007), Prado (1982), Teixeira (2008), Dias (2009), Carvalho (1998), Pinto (2011), Ribeiro e Andrade (2006), Peres e Rosenburg (1998), Lírio (2012), Rocha (2002), Gonzáles e Guareschi (2014), Lavinhas (2002), Becker (1994), Ferreira; Farias e Silveiras (2010), Bock (2007), Lane (2006), Guerra (2001), Azevedo e Guerra (2016), Leal e César (1998), Monteiro (2010), Carinhonha e Penna (2012), Guará (2006), Losacco (2010) e Somer (2014). No procedimento metodológico os autores são: Moura e Ferreira (2005), Gatti (2005), Albornoz (2011), Vasconcellos (2008), Aiello-Vaisberg (1995), Spink (2004), Kind (2004), Smeha (2009), Rizzini (1999), Bardin (2011), Chizzotti (2006), Triviños (2007) entre outros autores que complementaram as discussões e reflexões deste trabalho.

Em relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2009) assegura que é recomendada às realidades particulares. Sendo assim, traz o universo de significados, sendo esse: crenças, atitudes e valores, aspirações. Isto corresponde às relações mais profundas, não podendo assim reduzir a operação de variável dos processos e dos fenômenos. Esse conjunto de fenômenos, de acordo com Minayo, (2009, p.21), é “[...] entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. Isto corresponde às relações mais profundas, não podendo assim

reduzir a operação de variável dos processos e dos fenômenos. Confirmando essa perspectiva Cervi (2009) afirma que o método qualitativo é utilizado em estudos de comunidades com o objetivo de examinar casos específicos e detalhados. Dessa forma, o que se espera nesse tipo de trabalho é o exame de casos específicos, pois na construção de grandes representações sociais perdem-se os detalhes. Portanto, existe um esforço de reconstrução da realidade, esse processo está ligado à construção do conhecimento. Segundo Bourguignon (2006, p.42)

As questões motivadoras da investigação estão, portanto, relacionadas aos interesses do pesquisador e a **contextos socialmente determinados**. É fruto da inserção do pesquisador no real que, dado a sua **complexidade, instiga a busca, o novo, a superação, o original, a possibilidade de recriação**. Não é casual, portanto, a definição do objeto de pesquisa; é sempre expressão de uma dada experiência pessoal e profissional.

Bourguignon (2006, p.44-45) explica que se tem início a realidade “[...] concreta, tendo como referência um objeto determinado e, através de processo de abstração e de aproximações às suas determinações, relações e processualidade histórica, volta-se à realidade após desvendá-la em sua totalidade complexa”. A partir destas considerações dada à complexidade do fenômeno com base no objeto de estudo mencionado, a investigação desde o princípio encaminhou-se em direção a um aporte teórico interdisciplinar trazendo as seguintes áreas do conhecimento: Psicologia, Educação, Serviço Social, Antropologia, História, Sociologia e a Saúde.

Na segunda etapa, à submissão do projeto ao Comitê de Ética, entendeu-se a relevância, em razão dos sujeitos participantes desta pesquisa, ser adolescentes menores de dezoito anos em situação de risco e vulnerabilidade social. Assim, o projeto foi encaminhado no dia 28 de outubro de 2015, e recebeu o parecer de liberação da coordenação do Comitê de Ética no dia 08 de dezembro de 2015, sobre o número 110886/2015.

Na terceira etapa utilizou-se como instrumento metodológico para coleta dos dados, o GF. Assim sendo, o GF teve um roteiro com doze questões que se encontra no Apêndice A, esse foi organizado de acordo com a problematização, objeto e objetivo, mas vale ressaltar que o mesmo possui uma linguagem acessível para as adolescentes. Ainda, tomando os cuidados éticos, empregou-se o Termo de Aceite em Pesquisa Apêndice B, o qual foi encaminhado com o projeto para o Comitê de Ética. Logo, após aprovação do Comitê de Ética, entrou-se em contato com as duas instituições para agendar o dia e o horário para desenvolver duas sessões do GF. É relevante mencionar que a observação esteve presente do desenvolvimento do GF. Gil (1999, p.110), afirma que a “[...] observação nada mais

é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Para Gatti (2005), o GF está no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social. Deste modo, existe a necessidade que essa técnica seja norteada por pressupostos teóricos e metodológicos, com a finalidade de sustentar e afirmar sua utilização.

Segundo Gatti (2005, p. 8) o GF, precisa estar no corpo geral da pesquisa a partir dos objetivos definidos, considerando a metodológica empregada. O GF “[...] é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa”. Kind (2004) afirma que os GF também possuem outra abordagem que envolve relações de identidade, discurso e comunicação que podem ser utilizados neste trabalho com os grupos.

Partindo do pressuposto de que as representações sociais são “fenômenos complexos” que são ativados continuamente na vida social, e se manifestam em situações de comunicação (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2011), utilizou-se a técnica do GF. Esta cria um espaço de conversação onde as representações sociais das adolescentes acolhidas podem se manifestar de forma natural, diminuindo a necessidade de interferência e direcionamento para fluir o diálogo.

Na quarta etapa, para o tratamento dos dados definiu-se a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p.15) é um “[...] conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento [...]”, a análise se sobrepõem a discursos sendo muito diversificada. Neste estudo utilizará a análise de conteúdo de categorias temáticas. De acordo com Bardin (2011), a técnica consiste em classificar, com o intuito de fazer surgir um sentido capaz de trazer ordem a confusão inicial dos diferentes elementos e categorias. Bardin (2011, p. 44), explana que a análise de conteúdo tem como finalidade “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção (ou, eventualmente, da recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Bardin (2011), Minayo (2012), Chizzotti (2006) e Triviños (2007) são unânimes em afirmar que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, com indicadores quantitativos ou qualitativos. Bardin (2011) lembra que inferir é deduzir de maneira lógica, portanto, alia descrição (enumera as características do texto, logo ocorre o resumo depois do tratamento) com interpretação (com as características definidas e concedida a significação) sendo essa a última fase, dos resquícios com os quais o analista trabalha.

Diante do exposto, com a revisão bibliográfica e a partir da categorização, este trabalho foi dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo nomeado “Representações Sociais e Cotidiano Escolar” tem como finalidade discorrer brevemente sobre a Teoria das Representações Sociais⁸, diferenciando os conceitos de Representações Sociais e representações. É apresentado o sujeito-objeto, bem como esclarecido a relação do saber científico e senso comum na vida cotidiana. Ainda, destacam-se as representações da alteridade e alteridade radical estudada por Jodelet. Na sequência, traz-se o cotidiano escolar com seus diversos movimentos, esses perpassam pela relação professor/aluno, a diversidade e multiplicidade, o *bullying*, a escola pública e o acolhimento. As relações dessas duas instituições podem influenciar direta ou indiretamente na RS que essas alunas/acolhidas possuam sobre o cotidiano escolar.

No segundo capítulo, intitulado “Vulnerabilidade e risco social e Adolescência”, inicialmente são elucidados os conceitos de vulnerabilidade e risco social. Posteriormente, são apresentadas as condições de risco social da família, que afetam diretamente a criança e ao adolescente. A partir dessa reflexão, mostra-se o contexto sócio-histórico do adolescente, entendendo que não é possível analisar as mudanças, biológicas e psicológicas, em si mesmas, ao processo de “adolescência” sem sua totalidade, que é o contexto sócio-histórico. Em seguida, traz-se o “lôcus da pesquisa”, depois a “caracterização dos sujeitos”, e a relevância da escolha da técnica do GF.

No terceiro capítulo, “Análise e discussão dos dados”, apresenta-se com profundidade as categorias temáticas encontradas com a utilização da análise de conteúdo de categorias temáticas.

Por fim, são apresentadas as considerações finais retomando os objetivos alcançados na pesquisa, e a relevância do emprego do GF que proporcionou uma maior compreensão quanto às Representações Sociais das adolescentes acolhidas em relação ao cotidiano escolar.

⁸TRS e para mencionar a Teoria das Representações Sociais.

CAPÍTULO 1 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COTIDIANO ESCOLAR

[...] o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, ilustra também a maneira como as representações se tornam senso comum. Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. [...] as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem **as realidades de nossas vidas cotidianas** e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (MOSCOCIVI, 2011, p.8, grifo nosso).

Seguindo o pensamento do autor (2011, p. 16) é possível afirmar que normalmente as RS surgem a partir de pontos duráveis de conflito dentro das “[...] estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos ‘direitos do homem’, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade”.

Neste capítulo é destacada a TRS de Moscovici, a qual traz a compreensão e a comunicação de um conjunto de relações e de comportamento que um determinado grupo possui de algum conhecimento compartilhado. É importante destacar que os conceitos de representações sociais e representações são diferenciados. A primeira está ligada ao grupo, e contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, desse modo são produzidas e compartilhadas por membros de grupos sociais. A segunda ao indivíduo, o conhecimento é mais individualizado fundamenta-se em experiências pessoais.

Assim, as representações sociais não são um agregado de representações individuais. Também é de suma relevância o entendimento da ligação entre as representações sociais e a vida cotidiana. Entende-se que, como o cotidiano escolar é complexo, envolve a construção de uma RS que é fortemente ligada à diversidade e afetividade e, é permeada pelas relações interpessoal e intergrupar. Para isso, é necessário compreender alguns aspectos que envolvem a construção das representações da alteridade, especificamente a alteridade radical estudada por Jodelet (1998), que apresenta o duplo processo de construção e de exclusão social.

Por fim, o cotidiano escolar, o qual se procura trazer uma aproximação dentre os inúmeros movimentos que ocorrem na escola, os principais fatores do cotidiano escolar, especialmente com os que influenciam os movimentos empreendidos pelos alunos. Para tanto, é realizado uma breve conceituação de cotidiano e posteriormente cotidiano escolar. Logo, a relação professor/aluno, a

diversidade e multiplicidade, o *bullying*, a escola pública e o acolhimento. Devido à diversidade e complexidade, sobretudo à situação de acolhimento apresenta-se a relação entre escola e acolhimento, bem como as suas principais dificuldades nessa relação. Estas que podem influenciar direta ou indiretamente na RS que adolescentes em situação de acolhimento possam ter sobre o cotidiano escolar.

1.1 Teoria das Representações Sociais

O início das discussões sobre a TRS, foi dada por Moscovici em *La psychanalyse, son image et son public*, de 1961, no qual discorreu sobre a RS da psicanálise na França. Vale sublinhar que após o surgimento do conceito, sucedeu o enriquecimento teórico, bem como o debate e as investigações que fizeram com que as representações sociais se tornassem referência nos últimos trinta anos no âmbito da Psicologia Social. Segundo Moscovici (1976 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.21) esse trabalho era para “[...] redefinir o campo da Psicologia Social a partir daquele fenômeno, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real”. Para isso, Moscovici retoma o conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim⁹, e define o conceito de representação social.

Nesta assertiva Sá (1996) explica que, no que se refere ao fenômeno das representações sociais, sobreveio uma necessidade explicativa de natureza psicossociológica. Essa natureza se tornou uma marca de importante diferença em relação ao tratamento sociológico anterior, durkheimiano, das representações coletivas. Uma vez que, de acordo com Sá (1996, p.45) as representações coletivas “[...] eram vistas como entidades explicativas nelas mesmas, já que irredutíveis por qualquer análise posterior, as representações sociais são tomadas como fenômenos que devem ser eles próprios explicados”.

Alves-Mazzotti (2008, p.22) complementa, esclarecendo que Moscovici traz a proposta de especificidade quanto à representação social através da elaboração de um conceito psicossocial “[...] na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim [...]” igualmente se afastou do conceito psicologizante da psicologia social da época.

⁹Segundo Moscovici (2011, p.15) “[...] Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo [...]”.

Moscovici (1978, p.14 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008) afirmava que o estudo do indivíduo realizado pela Psicologia Social constituía uma dificuldade ao entendimento da relação dialética entre indivíduo e sociedade, assim a tradição positivista estabeleceria um obstáculo adicional à expansão dos limites da Psicologia Social.

De acordo com Sá (1996), sempre existiu uma resistência, por Moscovici, em apresentar uma definição precisa das representações sociais, pois julgava que essa tentativa poderia resultar na redução do alcance conceitual. Mas, fica evidente que Moscovici fez a primeira tentativa de definição em relação às representações sociais, quando apresentou a diferenciação desta com as representações coletivas. Moscovici explica em duas qualificações significativas que,

- a) As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos.
- b) Durkheim, fiel à tradição aristotélica e Kantiana, possui uma concepção bastante estática dessas representações [...] nós as vemos como **estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamento que surgem e desaparecem**, junto com as representações (MOSCOVICI, 2011, p.46-47, grifo nosso).

A TRS elaborada por Moscovici (2011) consiste, assim, na compreensão de como as pessoas compartilham um determinado conhecimento e o predispõe em prática social. Conforme Moscovici (2011, p. 8, grifo nosso) a ideia é a “[...] construção duma **psicologia social do conhecimento** e é dentro do contexto deste projeto mais vasto que seu trabalho sobre representações sociais deve ser visto”. Dessa forma, para Moscovici (2011, p. 8), o poder das ideias é o problema específico da psicologia social, “[...] o conhecimento nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado de coisas [...]” na perspectiva da psicologia social. Pelo contrário o conhecimento:

[...] é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. **O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração.** Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos (BAUER; GASKELL, 1999 apud MOSCOVICI, 2011, p.9, grifo nosso).

Deste modo, Moscovici (2011) elucida que uma psicologia social do conhecimento busca se interessar pelo processo que é gerado, transformado e projetado no mundo social. Jovchelovitch (2011) assegura que os processos que constroem as representações sociais encontram-se irrigados na comunicação e

práticas sociais: discurso, diálogo, arte, rituais, padrões de produção e trabalho, enfim na cultura.

Jovchelovitch (2011, p.67) explica que a realidade social do indivíduo desempenha um papel constitutivo na origem das representações, enquanto que as representações sociais vão além do “[...] trabalho individual do psiquismo e emergem como um fenômeno necessariamente colado ao tecido social [...] nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social”. Portanto, um agregado de representações individuais não constitui uma RS, sendo necessária uma análise do social enquanto totalidade, ou seja, dos processos de comunicação e vida, já que o social também não é apenas um agregado de indivíduos. Segundo Jovchelovitch (2011, p.68) “[...] são as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais”. Por esse motivo, são sociais, quanto a sua origem como na sua forma de ser. Sendo assim, elas não teriam proveito em um mundo de indivíduos isolados, ou seja, não existiriam, de modo que “[...] as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais **para enfrentar a diversidade e a mobilidade** de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente” (idem, 2011, p.68, grifo nosso). Retondar (2007) confirma que uma RS é social, em razão de estar presente na lembrança e por ser partilhada por várias pessoas, ademais se refere ao social, ao grupo.

A principal colaboradora e continuadora do trabalho de Moscovici, Denise Jodelet (2001) esclarece que as RS possuem duas funções que se distendem em: construção do saber que guia e justifica a ação, e a elaboração de papéis e identidade sociais. Reforçando essa ideia Pombo de Barros e Arruda (2010) explicam que Moscovici sugeriu que as representações sociais fossem consideradas como um processo que torna o conceito e a percepção intercambiáveis, sendo sua função construir saberes que justificam e orientam a ação e a elaboração de papéis e identidade sociais.

Deste modo, segundo Jodelet (2001) foi gerada uma aproximação de mão-dupla entre conceitos que a psicologia clássica se opôs. Essa particularidade epistemológica é que marca a teoria, sendo identificada na interface entre a psicologia e a sociologia, e que está inserida no campo da psicossociologia. De tal modo, que Jodelet (2001) afirma que um ponto importante da psicossociologia é a interação entre os processos sociais e psíquicos, ainda entre as experiências

subjetivas e as percepções objetivas, estando no nível das condutas dos agentes, e dos grupos.

Nesse sentido Moscovici (1976 apud SÁ, 1996), sugeriu uma organização da estrutura das RS, esclarecendo que a mesma envolve três dimensões fundamentais: informação, atitude e campo de representação ou imagem. Moscovici (apud DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.128), elucida que nessa estrutura a informação refere-se aos “[...] conhecimentos de que dispõe o grupo a propósito do objeto”. Enquanto que o campo apresenta o conjunto dos “[...] aspectos do objeto que serão tomados em consideração pelo grupo”, com relação à atitude “[...] corresponde à orientação global, positiva ou negativa, do grupo em relação ao objeto” (idem, 2009, p.128). É necessário destacar que Moscovici e Jodelet (2001) possuem a mesma preocupação com a gênese de uma RS e seus processos de elaboração, ambos trabalham com seus aspectos constituintes: informações, crenças, imagens, valores, opiniões, elementos culturais e ideológicos.

1.1.1 Representações Sociais na Vida Cotidiana

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e **explicações na vida cotidiana** no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI 1978, p.181 apud ORNELLAS, 2012, p.122, grifo nosso).

Portanto, de acordo com Ornellas (2012, p.12) a abordagem de Moscovici e Jodelet, é que a “[...] representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito”. Nesta perspectiva, Ornellas (2012, p.121) garante que,

É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas e a realidade social. As representações sociais dirigem seu olhar epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano.

Nesta perspectiva Sá (2004) explica que um desafio encontrado por Moscovici na teoria, foi situar com efetividade a psicologia e as ciências sociais, um campo de saber específico, mas não autônomo, para ocupar de fato esse território onde se desenvolvem fenômenos de dupla natureza. Por isso, Sá (2004) afirma que existe um vasto campo de estudos psicossociológicos em relação às “representações sociais” e que o problema está na constituição do objeto do conhecimento psicossociológicos, e não nos fatos ou fenômenos.

Jodelet (1984, p.36 apud SÁ, 2004, p.24) esclarece que, no que se referem as RS, “[...] o fato de que se trate de uma forma de conhecimento acarreta o risco de reduzi-la a um evento intraindividual, onde o social intervém apenas secundariamente; [...]”. Além disso, em razão de “[...] o fato de se tratar de uma forma de pensamento social acarreta o risco de diluí-la nos fenômenos culturais ou ideológicos”.

A partir dessa afirmação sobre os riscos, Sá (2004, p.24) traz um questionamento de “[...] como situar o conhecimento mobilizado pelas pessoas comuns, na comunicação informal da vida cotidiana [...]”. Em seguida, o mesmo autor elenca os assuntos e objetos sociais na atualidade,

- as disciplinas acadêmicas e/ou as profissões que exigem treinamento nesse nível, como as ciências físicas e biológicas, a psicologia, a medicina, a informática etc.;
- a saúde e a doença; as doenças de maior impacto social e histórico, como a lepra, a tuberculose, o câncer, a aids; a doença mental; os avanços da medicina oficial, os transplantes de órgãos; a eficácia das medicinas paralelas e das práticas terapêuticas populares; as técnicas de preservação da saúde física e mental, como a ioga, a meditação transcendental, as ginásticas e as antiginásticas; as psicoterapias, as curas religiosas;
- as questões ecológicas; a preservação de florestas e de espécies animais; a poluição, a destruição da camada de ozônio; a responsabilidade dos países industrializados; a Amazônia e o Pantanal;
- a política e a economia; o governo e os políticos brasileiros; a corrupção política; os cartéis econômicos; a manipulação pelos meios de comunicação de massa; os interesses estrangeiros, os Estados Unidos, o Iraque de Saddam Hussein, a Cuba de Fidel, a Comunidade Europeia, a Rússia e a CEI, o Japão e os “tigres asiáticos”;
- as cidades, as características dos diferentes bairros e regiões; sua história, sua “cultura”, o *status* para seus moradores; a segmentação histórica dos espaços urbanos;
- as “classes” de pessoas, o adulto e a criança; os jovens e os velhos; o masculino e o feminino; os homossexuais; os descasados, a mãe solteira, a “produção independente”; nordestinos, baianos, cariocas e paulistas; *hippies* e *yuppies*;
- a tecnologia e o domínio da natureza; as viagens espaciais; o computador; a energia nuclear; as telecomunicações;
- **as desigualdades sociais e educacionais; a pobreza, a marginalidade;** meninos de rua, pivetos, trombadinhas; a violência urbana e a insegurança do cidadão; os grupos de extermínio; o tráfico de drogas, o crime organizado, o arbítrio policial (SÁ, 2004, p. 24-25, grifo nosso).

Cabe pontuar que de acordo com Sá (2004, p.25), a lista ainda está incompleta, e sua apresentação extensa teve a intenção de ilustrar a quantidade e a “[...] extrema diversidade de assuntos que nas relações interpessoais do dia-a-dia, prendem a atenção o interesse e a curiosidade das pessoas, demandam sua compreensão e forçam seus pronunciamentos”. A explicação destes objetos sociais vai além de simples opiniões isoladas, a respeito das atitudes e dos assuntos. Ela articula e combina com diferentes questões ou objetos, com uma lógica própria.

Nesse sentido, Jodelet (1989, p.43-44 apud MOSCOVICI, 2011, p.21), afirma que a representação “[...] é uma forma de conhecimento prático (*savoir*) conectando um sujeito a um objeto [...]”, e que mensurar esse “[...] conhecimento com ‘prático’, refere-se à experiência a partir da qual ele é produzido, aos referenciais e condições em que ele é produzido e, sobretudo, ao fato de que a representação é empregada para agir no mundo e nos outros”.

De outra forma, Jodelet (2001) explica que as RS são “fenômenos complexos” que são ativados continuamente na vida social. Jodelet (2001, p.22, grifo nosso) elucida que a comunidade científica está de acordo quanto à RS, que ela “[...] é uma forma de **conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático**, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Isto concorda com o já estabelecido por Moscovici (2011), que afirma que as RS se constroem por intermédio do processo comunicativo e no convívio de pessoas, deixa de ser subjetiva e passa a ser intersubjetiva, ou melhor, as pessoas buscam o consenso (conformidade de opiniões), deste modo as RS têm um sentido prático (MOSCOVICI, 2011).

Dessa forma Moscovici (2011) delineia dois mecanismos de formação¹⁰ de uma representação social: objetivação e ancoragem. Ancoragem é um processo que determina as RS, ou seja, é classificar e dar nome a alguma coisa. É compreendida como um processo que transforma algo estranho e perturbador, em algo familiar e comum, determinando categorias e rotulando o que é desconhecido/objeto em representação já existente. As novas representações ganham espaço e passam a fazer parte do sistema de pensamento preexistente. Enquanto que a objetivação é um processo muito mais influente do que a ancoragem nas RS, de modo que esta une a ideia de não familiaridade com a de realidade. Ela aparece física e acessível tornando real tal RS, criando um nível diferente da realidade, juntando os conceitos e reproduzindo-os para o mundo exterior. Entende-se, assim, que os processos de ancoragem e objetivação são complementares.

Jodelet (2001) procurou definir os processos de objetivação e ancoragem, dando continuidade às exposições da teoria desenvolvida por Moscovici, na construção das RS demonstrando como esses processos se relacionam

¹⁰Moscovici (2011) explica a importância do universo consensual e o reificado. O universo consensual cada um possui a possibilidade de falar representando o grupo, isto demonstra que nenhum membro é inferior ou com competência exclusiva, e todos podem conquistar determinada competência se for necessário. Enquanto que no universo reificado a competência adquirida é que determina o grau de participação, é um direito adquirido ou mérito, por exemplo, de trabalhar como psicólogo, médico, como comerciante.

dialeticamente. Jodelet elucida que quando a ancoragem, situada em relação dialética com a objetivação são articuladas três funções básicas das RS, que são: “(1) função cognitiva de integração da novidade, (2) função de interpretação da realidade e (3) função de orientação das condutas e das relações sociais” (JODELET, 1990 apud GONÇALVES, 2011, p.16).

A mesma autora, explica que a base da TRS, está assentada em dois pressupostos o primeiro é como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação; e o segundo como ambos interferem no social. De acordo com ela, para verificar essa relação é preciso que se conheça que tipo de pensamento social está sendo enredado, enfocando-o como processo e como produto. Assim sendo, Jodelet (2001) considera a abordagem dinâmica das dimensões da representação social, mas busca esclarecer em especial como elas interferem na vida cotidiana dos sujeitos. Já que, a construção das representações sociais provém da necessidade (anseios, invenção) dos indivíduos: de como devem se comportar, identificar e resolver problemas e como dominar o meio.

Para Jodelet (2001) as RS devem ser estudadas através da articulação entre os elementos afetivos, mentais e sociais. Para, assim, integrar ao lado da cognição, da comunicação e da linguagem, “[...] a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir” (JODELET, 2001, p.26). Complementando essa perspectiva, Sêga (2000, p.128-129, grifo nosso), elucida que a RS,

[...] é um **conhecimento prático**, que dá sentido aos eventos que são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade. A representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, **toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém**.

Sêga (2000, p.129) afirma que a representação social “[...] não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas”.

Guareschi (2000, p.255) afirma que a prática revela a representação social, mas lembra que é “[...] fundamental prestar atenção ao que as pessoas fazem, como se comportam, quais seus hábitos e costumes; muitas vezes isso é muito mais importante e até mesmo contraditório, do que aquilo que eles no dizem”. O reconhecimento de um saber do senso comum, segundo Moscovici (2011), é o que orienta o cotidiano dos sujeitos, confere sentido e possibilita suas ações sobre a realidade.

Jovchelovitch (2011, p.60) afirma que “[...] não há dúvida que a Teoria das Representações Sociais se constrói sobre uma teoria dos símbolos”. A TRS possui como pressupostos a indissociabilidade entre o interno e o externo: não há separação entre o sujeito e o objeto. Assim, ocorre à reciprocidade entre os fenômenos psicológicos e sociais, ainda a aceitação de que a realidade é construída simbolicamente. Pombo de Barros e Arruda (2010) complementam que na abordagem das RS o sujeito não é isolado no seu modo de vida, já que ao mesmo tempo em que interioriza RS, interfere na sua construção.

Desse modo partilhamos esse “[...] mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente [...]” em outros momentos pelo conflito “[...] para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes **na vida cotidiana**” (JODELET, 2001, p.17, grifo nosso). As RS nos guiam para definir os diferentes aspectos da realidade do dia a dia, no modo de tomar decisões, de interpretar esses aspectos e, eventualmente, colocar-se frente a eles de forma defensiva.

Nesse sentido, Jodelet (1984 apud SÁ, 1998) garante que as RS possuem pelo menos seis diferentes perspectivas de estudo,

Uma primeira perspectiva se relaciona à atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação. Duas dimensões fazem com que a representação se torne social: uma dimensão de contexto e uma dimensão de pertencimento. [...]; Uma segunda perspectiva acentua os aspectos significantes da atividade representativa. O sujeito é considerado como um produtor de sentido, que exprime na representação o significado que dá à sua experiência no mundo social.[...]; Uma terceira corrente trata a representação como uma forma de discurso e faz decorrer suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados,[...] da finalidade de seus discursos [...]; Na quarta perspectiva, é a prática social do sujeito que é levada em consideração. O sujeito produz uma representação que reflete as normas institucionais que decorrem de sua posição ou as ideologias ligadas ao lugar que ocupa; [...] para **o quinto ponto de vista, o jogo das relações intergrupais determina a dinâmica das representações. O desenvolvimento das interações entre os grupos influi sobre as representações que os membros têm do seu grupo [...]**¹¹ e dos outros grupos. Enfim, uma última perspectiva, mais sociologizante, faz do sujeito o portador de determinações sociais e baseia a atividade representativa sobre a reprodução de esquemas de pensamento socialmente estabelecidos (JODELET 1984, p.365-366 apud SÁ, 1998, p.63).

Portanto, segundo Moscovici (2011), as RS possuem duas funções a convencional e a prescritiva em torno da realidade, que é construída por um pensamento que se desenvolve em um verdadeiro ambiente, na vida cotidiana.

¹¹É importante destacar que os seis pontos serão retomados direta ou indiretamente no transcorrer dessa pesquisa. Mas que o quinto ponto se faz presente no objeto deste estudo, “representações sociais das adolescentes acolhidas em 2016, na Casa Santa Luiza de Marillac e na associação de Promoção a Menina (APAM), em relação ao cotidiano escolar”.

Assim, o conhecimento é inseparável da própria sociedade ou a partir dos pensamentos que são elaborados individualmente. De acordo com Sá (2004, p.27), “[...] isto é o que se entende por uma explicação *psicossociológica* da origem dessa forma de pensamento que Moscovici denominou de ‘Representações Sociais’”. Sendo assim, ocorre ao mesmo tempo a gênese das representações, bem como o lugar das suas manifestações e circunstâncias. Por meio da mesma “arte da conversação” essa tem abrangência extensa e significativa em boa parte da nossa vivência cotidiana.

1.1.2 Alteridade

Para compreender esse processo de construção da Representação Social Jodelet, Jovchelovitch e Arruda estudam os conceitos de alteridade. Mais especificamente, Jodelet apresenta o conceito de alteridade radical, relacionando a dupla exclusão com a representação. Neste sentido Jodelet elucida que,

[...] as facetas diversas da **alteridade** são trabalhadas pelo pensamento para construir uma identidade, e como as representações se movimentam e se recompõem, revelando uma plasticidade que a teoria ainda não explorou suficientemente¹². O **outro e o mesmo** são uma construção recíproca que se desvela ao longo de situações históricas (JODELET, 1989 apud ARRUDA, 1998, p.18, grifo nosso).

Dessa maneira, é o contexto histórico¹³ que diferenciara o “outro” e o “mesmo”, visto que eles são mutáveis ao longo da história. Assim, deve se pensar a diferença e a alteridade no espaço em que se encontram o “mesmo” e o “outro”. Jodelet (1998) afirma que a alteridade se constitui no espaço da diferença elaborada, isto porque está direcionada a condição do “outro”. É um processo que se dá apenas numa sociedade plural (culturas diferenciadas e a existência de identidades nacionais, étnicas, religiosas ou raças distintas), ou seja, ao mesmo tempo a alteridade convoca a noção de pluralidade e identidade. Jodelet (1998) afirma que a alteridade se configura no entendimento e reconhecimento do “outro”, ao mesmo tempo em que faz a exclusão desse “outro”, confirmando a identidade individual ou grupal, assim ela é construída num espaço de produção e exclusão. Jodelet (1998, p.48-49) explica que,

¹²Essa dimensão pouco explorada pela teoria das RS trata-se da elaboração de papéis e identidades sociais.

¹³De acordo com Arruda (1998) o contexto histórico está relacionado às: práticas para aquisição de alimentos e manutenção da vida, as comidas típicas, aos rituais sagrados, as roupas e os costumes que formam as manifestações culturais. Portanto, a cultura compreende essas manifestações, mas a isso se adiciona o simbolismo que é criado pelo coletivo, ou seja, o elemento simbólico que tem origem a partir da prática, situada historicamente, em um determinado espaço e tempo.

[...] a noção de alteridade é sempre colocada em contraponto: “não eu” de um “eu”, “outro” de um “mesmo”. Ela faz par, filosoficamente, com a noção de ipseidade-caráter que faz com que um indivíduo seja ele-mesmo e distinto de todos os outros; remetendo a uma distinção antropológica originária e fundamental - a distinção entre o mesmo e o outro - ela estabelece, de saída, uma relação de identidade [...] (JODELET, 1998, p.48-49).

A partir destas considerações Jovchelovitch (1998) assegura que a TRS é uma teoria que traz resposta para as ações concretas, permitindo explorar a alteridade sob novos ângulos, visto que problematiza o lugar do “outro” ao encará-lo como constitutivo do sujeito. As RS segundo Jovchelovitch (2011) possuem um ambiente de possibilidades de produção comum, onde cada sujeito, para entrar em domínio diferente, vai além de sua própria individualidade. Vale sublinhar que, mesmo que essencialmente relacionado, o domínio da vida em comum é o espaço público.

Para Arendt (1958, p.50-52 apud JOVCHELOVITCH, 2011, p.57) o primeiro significado de esfera pública que pode ser encontrado é na experiência da diversidade e da pluralidade. O termo público segundo o mesmo apresenta dois fenômenos interligados, mas não idênticos: primeiro o que é “[...] público pode ser visto e escutado por todos e possui máxima publicidade; segundo, público refere-se ao Mundo mesmo, naquela medida em que ele é comum a todas as pessoas e se diferencia do espaço privado de cada um dentro dele”. Deste modo, a esfera pública abastece às representações sociais, sendo o solo no qual elas podem ser cultivadas e se estabelecerem, enquanto lugar da alteridade. Por isso, as RS não somente aparecem por meio de mediações sociais, mas segundo Jovchelovitch (2011, p.68, grifo nosso), “[...] tornam-se, elas próprias, mediações sociais. E enquanto mediação social, **elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade**, lutando para interpretar, entender e construir o mundo”.

Confirmando essa perspectiva, destaca-se o estudo da loucura de Jodelet (1998), no qual a autora fez uma distinção entre a “alteridade de fora”, que consistiu em assinalar o que é “exótico” com relação a uma determinada cultura, o que é distante. Mas, também apontou dentro de um mesmo conjunto social e cultural as diferenças da “alteridade de dentro”. Jodelet (1998) afirma que, para compreender a alteridade é preciso fazer,

[...] um tratamento social, ver a que operações de classificação e ordenação ela corresponde **na vida social**, e como a oposição entre o mesmo e o outro se especifica segundo formas diferentes (semelhante/dessemelhante, autóctone/estrangeiro, próximo/longínquo, amigo/inimigo, normal/desviante, etc.), supondo relações de implicação entre pessoas e grupos que inscritos

numa sociedade plural, se relacionam reciprocamente através dessas implicações (JODELET, 1998, p.49, grifo nosso).

Deste modo, juntamente com as operações de classificação e ordenação da vida social traz-se a elaboração da diferença da “alteridade de fora” e “alteridade de dentro”. Essas duas operações e diferenças evidenciam as relações entre pessoas e grupos e suas implicações. A “alteridade de fora” seria realizada numa tipificação desvalorizante e estereotipada do outro. Essa seria alteridade negativa, uma vez que expõe um determinado grupo a outro que lhe é ameaçador, estranho. Enquanto que a “alteridade de dentro” consistia para orientar o interior do grupo como proteção identitária. Essa é trazida como positiva, porque está relacionada a toda atividade simbólica existente entre os seres humanos (JODELET, 1998).

Nesse sentido, Jodelet (1998, p.51) lembra que a língua francesa traz dois termos para aludir o que “[...] não é eu: “outrem” (o próximo), que supõe uma comunidade e/ou uma proximidade social, e o “outro” (o alter) que supõe uma diferença e/ou uma distância social”. Já o termo *Strictu Sensu* só parece convir nos casos em que, num contexto plural (diversidade de cultura e raça), é inserida uma distância radical em relação a uma identidade.

Assim, a passagem do próximo¹⁴ ao alter, da diferença à alteridade, “[...] implica o social, através da pertença ao grupo que é o palco dos processos simbólicos e práticos da transformação em alteridade [...]” (JODELET, 1998, p.52). Por isso, para entender,

[...] a elaboração da diferença em alteridade convém voltar-se para as relações sociais engendradas pela organização e funcionamento social, mostrando que **a produção da alteridade associa, num mesmo movimento, uma construção e uma exclusão**. É levando em conta os processos, simbólicos e práticos, de marginalização que se pode estudar a alteridade como forma específica de **relação social**, superando a sua definição puramente negativa de que o outro não é o mesmo (JODELET, 1998, p.52).

Integrando a perspectiva da antropologia, da psicanálise e da sociologia Jodelet (1998) traz a questão da diferença e da alteridade privilegiando um modelo mais amplo de sociabilidade. Essa sociabilidade, segundo Jodelet (1998, p.58) visa a apreender a “[...] variedade das manifestações concretas que as relações com os outros assumem [...]” no contexto da realidade social. Ainda, colocar em “[...] perspectiva as relações com o outro, a pertença social e a sua tradução nas manifestações concretas da vida e da produção social abre caminho para a aproximação à alteridade radical” (JODELET, 1998, p.58). A mesma autora (1998)

¹⁴Para Jodelet (1998) o termo “próximo” por mais que seja distinto apresenta similaridades com o “eu”.

afirma que a alteridade radical possui sua expressão extrema no racismo, mas também a assinala-a na loucura.

Jodelet (2015, p.129) explica o racismo em torno da loucura, trazendo vários momentos que ocorrem na colônia no cotidiano, e destes destaca-se a diferença e o distanciamento, que sucede pela demarcação “[...] dois tipos de café, um para os habitantes, o outro, de pior qualidade, para os pensionistas”. Os pensionistas são pessoas com doença mental que são acolhidos pelas famílias anfitriãs, chamadas de hospedeiros, de uma colônia na pequena cidade Francesa Ainay-le-Chateau. Deste modo, Jodelet (1998) elucida que o racismo¹⁵, baseando-se em Balibar (1988), é um ‘fenômeno total’, ainda de acordo com Mauss é o ‘fato social total’. O racismo,

[...] se inscreve ao mesmo tempo nas práticas e nos discursos, supõe representações, uma teorização e uma organização dos afetos. No quadro das práticas figuram **as diferentes formas de violência, desprezo, intolerância, humilhação, exclusão**; os discursos veiculam representações e teorias. As primeiras se caracterizam por serem elaborações intelectuais de um fantasma de profilaxia. Articuladas em torno das marcas da diferença, elas lembrariam a necessidade de purificar o corpo social, proteger a identidade de si e do nós de toda promiscuidade, de toda mestiçagem tidas como risco de invasão. Quanto às teorias – qualquer que seja sua origem – elas seriam “racionalizadas” por intelectuais. Essas representações e teorias organizam os afetos cuja forma obsessiva e irracional conduz à elaboração de estereótipos que definam tanto os alvos quanto os portadores do racismo (JODELET, 1998, p.58, grifo nosso).

Jodelet (2010) explica que a exclusão¹⁶ possui dois mediadores relevantes os preconceitos e os estereótipos, esses assinalam os processos mentais pelos quais se operam a descrição e o julgamento, seja de grupos ou de pessoas. Vale

¹⁵Essa pesquisa, de Jodelet (2015), sobre a loucura realizou-se em uma cidade do interior da França, onde um sanatório captava a maior fonte econômica e de geração de empregos. No seu trabalho explica que os pensionistas realizam alguns trabalhos, para os hospedeiros nas fazendas e na casa como comprar pão, entre outros. Em troca ganham roupa e comida, eles não têm férias e recebem um pequeno valor em dinheiro. A autora apresenta o “assim” e o “assado” da vida diária, onde traz a visão dos hospedeiros quanto aos pensionistas, esses afirmam que estudam os pensionistas para tentar adaptá-los as suas maneiras ao seu jeito, as regras e receitas, para assim, administrarem a vida diária. A partir da observação da autora (2015), pode-se compreender que a fase de entrada e de estabelecimento na instalação do pensionista é muito importante, pois essa definirá o futuro da relação entre hospedeiros e pensionistas. Nesta fase o hospedeiro busca a partir da educação prevenir ou reduzir o atrevimento do pensionista, esse fator definirá a adaptação. Jodelet (2015) apresenta o problema do medo (filhos pequenos) e ansiedade das hospedeiras em torno da doença mental. Os familiares ensinavam para criança que, elas deveriam se distanciar dos pensionistas, assim o distanciamento garantia a proteção. No entanto, Jodelet (2015, p.195) afirma que “a criança interioriza como norma indiscutível a ordem a que obedecia, e transpõe como discriminação uma distância apoiada no medo, cuja razão ela não conseguia perceber”. Nesse sentido o que governa as relações entre hospedeiros e os pensionistas é o controle social, não havendo integração total na dinâmica diária à discriminação no meio social.

¹⁶Jodelet (2010, p.55) afirma que a noção de exclusão é polissêmica, pois compreende fenômenos variados. Porém, a autora elucida que há pelos menos um nível onde uma abordagem única da exclusão, ao qual este é próprio da Psicologia Social: “[...] o nível das interações entre pessoas e entre grupos, que dela são agentes ou vítimas”.

ressaltar que esses dois mediadores, frequentemente são confundidos ou mal diferenciados.

O preconceito segundo Jodelet (2010, p.61) é um “[...] julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas”. No entanto, a forma do preconceito e “estereotipia”, deste modo, possui “[...] uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conativa, a descrição positiva e negativa” (idem, 2010, p.61). Para Jodelet (2010, p.61, grifo nosso) a centralidade está atualmente, “[...] colocada **nas representações que fundam os preconceitos, nos processos de comunicações e nos contextos sócio-históricos** em função dos quais seus conteúdos se elaboram, muito mais do que na sua forma”. A partir desta afirmação Deschamps e Moliner (2009, p.90) asseguram que “[...] os estereótipos fazem parte das representações intergrupos. São seus elementos mais consensuais, como também os de alcance mais geral”. De tal modo, que os estereótipos são esquemas que se referem exclusivamente as qualidades pessoais que diferenciam os membros de um determinado grupo ou de uma categoria social que é apresentada.

No que se refere à categorização, o termo possui dois sentidos na literatura psicossociológica, de acordo com Jodelet (2010, p.62) “[...] aquele da classificação em uma divisão social: colocamos as pessoas em uma categoria dada, por exemplo, homens e mulheres, jovens e velhos, etc.,” outra definição seria aquele da “[...] atribuição de uma característica a alguém, caso este que podemos relacionar com a estigmatização ou estereótipo”. Seguindo o pensamento da autora, é possível afirmar que,

[...] a categorização segmenta o meio social em classes cujos membros são considerados como equivalentes em razão de características, ações e intenções comuns. O mundo social está simplificado e estruturado, baseado em processo que foi posto em evidência a propósito da percepção e da classificação de objetos físicos, a saber, a assimilação entre elementos semelhantes e o contraste entre elementos diferentes (JODELET, 2010, p.62).

É importante pontuar que foi demonstrada experimentalmente que a ênfase de semelhanças no interior de uma categoria e de suas diferenças com outra, pode ter resultados dramáticos no plano dos comportamentos e da percepção, dando lugar a discriminações. Isso pode ser percebido de acordo com Jodelet (2010, p.62-63), na medida em que “[...] ela é acompanhada de vieses favoráveis ao grupo do qual somos membros, com uma tendência a desfavorecer os grupos dos quais nos

distinguimos”. Portanto, os estereótipos são tidos como consequência de processos de simplificação próprios ao pensamento do senso comum.

Assim, o tratamento social dessa nova forma de alteridade que intensifica as afirmações e as defesas identitárias se torna depende fundamentalmente da exclusão. Vale elucidar que a exclusão abordada por Jodelet (2010) está relacionada, ao que compete a Psicologia Social. Assim, segundo Jodelet (2010, p.66), a exclusão

[...] pode parecer secundário, visto que ela se limita aos processos psicológicos, cognitivos e simbólicos que podem ou acompanhar a situação da exclusão ou dela reforçar a manutenção como racionalização, justificação ou legitimação. Mas por sua posição intersticial no espaço das ciências sociais do homem e da sociedade, esta disciplina traz uma contribuição não negligenciável para a compreensão dos mecanismos que, na escala dos indivíduos, dos grupos e das coletividades, concorrem para fixar as formas e as experiências de exclusão.

Com isso, Jodelet (2010) garante que a exclusão, cuja análise destaca as ciências sociais, é atualmente objeto de debates sociais e de políticos, sendo um fenômeno social, econômico e institucional. Assim,

[...] a alteridade é o produto de **duplo processo de construção e de exclusão social**; sua abordagem deve compreender, de maneira conjunta, os níveis interpessoal e intergrupar, dado que a passagem do próximo ao alter supõe o social, através da pertença a um grupo que sustenta os processos simbólicos e materiais de produção da alteridade (JODELET, 1998, p.60, grifo nosso).

Jodelet (1998, p.47-48) tomou como base o seu trabalho sobre “Loucura e Representações Sociais” para mostrar que a alteridade radical é “[...] produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissolivelmente ligados como os dois lados duma mesma folha, mantêm sua unidade por meio dum sistema de representações”. Vale sublinhar que este trabalho de Jodelet colaborou na compreensão das questões particulares referentes à TRS em relação à alteridade radical. Assim, Jodelet (1998) utilizou a loucura como uma das faces da alteridade.

Jodelet (1998, p.65) traz a reflexão de que a “[...] alteridade só pode ser analisada tendo como pano de fundo as condições que estruturam as relações sociais, em um contexto plural”. Ancorados nessa perspectiva, é relevante apreender a questão, eu - outro no contexto das diferentes maneiras de sociabilidade e, das manifestações concretas assumidas na relação com o outro na vida cotidiana.

1.2 Cotidiano Escolar

[...] a comunidade escolar é composta por alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, etc. No entanto, a escola

vem demonstrando grande **dificuldade para atender esta diversidade humana**, uma vez que, ainda conserva concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que acreditam no processo de **aprendizagem homogeneizado**, desconsiderando, adversidade, ou seja, as diferenças (SANTOS, 2016, p.6).

A partir dessa afirmação, Santos (2016) garante que a diversidade humana existe desde a origem da humanidade, todavia, somente a partir do final do século XX é que a sociedade percebeu essa especificidade, assegurando os seres humanos não são iguais.

Nesta direção é relevante mencionar que esta seção buscará aproximar, dentre os inúmeros movimentos que ocorrem na escola, os principais fatores do cotidiano escolar, principalmente com os que influenciam os movimentos empreendidos pelos alunos. Para tal aproximação, primeiramente, apresenta-se a diversidade e a multiplicidade, em seguida é realizada uma breve conceituação de cotidiano e posteriormente cotidiano escolar. Seguindo essa linha de raciocínio é elencada a relação professor e aluno, após o *bullying*, depois escolas públicas versus acolhimento, e finalizando com complexidade no/do cotidiano: escola e acolhimento.

Inicialmente, vale aludir que a diversidade e a multiplicidade fazem parte da criação cultural humana, todos são diferentes, pois cada pessoa é única com sua singularidade e particularidade. A palavra diversidade no dicionário Michaelis significa “Qualidade daquele ou daquilo que é diverso, diferença, dessemelhança, diversidade de interpretações.”

Assim, é imprescindível pensar a diversidade e a multiplicidade que permeiam o espaço escolar no Brasil. A Secretaria da Educação Fundamental de Parâmetros curriculares nacionais esclarece que o fato tanto “[...] de os **alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens**, [...]”, quanto dos professores, e auxiliares do trabalho escolar, permite desenvolver uma experiência de interação na qual cada um aprende, mas também ensina (BRASIL, Secretária da Educação..., 1997, p.40, grifo nosso).

Matos Santos (2014) complementa elucidando que o aluno aparece na escola portando uma representação da existência sociocultural, essa é reflexo de diferentes segmentos da sociedade. É necessário, deste modo, perceber a possibilidade de “[...] reelaboração coletiva dessa **multiplicidade de representação e vivência** que varia bastante. [...]” (idem, 2014, p.169). Assim, há necessidade de uma política educacional, fundamentada no respeito ao outro, de maneira que “[...] a **diversidade cultural, étnico-racial e humana dos alunos** além da possibilidade de

aprenderem juntos, livre de qualquer condição negativa de aceitação ou discriminação” (MATOS SANTOS, 2014, p.169, grifo nosso).

Cortesão (2002, p.65 apud MATOS SANTOS, 2014, p.170) explica que juntamente com a dificuldade de atendimento, surgiu a orientação educativa para que se trabalhe em uma atmosfera de respeito e aceitação da diferença que é a “[...] sensibilidade e atenção a heterogeneidade e ao “arco-íris” das culturas”. Posto que a educação pública esteja voltada para a educação de todos, e não para a minoria como está descrito na história da educação. O acesso da população a escola pública atualmente é grande, que ocorreu devido a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), no seu Art. 3º, traz que “[...] é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. Entretanto, de acordo com Santos (2016) “[...] o seu desafio é garantir a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, por meio de suas aprendizagens”. Para Santos (2016) o processo de aprendizagem e ensino não poderá acontecer por áreas de desenvolvimento, para o aluno do século XXI, é indispensável desenvolvê-lo de forma global. Assim, precisa contemplar os aspectos afetivos, cognitivos, sociocultural e da comunicação, indissociáveis, porque as fontes de informação, de investigação e de solução de problemas não são adquiridas apenas nas experiências escolares, elas sucedem na interação do sujeito com o meio. Dessa forma Santos (2016, p.16) afirma que,

[...] o professor que reconhece as diferenças em suas aulas é capaz de reconhecer o outro e valorizá-lo de acordo com suas especificidades e potencialidades, assegurando aos alunos a equidade, ou seja, igualdade de oportunidades a todos para poderem se desenvolver de acordo com sua realidade, promover uma educação que valorize as raízes de cada cultura, ou seja, uma educação multicultural.

Nesse sentido, a diversidade humana que compõe a escola requer que se reflita e discuta sobre questões como: classe, etnia, gênero, raça, sexo entre outras, para que haja a construção coletiva do conhecimento na educação contemporânea. É importante mencionar que tanto a Constituição de 1988 como a Lei de Diretrizes Básicas nº 9394 de 1996, trazem artigos que reconhecem que a diversidade existe na educação.

Para Santos (2016) na escola normalmente são encontradas as diversidades: religiosa; de gênero; do campo; alunos com necessidades educacionais especiais; étnico-racial e cultura afro-brasileira e africana; socioeconômica e cultural e indígena. Vale ressaltar que na escola inclusiva todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sociais, intelectuais,

linguísticas, religiosas, sexuais ou outras, têm direito de acesso, e de permanência e de sucesso no âmbito escolar. Deste modo, uma escola inclusiva segundo Carvalho (2004, p. 120) é aquela que “[...] inclui a todos, que reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, que atende às necessidades de cada um e que promove a aprendizagem”.

Vale lembrar que o estudo do cotidiano escolar, segundo André (2008), iniciou-se na década de 1980 com Mirian Warde, que teve a intenção de uma pesquisa educacional. O cotidiano escolar é uma vertente dos estudos do cotidiano. Segundo o dicionário Michaelis o cotidiano em latim “quotidianu”, de todos os dias, aquilo que se faz ou sucede todos os dias. Para Oliveira e Sgarbi (2008), o cotidiano é entendido com além do espaço de senso comum da repetição do dia a dia. O espaço que envolve o cotidiano é múltiplo e muito complexo, mesmo que aparente simples em um primeiro momento. Assim,

O **cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia** (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este “mundo memória” [...] (CERTEAU, 2003, p.31, grifo nosso).

Nessa perspectiva, Oliveira e Sgarbi (2008) explicam que é possível, assegurar que todas as pessoas possuem sua cotidianidade, ainda que o cotidiano seja único para cada pessoa. Entretanto a cotidianidade não implica uma repetição exata de um mesmo dia, ou seja, essa “[...] crença que é confirmada pela sabedoria de Heráclito quando disse que ninguém mergulha duas vezes no mesmo rio” (OLIVEIRA; SGARBI 2008). Portanto, Oliveira e Sgarbi (2008, p. 88, grifo nosso) afirmam que,

[...] a necessidade de se aprofundar as reflexões em torno da ruptura com a ideia de que cotidiano e rotina são a mesma coisa e que aquele é o espaçotempo do senso comum e, portanto, da **ausência de reflexão política e epistemológica sobre a realidade, seus condicionantes e processos – bem como as consequências disso sobre a capacidade de ação política e social dos sujeitos nele imersos** – é uma das inspirações de muitos dos estudos do cotidiano, em geral, e do cotidiano escolar, em particular. Daí a necessidade de avançar na compreensão do que é e do que pode representar o cotidiano, enquanto **totalidade complexa** na qual estão presentes e enredadas as diferentes dimensões da vida social, e os modos como os praticantes da vida cotidiana nela atuam, sempre de forma singular e única, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver, que traz mudanças permanentemente às redes de sujeitos, de saberes e valores e, portanto, de práticas sociais.

Para Heller (2004, p.17, grifo nosso) “[...] **a vida cotidiana é a vida do homem inteiro**; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade de sua personalidade”. Deste modo, colocam-se ‘em

funcionamento' todas as suas capacidades intelectuais, todos os sentidos, seus sentimentos, suas habilidades manipulativas, ideologias, paixões e ideias.

Especificamente ao âmbito escolar, vários autores, como André (2008), Araújo e Pérez (2006), Alves e Oliveira (2004) e Lacerda (2010) apontam a necessidade da conceituação de cotidiano escolar, já que este é trabalhado muito superficialmente em algumas pesquisas, ou apenas utilizado para coleta de dados, sem aprofundamento teórico. Segundo André (2008) a dinâmica das relações sociais que se apresentam na vida escolar, pode ser desvelada a partir dos estudos sobre o cotidiano escolar.

Araújo e Pérez (2006) concordam com Lacerda (2010) que a escola é organizada por padrões normativos de um sistema que articulam mecanismos disciplinares, com ordenações que rege: horários, currículos, turmas de estudantes, regulamentos. Estes padrões demarcam condições que se reproduzem em várias instituições, os quais pretendem gerenciar as pessoas bem como sua produtividade. Essas práticas disciplinares pré-estabelecidas, presentes no discurso pedagógico, são condições básicas à convivência social.

Do mesmo modo Tibério (2013) ressalta que a escola, hoje, é regida por grande quantidade de: normas, orientações, decretos, diretrizes, parâmetros e leis. Para Lacerda (2010, p. 242, grifo nosso) as diretrizes da escola são estudadas e bem conhecidas, mas que pouco se conhece sobre as práticas cotidianas,

As **normas que regem o funcionamento das escolas** são facilmente apreendidas, mas o conhecimento sobre a tradução deste funcionamento em meio às práticas cotidianas é algo que, muitas vezes, se reduz somente aos praticantes. Os resultados da avaliação classificam alunos, escolas e professores, porém a apropriação do conhecimento ainda permanece inacessível a muitos. Parece que a escola dispõe da vocação por ser vista naquilo que deveria ser, enquanto em seu interior se processa silenciosamente aquilo em que ela se transforma a cada dia.

Alves e Oliveira (2004) confirmam que por mais que a sala de aula aparente, no cotidiano escolar, um diálogo permanente entre as normas disciplinadoras - através da organização das carteiras, a sala de aula, filas, etc. - o movimento real da sala de aula não é só isso.

Essa organização, segundo Certeau (2003), torna-se familiar aos estudantes, antes mesmo de ingressarem na escola. Esta ordem institucionaliza o lugar, universalizando a compreensão que dispomos acerca da escola. Portanto ela pode ser descrita, aparentemente, sem muita dificuldade.

De acordo com Lacerda (2010, p. 242),

Em se tratando da especificidade de cada escola, podemos considerar que aí reside uma certa privacidade da miniatura – privacidade no sentido de

permanecer desconhecida e preservada em sua condição de anonimato, por não ser legitimada, por ser considerada menor. As escolas são bastante conhecidas a partir de sua estrutura, e muito pouco pelas transformações ali operadas a partir da inserção externa do que se passa no mundo, e da inserção interna do que se processa em seu cotidiano.

Ainda, segundo Lacerda (2010) as pesquisas trazem de forma rudimentar o cotidiano escolar, sendo trabalhos em cotidiano e não sobre ele. Também, pode ser afirmado que há diversos trabalhos na literatura que tratam do cotidiano escolar, mas com enfoque do cotidiano escolar dos profissionais de ensino, bem como as práticas pedagógicas (ALVES; OLIVEIRA, 2004, ESTEBAN, 2012, MACEDO, 2007, TIBÉRIO, 2013, CORRÊA, 2013, ARAÚJO; PÉREZ, 2006, FERRAÇO, 2007).

Entretanto, dois trabalhos enfatizam o conceito de cotidiano escolar do aluno.¹⁷ Zan (2010) traz “ampliação e percepção”¹⁸ dos alunos em relação ao cotidiano da instituição estudada. Para Zan (2010, p.160), é importante compreender o cotidiano como um “[...] processo, com um conjunto de práticas marcadas por relações de tensão, conflito, negociação e acomodação que envolve os sujeitos que atuam no ambiente da escola. E os estudantes são parte importante desse jogo”. Lacerda (2010, p.239) dentro de todas as características destacadas do cotidiano escolar da instituição estudada, a autora enfatiza que “[...] todos os dias era a mesma coisa. Dia após dia a fila de mochilas era feita e desfeita, se constituindo enquanto mais um evento que poderia ser tomado como repetitivo, invisível e insignificante no cotidiano escolar”. Lacerda (2010, p. 241) é a autora que mais se aproxima de uma descrição do cotidiano escolar dos alunos,

Tudo o que se passa no cotidiano escolar pode ser percebido das mais diferentes formas. As crianças dispõem de lógicas próprias que informam suas percepções, levando-as a interagirem, se organizarem e delimitarem uma espécie de ordem – uma ordem tácita, pois sobre ela não se fala; uma ordem sobre a qual há consenso, pois dela ninguém discorda. Nisso consiste a organização dos estudantes no cotidiano escolar: movimentos rápidos, silenciosos e muitas vezes carregados de contradições ao observador externo.

Devido à diversidade e multiplicidade no contexto escolar, por mais que pareça simples conceituar o cotidiano escolar ainda não é apresentado na literatura. Isto porque o que se passa no cotidiano escolar é algo que não se mostra em um primeiro olhar, muito menos pode ser generalizado depois de visto.

¹⁷ Pesquisa realizada no Scielo com o termo “cotidiano escolar” retornou 22 artigos, destes um traz o cotidiano pela visão do aluno e outro definição de cotidiano mais amplo, alunos e professores. Os demais, em sua maioria, destacam a prática pedagógica, com seus desafios e dificuldades. Ainda, foi realizada uma pesquisa no portal de periódicos da Capes na ferramenta “buscar assunto”, foi digitado “cotidiano escolar”, e retornou 15 resultados, foi refinando para o idioma português e na sequência revisado por pares, após a utilização destas ferramentas, foram encontrados os artigos do Scielo.

¹⁸ Estes resultados podem ser entendidos como que uma representação, por parte de alunos, da escola, ou partes/momentos específicos da escola.

Neste sentido, procurou-se apresentar, algumas aproximações quanto ao cotidiano escolar da relação professor e aluno. Oliveira e Sgarbi (2008) esclarecem que, no que se refere especialmente no âmbito escolar e no processo de ensino e aprendizagem que advém no cotidiano, ocorre à interação entre: professores/alunos; alunos/professores, alunos/alunos, gestores/alunos e alunos/funcionários. Neste seguimento, André (2008) afirma que há um interesse de estudos em relação à experiência escolar diária, as relações, situações e práticas que se estabelecem.

Vale lembrar que, acontecem entre todos os sujeitos participantes da escola as trocas culturais, bem como outras ações realizadas no contexto diário de ensino. Portanto, no cotidiano escolar fazem parte vários sujeitos, mas os sujeitos principais são os alunos e professores e o papel deles neste contexto é relevante. Para elucidar, essa importância se utilizará a perspectiva interacionista social da aprendizagem significativa. Segundo Moreira (2016, p.4), essa aprendizagem possui uma:

[...] abordagem triádica (aluno? professor? materiais educativos do currículo) de D.B.Gowin (1981; Novak e Gowin, 1996) [...]. Trata-se de uma visão basicamente vygotskyana, na qual o processo ensino-aprendizagem é visto como uma negociação de significados cujo objetivo é compartilhar significados a respeito dos materiais educativos do currículo. O professor (mediação humana) é quem já domina os significados aceitos no âmbito da matéria de ensino e o aprendiz é aquele que busca captar tais significados. Cabe ao professor apresentar, das mais diversas maneiras, e várias vezes se necessário, esses significados e buscar evidências de se o aluno os está captando.

De acordo com Moreira (2016, p.5) cabe ao aluno “[...] verificar se os significados que está captando são aqueles aceitos no contexto da matéria de ensino. É isso que se entende por negociação de significados e ela ocorre em outro contexto que é o meio social”. Entende-se que o aluno (aprendizagem), o professor (ensino), o conhecimento (currículo), o contexto (meio social) e avaliação são interdependentes, e os pensamentos, sentimentos e ações são integrados, segundo a aprendizagem significativa na visão humanista de Novak (2000 apud MOREIRA, 2016).

Moreira (2016, p.5) pontua que nesse modelo, “[...] um episódio de ensino se consome quando o aluno capta os significados que o professor queria que ele captasse e que são aqueles já aceitos por uma comunidade de usuários. É nesse sentido que há um compartilhamento de significados”. Contudo, se voltar o olhar para o contexto que é o meio social desse aluno a família/famílias, violência, acolhimento, qual a condição desse aluno (dos pensamentos, sentimentos e ações) em captar os significados que o professor está transmitindo, as situações que os

alunos vivenciam são cada vez mais complexas. Portanto, vale refletir que a relação indivíduo e sociedade são vista como,

[...] uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem se constrói ao construir sua realidade. A sociedade passa a ser imprescindível para a compreensão da forma de se apresentar do homem; do humano. Não se pode conhecer o humano se não for pela sua relação com as formas de vida e as relações sociais. O próprio fenômeno psicológico é histórico, permitindo que se entenda o que está aí como padrão, como algo mutável, resultante de um determinado padrão de relações e de critérios dominantes que respondem a interesses sociais [...] (BOCK, 2001 apud BOCK, 2007, p.67).

Goffman (2005) complementa explicando que, na constituição do outro, existe o cenário (escola), plateia (vítima/agressor), onde o indivíduo representa em sua vida cotidiana que o cerca. Deste modo, dependerá dos demais atores envolvidos na interação social a multiplicidade de papéis interpretados pelo professor, alunos entre outros, que estão presentes no espaço escolar.

1.2.1 Bullying

As discussões sobre o *bullying* são atuais, mas esse fenômeno não é novo na escola. O *bullying* surgiu nas falas das adolescentes acolhidas da Marillac e APAM, sujeitos desta pesquisa. Por esse motivo, pode se afirmar que, o *bullying* é um fenômeno que se manifesta no cotidiano escolar, sendo assim, é fundamental o estudo deste fenômeno. Todavia, é relevante destacar que a realidade vivida pelas adolescentes vai além do *bullying*, a alteridade radical que possui sua expressão extrema no racismo. O racismo aqui entendido por Jodelet (1998) como um quadro das práticas figuram as diferentes formas de violência, desprezo, intolerância, humilhação, exclusão. Sendo que, a exclusão possui dois mediadores os preconceitos e os estereótipos, este serão destacados com ênfase da discussão dos dados.

A palavra *bullying* é uma terminologia da língua inglesa (*bully*- “valentão”), e se refere a todas as formas de atitudes: verbais, físicas, agressivas, repetitivas e intencionais, ocorrendo sem motivo evidente, e pode ser exercida por um ou mais indivíduos, causando a vítima dor e angústia (CAMARGO, 2016).

O *bullying* passou a ser discutido no cenário Brasileiro segundo Menegotto, Pasini e Levandowski (2013) na década de 1990, e se tornou objeto de estudo em 2005. O que merece ser salientado de acordo com Menegotto, Pasini e Levandowski (2013, p.204) é que o *bullying* é um fenômeno que se caracteriza por “[...] atos de

violência física ou verbal, ocorrendo de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas”.

Stefano (2014) explica que estudos apontam que o *bullying* pode acontecer por meio: moral (discriminar, difamar, caluniar), verbal (zoar, apelidar, xingar,), psicológico (intimidar, ameaçar, perseguir), sexual (abusar, assediar, insinuar), virtual (mensagens de celular e internet) e material (roubar, furtar, destruir).

Nas escolas o *bullying*, é o mais ressaltado, ele é exercido entre: alunos e professores; os próprios alunos; professores e alunos (STEFANO, 2014). Vale sublinhar que,

Todos os dias, alunos no mundo todo sofrem com um tipo de violência que vem mascarada na forma de “brincadeira”. Estudos recentes revelam que esse comportamento, que até há bem pouco tempo era considerado inofensivo e que recebe o nome de *bullying*, pode acarretar sérias consequências ao desenvolvimento psíquico dos alunos, gerando desde queda na autoestima até, em casos mais extremos, o suicídio e outras tragédias (DREYER, 2016, p.1).

Lamas, Freitas e Barbosa (2013, p.264) afirmam que o “[...] *bullying* é uma das formas de agressividade escolar que mais tem despertado a atenção devido às consequências negativas para o desenvolvimento psicológico, social e intelectual dos alunos”. Acorados nessa perspectiva Malta et al. (2010) apresentam uma pesquisa que envolveu uma significativa cota de alunos, de escolas públicas e privadas de todo o território nacional. Verificou que as meninas descreveram menos *bullying* 4,8% enquanto que os meninos o relataram mais 6,0%. Ainda constatou que o índice de ocorrência entre escolas públicas e privadas não teve diferença.

Vale destacar que em Outubro de 2009 e Janeiro de 2010, a Plan Brasil empreendeu uma pesquisa “*Bullying no Ambiente Escolar*” para averiguar sua ocorrência nas escolas brasileiras. Segundo o levantamento da Plan Brasil (2016, p.20),

[...] 70% da amostra de estudantes responderam ter presenciado cenas de agressões entre colegas durante o ano letivo de 2009, enquanto 30% deles declararam ter vivenciado ao menos uma situação violenta no mesmo período. O *bullying*, caracterizado como ações de maus tratos entre colegas ocorridas com frequência superior a três vezes naquele ano, foi praticado e sofrido por 10% do total de alunos pesquisados.

O Plan Brasil (2016) explica que o *bullying* limita-se as agressões verbais de um aluno contra outro. Essas agressões verbais são consideradas tanto por: professores, gestores e pais como parte do relacionamento entre crianças e adolescentes, e são tidas como normais. Contudo, a Plan Brasil (2016) adverte que,

[...] essas práticas em virtude da elevada frequência com que ocorrem; do fato de ocorrerem quase sempre em sala de aula, sem que a presença ou não do professor altere a probabilidade de sua manifestação; e,

principalmente, porque ela tende a ser uma etapa inicial desencadeadora de processos de maus tratos que, em sua repetição, tornam-se mais violentos.

Segundo o Plan Brasil (2016, p.21) “[...] as vítimas do bullying são sempre descritas pelos respondentes como pessoas que apresentam alguma diferença em relação aos demais colegas [...]”.

É importante ressaltar que o Brasil passou a empregar a Lei nº 13.185 de seis de novembro de 2015. A lei dispõe no Art. 1º que “Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional.” Apresenta nos incisos 1º e 2º, sobre o contexto e os fins da lei, e as ações. No Art. 2º descreve a intimidação sistemática (*bullying*) que acontece, quando há violência psicológica ou física em atos de intimidação, discriminação ou humilhação. Quanto à classificação, é mencionada e igualmente detalhada no Art. 3º, de acordo com as ações praticadas, como sendo: I-verbal; II- moral; III- sexual; IV- social; V- psicológica; VI- físico; VII- material; VIII- virtual. É assinalado no Art. 4, o que constituem objetivos do Programa, citado no caput do Art. 1º.

Na sequência a lei destaca no Art. 5º os deveres dos estabelecimentos para combater o *bullying*, no art. 6º ressalta que bimestralmente será elaborado um relatório nos Estados e Municípios quanto às ocorrências de *bullying* e no art.7º elucida sobre os convênios para os entes federados.

Entende-se que esta lei de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional, traz no seu arcabouço a prevenção e o combate a todos os tipos de práticas recorrentes da intimidação. Garantindo medidas de conscientização para todos os integrantes da escola. Por isso, essa nova legislação vem de encontro com a realidade contemporânea que é complexa, e presente na vida e no cotidiano principalmente dos adolescentes.

1.2.2 Escolas Públicas e as dificuldades com alunos de Acolhimento

O cotidiano escolar é diretamente relacionado com o currículo utilizado nas escolas públicas, ou seja, com as atividades, normas, práticas e métodos pré-estabelecidos tanto para os professores quanto para os alunos. Assim, é necessário contextualizar a escola pública atual, para um melhor entendimento do cotidiano escolar.

A escola pública no século XXI está pautada na escola do século XX com um ensino tecnicista¹⁹ e que, vê os fenômenos sociais a partir de uma causalidade linear. Segundo Ferrari (2011, p.11) esse ensino visa “[...] aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista”. Ferrari (2011) esclarece que a escola produz e conduz suas práticas influenciadas pela sociedade que a condiciona naquele período.

Segundo Lettieri (apud FRIGOTTO, 1999, p.133, grifo nosso) “[...] o capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola. O que ele recusa é mudar a **função da escola**”. Complementando essa perspectiva Frigotto (1999) explica que a função social da educação fica subordinada e controlada a ótica dominante, que é treinar tecnicamente, socialmente e ideologicamente, para servir ao mundo do trabalho. Brandão (2007) adverte que,

[...] Se a educação é determinada fora do poder comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários) e permitindo minorias reduzidas no seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensar em o oposto do que é, na prática do seu dia-a-dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? Porque a educação é inevitável [...] Porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade. (BRANDÃO, 2007, p. 98-99)

Para Frigotto (1999, p.25) a educação caracteriza-se como campo social de embate hegemônico, e se apresenta com uma “[...] perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes”. Seguindo o ponto de vista de Frigotto, Paulo Freire afirma que não existe a educação,

[...] mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque são alienadas, dominadas e oprimidas; e, outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos (as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos (as) que querem a

¹⁹ Segundo o dicionário informal a pedagogia tecnicista “tem origem norte-americana. Adota o modelo empresarial, com o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, seu ensino é voltado diretamente para produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. O método usado é na transmissão do conhecimento taylorista, no qual as tarefas são divididas entre os técnicos de ensino incumbidos do planejamento racional e do trabalho educacional e cabe ao professor a execução dos objetivos pré-estabelecidos.”

libertação de toda a humanidade (FREIRE, 2010, p. 133-134 apud HENNING, 2013, p.86).

Deste modo, é necessário destacar que a educação constitui-se numa atividade humana e histórica como prática social. Desenvolve-se nas relações estabelecidas, seja na escola, entre os grupos ou em outras esferas da vida social, assim ela se define na totalidade das relações sociais. Nesta perspectiva, Libâneo (2012) esclarece que circulam propostas contraditórias em relação às funções da escola no meio educacional, perpassando as que solicitam o retorno da escola tradicional, e propostas que optam que a ela cumpra missões sociais e assistenciais. Assim,

[...] o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas **tecnologias, voltada aos filhos dos ricos**, e, em outro, a **escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres** e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p.16).

Esse dualismo na escola pública surgiu devido a alguns problemas de análise externa e interna. Com relação à análise externa segundo Libâneo (2012) pesquisas e dados estatísticos apontando a deterioração da escola, bem como a ineficácia quanto aos objetivos e formas de funcionamento. A análise interna prevê uma crise quanto ao papel socializador da escola, visto que a mesma compete com o mercado cultural, a mídia, o consumo e os grupos de referência que são instâncias de socialização.

Também há outro estudo que apresenta que os professores estão preocupados em relação aos alunos em como conter atos de indisciplina e motivá-los. Portanto, é relevante pontuar que Libâneo (2012) assegura que, as medidas adotadas pelas políticas oficiais para os problemas educacionais são soluções evasivas. Isso ocorre pelos desacordos entre legisladores, educadores e pesquisadores em relação aos objetivos e as funções da escola, ou ainda pela orientação dos organismos internacionais exercidas quanto à educação e o ensino.

Ainda, outro fator são as dificuldades com alunos de acolhimento no cotidiano escolar. Esse aluno precisará adaptar-se as normas internas do acolhimento, como: de participar do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que estão delineados na Tipificação, entre outras atividades. É relevante esclarecer que os motivos que o levam ao acolhimento e outras características destes alunos e seus familiares serão descritos no próximo capítulo.

Vale ressaltar que a Tipificação²⁰ (2009, p.3-4) apresenta e descreve os serviços que compõem o SUAS, assim traz no art.1, a organização por níveis de complexidade: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade. O serviço de proteção especial de alta complexidade que acolhem adolescentes que sofreram alguma violação dos seus direitos está detalhado na Tipificação.

Assim, as instituições de acolhimento seguem as seguintes leis: as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes de 2009; do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) com a lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991 juntamente com as diretrizes do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) com a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) que foi instituído pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) a Lei 8742, de 07 de dezembro de 1993. Essas leis trazem no seu arcabouço a instrução a qual as instituições que prestam o serviço de acolhimento. Além de seguir tais leis, o acolhimento precisa ampliar o seu projeto com outras instâncias que compõem a rede de serviços local, como: a escola, a saúde, a comunidade, e entre outras instituições. A partir destas considerações, quanto às leis, é importante salientar que a Orientação Técnica de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes traz que,

O desenvolvimento das ações do Plano de Atendimento deve ser realizado de modo articulado com os demais órgãos e serviços que estejam acompanhando a família, a criança ou o adolescente (**escola**, Unidade Básica de Saúde, Estratégia de Saúde da Família, CAPS, CREAS, CRAS, programas de geração de trabalho e renda, etc.), a fim de que o trabalho conduza, no menor tempo necessário, a uma resposta definitiva para a criança e ao adolescente, que não seja re-vitimizadora ou precipitada. (BRASIL, Orientações Técnicas..., 2009, p.30, grifo nosso)

Logo, o plano individual de atendimento (PIA) auxilia na priorização da manutenção ou reintegração da criança e adolescente para a sua família de origem. Para tanto, há uma reavaliação da situação da criança e adolescente a cada seis meses, e o tempo máximo de dois anos para o acolhimento. Também foi criado o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes em sistema de acolhimento institucional, dentre outras. Todas essas ações, a partir das leis já mencionadas, são para melhor atender e compreender a complexa rede de significações que permeia a área.

²⁰Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais Resolução nº109, de novembro de 2009.

1.2.3 Complexidade

O meio social desse aluno as famílias, violência, acolhimento, qual a condição desse aluno (dos pensamentos, sentimentos e ações) em captar os significados que o professor está transmitindo, as situações que os alunos vivenciam, juntamente com a diversidade e multiplicidade, torna o cotidiano cada vez mais complexo. Ainda, mais para o cotidiano de um aluno (acolhido) em que há relação entre dois espaços de complexidade, escola e acolhimento.

Faz-se necessário, portanto, uma breve explanação da complexidade. Para Morin,

[...] a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a **complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações**, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. [...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (MORIN, 2006, p. 13, grifo nosso).

Por isso, afirma o autor que o conhecimento precisa classificar os fenômenos afastando o incerto, a desordem, dessa forma selecionando os elementos da certeza e da ordem. É importante ressaltar que de acordo com Morin (2006, p.14) tais procedimentos, que são necessários à inteligibilidade podem causar cegueiras, “[...] se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos”. Assim, a inteligência cega extingue o que está ligado às totalidades, isolando todos os seus objetos do seu ambiente. Morin (2007, p.18-19) elucida que essa inteligência apenas sabe reduzir e separar o “[...] caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional”. É uma inteligência que acaba na maior parte das vezes por ser cega, gradativamente daltônica, cega e vesga, visto que destrói todas as capacidades de reflexão e compreensão. Ainda, Morin (2007, p.19) garante que a inteligência elimina na “[...] raiz as possibilidades de um juízo crítico e também, as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão ao longo prazo”.

Morin (2007) explica que as escolas elementares que possuem a tradição do pensamento subordinado ao sistema: econômico, político, social, filosófico e cultural inclina-se a reduzir o complexo ao simples, separando o que está unido, o múltiplo que se integre e que, o que trazer desordens ou contradições, seja eliminado do entendimento. Em seguida, Morin (2007, p.18, grifo nosso) afirma que,

O pensamento que fragmenta e isola permite a especialistas e *experts* terem grandes desempenhos em seus compartimentos e, assim, cooperar eficazmente **nos setores não complexos** do conhecimento, especialmente aqueles concernentes ao funcionamento das máquinas artificiais. A lógica a que obedecem projeta sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que **ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador**.

Seguindo o pensamento do autor, é possível afirmar que, “[...] os espíritos parcelados tornam-se cegos as inter-retroações e à causalidade em circuito; consideram, comumente, os fenômenos vivos e sociais a partir de uma causalidade linear [...]” tendo como base uma concepção determinista e mecanicista que serve exclusivamente para os planos das máquinas artificiais (idem, 2007, p.18-19). Deste modo, a forma de pensar que se utiliza para buscar soluções para os problemas considerados graves de nossa sociedade, constitui um dos mais graves problemas que se deve enfrentar. Uma vez que, quanto mais globalizado se tornam os problemas,

[...] maior a incapacidade para pensá-lo em sua multidimensionalidade; quanto mais progride a crise, mais progride a incapacidade para pensá-la; quanto mais globais se tornam os problemas, mais impensáveis se tornam. A inteligência cega se torna, assim, inconsciente e irresponsável, incapaz de encarar o contexto e complexo planetários (MORIN, 2007, p.19).

Deste modo, Morin (2010 apud PONCHIROLLI; SILVA, 2014, p.19) propõem a reforma do ensino, no modelo da complexidade, e sugere ferramentas para pensar a natureza, o cosmo, “[...] o real e o humano de forma transdisciplinar e um verdadeiro renascimento cognitivo”. Nesse sentido, haveria para aquele que transmite e para o que recebe uma revalorização da intuição, do imaginário, do corpo na transmissão dos conhecimentos e habitualmente teriam sensibilidade e atitude interdisciplinar e transdisciplinar. Morin (2007) lembra como o estudo sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, no campo do pensamento complexo, possui a capacidade de contribuir na superação na fragmentação e na simplificação do saber.

1.2.4 Complexidade no/do cotidiano: escola e acolhimento

As escolas Públicas e instituições de acolhimento estão ligadas pelo território ao qual fazem parte. Este é o primeiro desafio das relações e interações sociais existente, pois através da comunicação e articulação precisam realizar um trabalho social em rede. Faleiros e Faleiros (2008) explicam que as redes sociais são determinadas pelo compartilhamento de recursos e de poder, bem como de

materiais e humanos, de um conjunto social, seja informal ou formal, de grupos, atores e instituições em um determinado território. Complementado essa perspectiva, Brant Carvalho (2010, p.8, grifo nosso) apresenta o conceito atual de rede que,

[...] propõe uma inovação radical no modo de gestão social pública. Introduz novos valores, habilidades e processos, necessários à condução do trabalho social numa **realidade que é complexa**. Não podemos mais atuar num ponto sem olhar para outros, somando e integrando competências e intervenções. A rede é um meio, um modo de representação das inter-relações e conexões de como se expressa a complexidade. Não vivemos mais em uma sociedade simples. Não enfrentamos mais variáveis simples. Os fatos são multicausais e multidependentes entre si. A própria sociedade civil se comporta como uma “sociedade-rede”.

Em vista disto, dentro da complexidade de nossa época, que é,

[...] marcada pela incerteza, por contradições e por tensões que constantemente nos obrigam a repensar o sentido de nossas ações e das ações protagonizadas **pelos outros**. [...] Aquelas verdades destacadas em outros períodos nos parece não serem suficientes. Mas, afinal, que época é esta na qual a escola é vista como um cenário de **interação social**? (TRINDADE, 2012, p. 34 apud BRITO, 2013, p.273).

Brito (2013, p.274) esclarece que a escola tem sendo vista, neste período, como um espaço de interação social que é comum aos estudiosos, e esses apontam “[...] para uma sociedade complexa, globalizada e permeada por incertezas e diferenças”. Para entender o contexto de complexidade que se encontram as escolas públicas e os acolhimentos é necessário compreender a dinâmica do contexto sócio-histórico atual, em que essas duas instituições estão inseridas e realiza seus trabalhos, o território.

De acordo com Souza (2011, p.97) o território é “[...] um campo de forças, as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial [...]”. Assim, o que define as possibilidades: de acesso, a circulação, as condutas e mesmo as relações entre os sujeitos, é o formato que é constituído o poder, nestes termos, menciona-se a existência de um território escolar. Neste território mencionado, encontram-se as escolas públicas que estão ligadas aos acolhimentos, por meio dos atendimentos realizados a população nos seus cotidianos. Por isso, é relevante destacar a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004, para falar de território das instituições de acolhimento.

Visto que, a PNAS se dispõe a relacionar as pessoas em seus territórios, buscando uma aproximação com o cotidiano das mesmas, para tal, volta seu olhar aos municípios. Isto possibilitará o município pensar sobre a sua territorialização

intraurbana²¹. Dessa forma a PNAS, classifica os municípios como: Pequeno porte 1 (até 20.000 habitantes), pequeno porte 2 (20.001 a 50.000 habitantes), médios (50.001 a 100.000 habitantes), grandes (100.001 a 900.000) e metrópoles (mais que 900.000 habitantes). Com essa classificação mostra-se, o modo com que a população está distribuída em espaços urbanos e rurais, bem como a centralização de pessoas abaixo da linha da pobreza ou indigência. Ainda, essa disposição facilita perceber a defasagem escolar e a evasão escolar, gravidez na adolescência, o trabalho infantil; concentração de população idosa e pessoas com deficiência, isso em termos relativos e igualmente absolutos.

Segundo a PNAS (2004, p.15) essa distribuição traz uma visão social que é capaz de apreender as diferenças “[...] sociais, entendendo que as circunstâncias e os requisitos sociais circundantes do indivíduo e dele em sua família são determinantes para sua proteção e autonomia. Isto exige confrontar a leitura macro social com a leitura micro social [...]”, que não pode ser negligenciada. Mas, existe uma pretensão para que essa leitura torne-se uma categoria a qual o estudioso Milton Santos chama de “território vivido”. Assim, o conceito no campo da descentralização é significativo e “[...] foram incorporados a partir da leitura territorial como expressão do **conjunto de relações**, condições e acessos inaugurados pelas análises de Milton Santos, que interpreta a cidade com significado vivo a partir dos atores que dele se utilizam” (BRASIL, Política Nacional, 2004, p.43, grifo nosso).

Gonçalves e Guará (2010, p.25) afirmam que quando esse território possui uma rede que inclui “[...] participantes institucionais (representantes do poder público, ONGs, instituições e fundações empresariais), estes não se descaracterizarão em relação aos seus objetivos institucionais, tampouco abandonarão suas formas de organização”. Vale ressaltar que a compreensão dos participantes institucionais, integrando a rede de atendimento, viabiliza e contribui com a diversidade, da mesma maneira que o maior alcance territorial. Isto permite acolher os usuários, território vivo, que precisam ter o acesso aos serviços socioassistenciais, dos serviços da assistência social.

²¹ A construção de indicadores a partir dessas parcelas territoriais termina configurando uma “medida de desigualdade intraurbana”. Esta medida, portanto, sofrerá variações de abrangência de acordo com as características de cada cidade, exigindo ação articulada entre as três esferas no apoio e subsídio de informações, tendo como base o Sistema Nacional de Informações de Assistência Social e os censos do IBGE, compondo com os Campos de Vigilância Social, locais e estaduais, as referências necessárias para sua construção. Porém, faz-se necessária a definição de uma metodologia unificada de construção de alguns índices (exclusão/inclusão social, vulnerabilidade social) para efeitos de comparação e definição de prioridades da Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, Política Nacional..., 2004, p.45).

Segundo Gonçalves e Guará (2010) a rede proporciona a oferta e a viabilidade do acesso a serviços e relações no território, conjugando e integrando a população-alvo. Essa população estará em uma cadeia de programas e serviços (escola, acolhimento, CRAS, CREAS, saúde, entre outros.) ligados entre si. Com isso, Brant Carvalho (2010, p.9) afirma que haverá uma “[...] ação interprogramas que permite potencializar o agir, porque retira cada ação do seu isolamento e assegura uma intervenção agregadora e includente”. Dessa maneira, essa intervenção agregadora será realizada pelas instituições de acolhimento e as escolas, para atender a população alvo no território, através da interação que tem naquele local que é o cenário favorável para realizar-se.

De acordo com Goffman (2005, p. 23), a interação é definida “[...] como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. Nessa acepção, a interação face a face que acontece é uma influência recíproca, e pode ocorrer a qualquer ocasião, quando indivíduos se encontram para desempenhar alguma atividade, assim sendo, acontece um “encontro”.

Goffman (2005, p.18) elucida que se tem assim um *modus vivendi* interacional, que auxilia na vida cotidiana, visto que evita relações conflituosas, pois os participantes buscam conhecer o ambiente e projetam sua conduta de forma compatível, havendo um “consenso operacional” num determinado cenário de interação. Portanto, os serviços de acolhimento precisam manter a comunicação e a interação constantemente com as escolas onde “[...] estejam matriculadas as crianças e os adolescentes acolhidos, de modo a acompanhar seu desempenho escolar e também desenvolver ações de conscientização e sensibilização de professores e demais profissionais da escola” (SERIKAWA, 2015, p.29).

Marques (2012, p.109, grifo nosso) lembra que o processo pedagógico que se pretende na atualidade é que se “[...] viva a **complexidade** no/do cotidiano em sua diversidade e riqueza. Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar as diferenças dentro de uma **formação discursiva** [...]”. Isto implica que se busque pressuposto para entender que os dados são constituídos em um determinado momento, eles são históricos, culturais e sociais. Para Marques (2012) a escola deverá adotar uma prática comprometida que perpassa pela defesa da construção de um currículo onde se desafie os discursos existentes e evidenciadores dos diferentes, para promover a compreensão das diferenças no contexto escolar. Nesta perspectiva de dimensões da vida social, e

totalidade complexa, surge a Educação Social/Pedagogia Social no Brasil. De acordo com Machado (2010, p.44), as diferentes práticas de Educação Social podem ser constatadas em vários espaços, ou projetos, como,

[...] ONG's (com diversos enfoques, várias origens de financiamentos, diferentes interesses), Instituições Abrigos (tanto abrigos em que pessoas passam períodos, como também abrigos definitivos), Presídios (existem muitos estudos sobre a educação em presídios, que é muito peculiar), Espaços de medidas socioeducativas (lugares em que jovens ficam reclusos, por algum delito cometido), Hospitais (existem estudos avançados na área da Pedagogia Hospitalar), Educação de Jovens e Adultos (vários projetos e programas existentes de diferentes maneiras para efetivar essa meta), Movimentos Sociais (muitas práticas são educativas em Movimentos, a própria participação já configura uma formação crítica, transformadora, etc.), Igrejas (práticas educativas com uma formação bem específica), Projetos Sociais, Programas Sociais (existe uma gama de ações, denominadas de sociais, que atuam em perspectiva educativa, em meios como a rua, além de outros), Escola (na própria escola são reconhecidos espaços de práticas de Educação Social, através de projetos de contra – turno, etc.). (MACHADO, 2010, p.44)

Nesse sentido, a Educação Social ²², não segue a didática escolar transmitindo apenas os conteúdos, as práticas educativas acontecem em diferentes ambientes e espaços. Desse modo, a atuação desses profissionais (no acolhimento e na escola) é indispensável para que haja a integração das crianças e adolescentes no ambiente escolar, para impedir ou superar prováveis situações de discriminação e preconceito. Vale ressaltar que competem as instituições o acompanhamento dos alunos em relação aos seus desempenhos escolares, bem como promover a participação das famílias de origem nas comemorações e reuniões no ambiente educacional (SERIKAWA, 2015).

As relações e interações sociais das instituições de acolhimento e escolas públicas de acordo com o estudo de Buffa e Teixeira (2011 apud SERIKAWA, 2015, p.31, grifo nosso), apresentam algumas dificuldades,

[...] Na pesquisa realizada, os funcionários da entidade acolhedora declararam que o fato das crianças serem abrigadas fazia com que fossem tratadas com atitudes preconceituosas e excludentes pelos professores e demais funcionários da escola, como era também a explicação para a causa do fracasso escolar desses alunos. As autoras indicaram também que a própria entidade de acolhimento falha, permanecendo omissa e não atuando como facilitadora da inclusão dessas crianças por também internalizar o **estigma social instituído**.

Batista e Almeida (2008) elucidam que isso sucede devido à falta de contato dos professores em relação à realidade dos alunos, quanto sua estrutura familiar. A

²² De acordo com Machado (2010, p.37) “Alguns autores descrevem a Educação Social, outros a Pedagogia Social e, ainda há os que entendem esses conceitos como sendo simultâneos, incluindo o Trabalho Social.” Machado (2010) afirma que não é possível pensar essas áreas de maneira separada, elas estão interligadas, havendo confusão de conceito devido o complemento existente entre as terminologias, sendo assim, é difícil de fazer diferenciação.

vulnerabilidade vivenciada pelos mesmos faz com que esses educadores tenham uma visão pré-concebida. Essa visão traz um universo que gera o distanciamento entre acolhimento-escola e conseqüentemente dos alunos acolhidos, criando um abismo nas relações de ensino aprendizagem. Silva Santos (2009) complementa, afirmando que o desconhecimento em relação à medida de acolhimento institucional, por parte da escola e de seus profissionais, impede a inclusão efetiva de crianças e adolescentes.

Vale pontuar que a criança e ao adolescente institucionalizado, na maioria dos casos, não espera por uma família que as acolha, nem por um colo, simplesmente espera que o tempo passe para alcançarem outra fase, e sair do acolhimento. Para que aconteça essa saída, Silva Santos (2009) esclarece que é necessário que esses jovens estejam munidos de conhecimentos e competências para que haja a (re) inserção social e profissional após a institucionalização. Cabendo ao acolhimento e a escola esse papel de socialização ²³ destes adolescentes. Neste contexto vivenciado pelos adolescentes, os principais a transmitirem valores, competências e a educação, são o acolhimento e a escola. Serikawa (2015) explica que sua pesquisa indicou um ponto relevante,

[...] o fato da escola e da instituição de acolhimento manter contato apenas em situações de conflito (para resolver alguma situação negativa que envolva um aluno acolhido), o que dificultaria em muito o diálogo entre as instituições. Desse modo, destacou que são imprescindíveis não só a escola que recebe esses alunos ter um maior preparo, mas também a inserção dos assistentes sociais nesses ambientes de forma mais frequente (SERIKAWA, 2015, p.31-32).

Portanto, segundo Brito (2013) a interação social, pode acontecer em diversos ambientes, mas precisa suceder com mais assiduidade entre as escolas e instituições de acolhimento, devido às determinadas situações que acontecem. Uma vez que, esses dois espaços são favoráveis para estabelecer um cenário de interação, em razão de existirem vários atores ali presentes. Segundo Brito (2013, p.277) a escola pode ser “[...] entendida como um local e cenário que tem na relação pedagógica uma situação privilegiada para os atores que ali se encontram – alunos

²³ Segundo Berger e Luckmann (1998) A socialização primária se expressa em fazer com que o indivíduo seja capaz de interagir na sociedade, de interiorizar, objetivar, subjetivar e, dessa forma ser um ser social capaz de modificar o seu meio no intuito de suprimir as suas necessidades. Ocorre no seio da família, na infantil e perto dos companheiros de jogos e brincadeiras, entre outros. De acordo com os mesmos autores a socialização secundária É um processo que introduz o indivíduo já socializado em novos setores da sociedade. É dentro das instituições que se dá a socialização secundária. O indivíduo agora começa a interiorizar conceitos inerentes àquela instituição em que ele vive, trabalha ou se divertir. Sucede-se progressivamente ao longo dos estudos escolares, formação profissional e tempos livres, tendo por objetivo dotar o jovem de competências cognitivas e facultando-lhes conhecimentos e técnicas que o ajudarão na sua inserção social.

e professores- manterem um envolvimento face a face, característico daquele espaço”.

Neste sentido, a escola enquanto lócus de convivência de diversos sujeitos sociais, comporta uma diversidade de relações como: profissionais, sociais, pedagógicas, de poder, entre outras. Deste modo, Santos (2006, p.102, grifo nosso) afirma que “[...] o objeto tem uma realidade *per se*, que vem da sua constituição material. Um objeto tomado isoladamente tem um valor como coisa, mas o seu valor como **dado social vem de sua existência relacional**”. O mesmo autor esclarece que a escola pode ser entendida como uma parcela do espaço geográfico, pois que, constitui de diversas formas e objetos, cujos valores, conteúdos e significados são socialmente determinados pelos diversos sujeitos que ali convivem.

Nessa conjuntura, de acordo com Souza (2011) a instituição escolar apresenta-se no seu cotidiano com inúmeras práticas e compartilhamentos de culturas e ideias. E como as ações cotidianas são dinâmicas, visto que se diferenciam um dia do outro, a escola com certeza vive no seu cotidiano, novidades, medos e angústias. Portanto, a escola e acolhimento institucional precisam trabalhar em rede, para atender a nova realidade, que segundo Gonçalves e Guará (2010, p.11), são mais, “[...] complexa e multifacetada, tem provocado mudanças na forma como a sociedade se organiza: a articulação em parcerias e redes é um desses novos arranjos que afloraram fortemente nos últimos anos [...]”, de tal modo, para atender a demanda da população tem se mesclado as ações de órgãos de governo, sociedade civil organizada, assim como das empresas privadas.

CAPÍTULO 2 - VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL E ADOLESCÊNCIA

É importante estudar sobre a adolescência. Contudo, este estudo não se refere a um adolescente “genérico” ou “comum”, mas de adolescente específico, aquele que se encontra em vulnerabilidade e risco social. Assim, serão apresentados inicialmente os conceitos de vulnerabilidade e risco social, em seguida as condições de vulnerabilidade e risco social da família, isto porque impactam diretamente no adolescente, podendo levar ao acolhimento. Além disso, é discutido o contexto sócio-histórico do adolescente, que não deixa de lado as mudanças biológicas e psicológicas.

O estudo destes conceitos e a apresentação das vulnerabilidades e risco dos familiares/crianças/adolescentes, permitem trazer, em seguida, o lócus e a descrição das duas instituições de acolhimento, Marillac e APAM. Igualmente, os sujeitos desta pesquisa, ou seja, das adolescentes do sexo feminino acolhidas nestas instituições. Também a descrição do Grupo Focal detalhando principalmente o seu desenvolvimento nas duas instituições, devido ao contexto sócio-histórico de inserção dessas adolescentes.

2.1 Vulnerabilidade e risco social e suas implicações

A vulnerabilidade social é muitas vezes associada diretamente a condições de pobreza e miserabilidade e, assim, demonstradas através de índices socioeconômicos. A pobreza é, sem dúvida, um dos grandes pilares nos quais se assentam diversas situações de vulnerabilidade social da sociedade capitalista, uma vez que produz a exclusão da população em relação a políticas e serviços públicos. Além disso, afeta diretamente a garantia de direitos e cidadania (TOSSORIAN; RIVERO, 2014, p.57).

Lopes (2006) clarifica que a explicação quanto à pobreza encontra-se no desdobramento das relações históricas e estruturais de oposição entre os interesses de classes. Assim sendo, é um fenômeno econômico que,

[...] se configura **na questão social** derivada das relações capital versus trabalho, a **exclusão social** se caracteriza por um conjunto de processos que se estabelecem no campo **alargado das relações sociais contemporâneas**: a precarização do trabalho (ANTUNES, 1994), a desqualificação social (PAUGAM, 1999), a desfiliação social (CASTEL, 1999), a **desagregação identitária** (BAUMAN, 2005), a desumanização do outro (HONNETH, 1992) e a **anulação da alteridade** (XIBERRAS, 1993;

SUNG, 2002). Tais processos geralmente são responsabilizados pela emergência ou difusão de outros fenômenos: o desemprego estrutural, a população de rua, a fome, **a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania**, entre outras (LOPES, 2006, p.124).

Iamamoto (2012, p.27) explica que a questão social é compreendida como o conjunto das “[...] expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada [...]” por uma parte da sociedade, sendo assim, monopolizado. O desenvolvimento nesta sociedade provém, de um lado, com uma enorme possibilidade de o homem ter acesso à cultura, à natureza, à ciência, por fim, ampliar as forças produtivas do trabalho social. Por outro lado, porém,

[...] e na sua contraface, faz crescer a distância entre a concentração/acumulação de capital e a produção crescente da miséria, da pauperização que atinge a maioria da população nos vários países, inclusive naqueles considerados “primeiro mundo”. [...] a questão social nas suas mais variadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública (IAMAMOTO, 2012, p.28).

Assim, Gabatz (2015), Monteiro (2011), Brito e Veiga (2016), concordam que o conceito de vulnerabilidade social está ligado ao conceito de exclusão social. Gabatz (2015) esclarece que a vulnerabilidade social passa a receber maior atenção nos países desenvolvidos e em desenvolvimento nos últimos anos. Isso adveio, segundo Gabatz (2015, p.40) com o intuito de investigar a realidade atual do mundo do trabalho, essa “[...] abordagem se encontra diretamente ligada com os possíveis limites do conceito de exclusão social”. Monteiro (2011, p. 36) explica que na procura dos elementos que deram origem ao conceito de vulnerabilidade social, ficou evidente que este foi “[...] gestado nos organismos internacionais como sendo uma alternativa ao conceito de exclusão social, sendo amplamente difundindo como orientação para intervenção dos gestores na consolidação de políticas públicas”.

Segundo Brito e Veiga (2016, p.2) há um consenso dos vários conceitos averiguados em relação à vulnerabilidade social, que ela está diretamente relacionada “[...] com a exclusão social, ou seja, trata-se da incapacidade do indivíduo de controlar as forças que afetam seu bem-estar, bem como aproveitar as oportunidades propiciadas pelo Estado, pelo mercado ou pela sociedade”.

Nesta assertiva, Abramovay et al. (2002, p.30) citam três elementos fundamentais para aproximar as situações de vulnerabilidade de indivíduos, famílias ou comunidades. O primeiro elemento refere-se “[...] à posse ou controle de recursos materiais ou simbólicos que permitem aos diversos atores se desenvolver em

sociedade”. Quanto ao segundo, tem relação com as estruturas de oportunidades procedentes do âmbito social concebidas pelo “[...] mercado, do Estado e da sociedade. Elas se vinculam em níveis de bem-estar, aos quais se pode ascender em determinado tempo e território [...]”. O terceiro elemento tem a ver com a estratégia quanto ao uso que esses “[...] atores fazem de seu conjunto de ativos com vistas a fazer frente às mudanças estruturais de um dado contexto social” (ABRAMOVAY et al., 2002, p.30).

Desse modo, a vulnerabilidade social se evidencia no plano estrutural e subjetivo, uma vez que a fragilidade ou desvantagens que os indivíduos têm está ligada aos recursos materiais ou simbólicos. Também ao acesso à estrutura de oportunidades econômicas, sociais e culturais que procedem do Estado, do mercado e da sociedade, para o desempenho e mobilidade social (ABRAMOVAY et al. 2002). Portanto, a deficiência no acesso a bens e serviços, como: educação, lazer, esporte, cultura e trabalho, contribuem para o crescimento da situação de vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade social está presente no plano subjetivo, uma vez que é no sujeito que se apresenta as várias formas de exclusão, a qual é vivida como carência, emoção e necessidade do ‘eu’ (SAWAIA, 2010). O indivíduo não é responsável por sua situação social, em vista disso, por si mesmo, não é capaz de superá-la. De acordo com Sawaia (2010), ele sofre, todavia, e esse sofrimento não tem a sua origem nele, e sim em ‘intersubjetividades delineadas socialmente’.

Portanto, o sofrimento ético-político debatido por Sawaia (2010, p.100), apresenta no estudo da exclusão ultrapassar a “[...] concepção de que a preocupação do pobre é unicamente a sobrevivência e que não tem justificativa trabalhar a emoção quando se passa fome”. Diante disso,

[...] o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto. (SAWAIA, 2010, p.106)

Para conhecer o sofrimento ético-político segundo Sawaia (2010, p.107), é necessário fazer uma análise das formas “[...] sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social [...]”.

Traverso-Yepetz e Pinheiro (2002 apud TOSSORIAN; RIVERO, 2014, p.58) se amparam ao entendimento sobre o conceito de vulnerabilidade com um olhar

dinâmico e mutante, assim, não consideram apenas as “[...] condições materiais, mas antes analisando as características, recursos, habilidades e estratégias, individuais e grupais da população, para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade”. Torossian e Rivero (2014, p.58) explicam que, não se deve desprezar o aspecto socioeconômico, no entanto é necessário compreendê-lo acompanhado aos “[...] processos de exclusão em relação ao acesso a serviços e políticas de cidadania”.

Nesta assertiva Adorno (2011) e Almeida (2016) vinculam a vulnerabilidade social com a exclusão econômica e social. Adorno (2001 apud TOSSORIAN; RIVERO, 2014, p.58) relaciona a “[...] vulnerabilidade com a exclusão econômica e social, considera que um indivíduo ou um grupo torna-se vulnerável quando ocorre uma situação que o leva a quebrar seus vínculos sociais com o trabalho, a família ou seu círculo de relações”. Complementando essa perspectiva, Almeida (2016) apresenta o conceito de vulnerabilidade, não apenas determinado pela natureza econômica, mas os eventos é que vulnerabilizam as pessoas. Esses são de fragilização dos vínculos afetivo-relacionais, bem como o de pertencimento social que seria: de gênero ou por deficiência, a discriminações etárias, étnicas. Almeida (2016) continua elucidando que os acontecimentos vinculados à violência, à representação política, ao território, entre outros, abalam as pessoas.

Hillesheim e Cruz (2014) elucidam que o conceito de estudo da “vulnerabilidade” ganhou visibilidade no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, com a discussão sobre os perigos sociais e tecnológicos. Nesta perspectiva Abramovay et al. (2002) afirma que na América Latina a construção teórica da vulnerabilidade social é recente e encontra-se em formação.

Hillesheim e Cruz (2014) explicam que a partir dos estudos de Cutter (1994) a vulnerabilidade em uma determinada área geográfica, refere-se tanto a um risco biofísico como a um consenso social. Desse modo, Hillesheim e Cruz (2014, p.78-79) afirmam que a vulnerabilidade implica as “[...] relações entre risco, ações de mitigação-resposta e ajustamentos-e perigo do lugar, considerando-se as condições biofísicas gerais e a exposição ao fenômeno”. Assim, quanto ao lugar, se houver muitas ações mitigadoras pode se diminuir o risco, diminuindo a vulnerabilidade do lugar. Mas, se ocorrer mudanças no contexto geográfico o risco pode crescer.

Para Wolkoff (2010, p.5) o risco está relacionado ao perigo, ou seja, com a probabilidade ou possibilidade de perigo, e ainda, a qualquer situação que aumente a “[...] previsibilidade de perda ou de responsabilidade pelo dano, compreendidos os

eventos incertos e futuros inesperados, mas, temidos ou receados que possa trazer perdas ou danos”. Hillesheim e Cruz (2014) trazem que o perigo está relacionado ao risco e a vulnerabilidade, por ocasionar algum dano. Sendo assim, o perigo, no momento em que acontece, deixa de ser risco, concretizando o dano. É necessário destacar que alguns autores empregam e enfatizam o conceito de risco, enquanto que outros pesquisadores, o de vulnerabilidade. O conceito de vulnerabilidade e risco segundo Janczura (2012) possui várias formas, isto ocorre por causa da diversidade de áreas de conhecimento que os utilizam, pelo motivo da abordagem ser feita a partir de perspectivas diferentes. Yunes e Szymanski (2001, p. 29 apud JANCZURA, 2012, p.302) explicam que

[...] o conceito de vulnerabilidade é aplicado erroneamente no lugar de risco, pois são dois conceitos distintos. Enquanto risco, foi usado pelos epidemiologistas em associação a grupos e populações, a vulnerabilidade refere-se aos indivíduos e às suas suscetibilidades ou predisposições a respostas ou consequências negativas (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 29 apud JANCZURA, 2012, p.302).

As autoras elucidam que existe uma relação entre vulnerabilidade e risco: “[...] a vulnerabilidade opera apenas quando o risco está presente; sem risco, vulnerabilidade não tem efeito” (idem, p. 28). Assim sendo, a vulnerabilidade é uma terminologia que na maioria das vezes se refere a desordens e predisposição de suscetibilidade ao estresse.

Janczura (2012, p.302) traz as definições de “[...] risco e vulnerabilidade que só podem ser entendidas como um processo associado a diferentes contextos histórico-sociais e a diferentes áreas científicas que as desenvolveram para tratar seus objetos”. É relevante elucidar que foram abordados alguns conceitos de vulnerabilidade e risco social, que auxiliarão no transcorrer deste trabalho, uma vez que este estudo considera o contexto histórico-social do objeto.

2.2 Política Nacional de Assistência Social-centralidade sociofamiliar

Como o risco e a vulnerabilidade estão presentes na sociedade é indispensável o estudo das políticas nacionais voltadas para prevenção do risco social, das famílias. Desse modo,

É consenso que a situação de vulnerabilidade das famílias encontra-se diretamente associada à sua situação de pobreza e ao perfil de distribuição de renda no país. No Brasil, como também em outros países, os programas de transição econômica e de ajustes macroeconômicos têm funcionado como um fator desagregador daquelas (FERRARI; KALOUSTIAN, 2004, p.12)

No Brasil, com a implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), o processo de inclusão em políticas e serviços públicos, ganha um novo cenário. Vale sublinhar que esse movimento de inclusão é recente, de acordo com a PNAS (2004, p.39) “[...] o SUAS, cujo modelo de gestão é descentralizado e participativo, constitui-se na regulação e organização em todo o território nacional das ações socioassistenciais”. Os programas, serviços, projetos e benefícios têm como prioridade a atenção às famílias, seus membros e indivíduos e o território como base de organização, que passam a ser definidos pelas “[...] funções que desempenham, pelo número de pessoas que deles necessitam e pela sua complexidade”. Destaca-se a organização dos serviços apresentada na Tipificação de 2009, que descreve os serviços que compõem o SUAS. No art.1º é apresentada a organização por níveis de complexidade: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade. Esses serviços possuem a finalidade de atender as diferentes necessidades da população.

A Proteção Social Básica tem como objetivo a prevenção de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e ainda do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Esse serviço destina-se à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de projetos, programas, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade, atendidos no CRAS. Os serviços ofertados segundo a Tipificação (2009, p.3) são: “[...] a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosos”.

Na proteção de Média Complexidade o serviço é designado às famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de maus-tratos, abandono, uso de drogas, abuso sexual, entre outros aspectos atendidos no CREAS. Os serviços conforme a Tipificação (2009, p.3) são,

a) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); b) Serviço Especializado em Abordagem Social; c) Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); d) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; e) Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.

A Tipificação (2009, p.4) elucida também quanto aos serviços de Alta Complexidade: “a) Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades: - abrigo (acolhimento) institucional; - Casa-Lar; - Casa de Passagem; - Residência

Inclusiva. b) Serviço de Acolhimento em República; c) Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; [...]”, e ainda é realizado o serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências. A Proteção Social Especial destina a família e indivíduo em situação de risco pessoal ou social e cujos direitos tenham sido violados ou ameaçados.

Segundo Torossian e Rivero (2014) a PNAS recorre a intersectorialidade, para que haja o acompanhamento e avaliação dos programas e projetos da assistência social. Visto que os serviços da assistência precisam atuar em rede com serviços de outras áreas como: justiça, habitação, saúde, educação, entre outros.

2.3 Família e Risco Social

Ferrari e Kaloustian (2004) e Torossian e Rivero (2014) são unânimes em afirmar que a existência dos serviços, que é fundamental, quando existe, é inadequada ou não garante o amparo social. Ferrari e Kaloustian (2004, p.13) afirmam que “[...] por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial”. Em vista disso, apesar de não constar nos objetivos as famílias, destacam-se dois arranjos familiares: o nuclear e o monoparental. Enfatizando o arranjo monoparental onde as famílias são chefiadas por mulheres e possuem dificuldades e desigualdades no cotidiano. Isso ocorre devido à relação de gênero, quer no trabalho, na vida pessoa. Também porque a mulher na maioria das vezes é a única adulta do domicílio, encontrando-se em situação de vulnerabilidade social. Ainda é relevante ressaltar que a família apareceu nas representações das adolescentes acolhidas.

A família é considerada a primeira instituição social, segundo Dessen e Poloni (2007) em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança e do adolescente. Segundo Ferrari e Kaloustian (2004), é importante salientar que é nas famílias que se dividem os deveres e cuidados, que influenciam a formação do cidadão, com a aprendizagem dos conceitos de respeito, igualdade, tolerância e cidadania. Ferrari e Kaloustian (2004, p.12) afirmam que “[...] é a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes”. Quando a família encontra-se desassistida pela política, não corresponde às demandas e necessidades dos seus membros, para oferecer o suporte básico, principalmente para criança e

adolescente. Percebe-se essa carência da família nas suas funções enquanto agente de socialização e nas condições gerais da mesma. Ferrari e Kaloustian (2004, p.13) elucidam que as condições das famílias se manifestam na sobrevivência “[...] consumo de alimentos e grau de nutrição, nível de educação e respeito dos seus direitos humanos básicos, entre os quais o de manter um vínculo estável com a família.”

Portanto, a família deveria ser um lugar onde se garante os direitos quanto à sobrevivência e propicia a proteção integral aos seus membros. Isto, independente da forma como está estruturada e de seu arranjo familiar.

É necessário elucidar que hoje, existem diferentes arranjos familiares na sociedade brasileira. Compreende-se como família, conforme Szymanski (2002 apud REIS SANTOS, 2016), as pessoas que optam em conviver, por motivos afetivos, assumindo um compromisso com o outro de cuidado. Os arranjos que fazem parte da composição familiar são:

- a) Família nuclear, incluindo duas gerações, com filhos biológicos;
- b) Famílias extensas, incluindo três ou quatro gerações;
- c) Famílias adotivas temporárias;
- d) Famílias adotivas, que podem ser bi-raciais ou multiculturais;
- e) Casais;
- f) Famílias monoparentais, chefiadas por pai ou mães;
- g) Casais homossexuais, com ou sem crianças;
- h) Famílias reconstituídas depois do divórcio;
- i) Várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo (SZYMANSKI, 2002, p. 37 apud REIS SANTOS, 2016, p.2).

Complementando essa perspectiva Petzold (1996 apud DESSEN; POLONI, 2007, p.23) afirma que os laços de sangue, o grau de familiaridade nas relações, as formas legais de união e de moradia e o “[...] compartilhamento de renda são algumas dessas variáveis que, combinadas, permitem a identificação de 196 tipos de famílias, produto de cinco subsistemas resultantes da concepção ecológica de micro, meso, exo, macro e cronossistema”. A família é um tema inacabado, isto porque a sua realidade é dialética, com constante modificação, em decorrência de suas novas expectativas e aspiração.

Contudo, serão destacados apenas dois arranjos familiares: nuclear e monoparentais, sendo esses importantes na discussão deste trabalho. A família nuclear para Prado (1982) é valorizada e conhecida atualmente, sendo distinguida historicamente com o padrão pai, mãe e filho. Teixeira (2008, p. 64) explica que na contemporaneidade, o modelo de família que prevalece é a nuclear burguesa que é “[...] composta basicamente pelo triângulo pai, mãe e filhos, com independência em

relação à parentela, e por uma complexa combinação de autoridade e amor conjugal”. Mas o mesmo autor elucida que o modelo nuclear, já não possui tanta força como referência, devido às várias mudanças, bem como concepções, tendo novos padrões internos e estrutura familiar, formando os novos arranjos familiares.

Quanto à família monoparental, se encontra nos novos arranjos. Dias (2009, p.40) afirma que “[...] a convivência com famílias recompostas, monoparentais, homoafetivas permite reconhecer que ela se pluralizou; daí a necessidade de flexionar igualmente o termo que a identifica, de modo a albergar todas as suas conformações”. Vale sublinhar que os novos arranjos familiares têm como base o afeto/vínculo, a família, assim, deixa de ser o núcleo produtivo e econômico. A família monoparental tem o respaldo da Constituição Federal de 1988, no seu Art. 226 no inciso 4º onde se percebe como entidade familiar a comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes. Ferrari e Kaloustian (2004) garantem que se verificou um aumento das famílias monoparentais, especificamente no caso em que a mulher assume a chefia do domicílio, passando a ser referência da família.

De acordo com Almeida (2016) o fato de a mulher chefiar a família apresenta situações que a vulnerabiliza, na defesa dos direitos e da cidadania. Almeida (2016) explica que famílias chefiadas por mulheres em situação de vulnerabilidade social devem ser pensadas e discutidas no contexto da rede familiar na interface a partir da relação de gênero ²⁴. Almeida (2016, p.4) afirma que tal conceito explica determinados comportamentos que “[...] permite compreender que o que deveria ser diferença na verdade passa a ser desigualdade, ao se constatarem as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no cotidiano, no trabalho, na vida pessoal, na vida sexual e reprodutiva da família ou na política”. Carvalho (1998) e Almeida (2016) se posicionam no mesmo sentido, de que essa particularidade é acentuada nas famílias pobres, onde sem a presença masculina ou sem o rendimento auferido pelo homem, elas são atingidas pelas desvantagens e pela vulnerabilidade econômica entre outros fatores.

Nas famílias monoparentais, particularmente tem-se domicílios chefiados por mulheres: mães solteiras, separadas ou viúvas. Almeida (2016) explica que muitas

²⁴Segundo Almeida (2016) existe diferença entre o conceito de gênero e sexo. O gênero aceita olhar o feminino e o masculino no conjunto das relações sociais e perceber que ambos se constroem ao longo da história. O sexo traz as características físicas e biológicas do homem e da mulher, está no interior dos grupos sociais, e institui verdades para que essas sejam qualidades, do homem e da mulher, trazendo relações desiguais de poder e de prestígio (ALMEIDA, 2016).

vezes a mulher é o único membro adulto do domicílio, predominado por uma população infantil. Almeida (2016, p.5) adverte que,

Tal fato contribui para a entrada precoce de crianças e adolescentes em atividades remuneradas. Outro aspecto de vulnerabilidade pode ser atribuído às atividades domésticas e ao cuidado com os filhos serem assumidos, principalmente, pelas mulheres. Essas variáveis — associadas à baixa escolaridade, à vinculação a ocupações com pouca qualificação, à inferioridade dos salários em relação aos homens, à presença de crianças menores de 14 anos na maioria das famílias — produzem alguns desdobramentos em âmbito societal, a exemplo da feminização da pobreza, e podem indicar uma situação de privação social, contribuindo especialmente para a reprodução da pobreza entre as gerações.

De acordo com Pinto (2011) percebe-se que as mulheres, além da vulnerabilidade social que é evidenciada, demonstram ainda alto grau de vulnerabilidade emocional seja: pela violência e exploração que foram submetidas; pelo sentimento de abandono; e na busca de estratégias para a sobrevivência de seu núcleo familiar a que são expostas no cotidiano.

Generalizando, Távora (2003); Volling e Elins (1998), Dessen e Poloni (2007) chegaram à mesma conclusão de que a família é a principal responsável por agregar as modificações intergeracionais e sociais que acontecem ao longo do tempo, com os pais desempenhando uma ação preeminente na construção da pessoa, de sua inserção no mundo social bem como no trabalho, e da personalidade. Para Dessen e Poloni (2007) os laços afetivos garantem entre os membros da família o apoio social e psicológico, e isso ajuda nos momentos do estresse que sobrevém devido a dificuldades do cotidiano.

Sendo assim, são nas famílias que são desempenhados os papéis determinantes quanto à educação informal e a formal. Elas são tidas como o espaço favorável para a assimilação dos valores éticos e humanitários, igualmente de aprofundamento da solidariedade.

Ainda, Ferrari e Kaloustian (2004) explicam que a situação da família também se caracteriza, por problemas sociais de natureza diversa como: exploração e abuso, atentados frequentes aos direitos humanos, barreiras sociais, econômicas e culturais que afetam ao desenvolvimento integral de seus membros. Os mesmos autores elucidam que uma das situações de vulnerabilidade das famílias é a questão migratória, que afeta vários membros. Esta ocorre por motivos de sobrevivência, causando a desestruturação do espaço doméstico. Ainda, Ferrari e Kaloustian (2004, p.13) explicam que o domicílio das famílias está ameaçado frequentemente pela “[...] degradação do meio ambiente: o acesso aos serviços urbanos básicos, aos recursos produtivos e aos diferentes métodos de planejamento familiar

problemático”. Vale sublinhar, que estas questões, sobrevêm e afetam especialmente nas famílias em situação de pobreza e risco e vulnerabilidade social.

Segundo Dessen e Poloni (2007, p.22) isso significa que ocorre um processo de “[...] influências bidirecionais, por parte da família, nos diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa”. Nessa assertiva Ribeiro e Andrade (2006) explicam que tem sido incentivado pelas políticas públicas um debate, sobre a aproximação da relação entre a escola e a família, no âmbito da educação. Considerando que essa relação escola/família é a peça chave para uma escola e um ensino de qualidade.

Ribeiro e Andrade (2006, p.389) em sua pesquisa quanto à relação entre família e escola pública, os autores apresentam que um grupo de pais se encontra “[...] com menor grau de escolaridade, estando provavelmente numa condição de maior instabilidade e vulnerabilidade não só econômica, como social”. Ancorados nessa perspectiva Janczura (2012) destaca que o desenvolvimento social e psicológico, é prejudicado quando existe baixo nível socioeconômico, torna-se um dos fatores de risco a questão econômica. “Em famílias pobres, operam como fatores de alto risco, além do baixo nível socioeconômico, a remuneração parental, baixa escolaridade [...]” (JANCZURA, 2012, p.303), ausência de um dos pais e famílias numerosas.

Ferrari e Kaloustian (2004) afirmam que as famílias possuem uma dinâmica própria, enquanto forma específica de agregação, mas que é afetada pelo impacto da ação do Estado por meio de suas políticas, sejam econômicas ou sociais. Por esse motivo, a família demanda de políticas, programas e serviços próprios que deem conta de suas especificidades. Nessa assertiva Adorno (2001 apud TOSSORIAN; RIVERO, 2014, p.59) lembra que é preciso direcionar o olhar para os “direitos” em detrimento das “carências”. Esse olhar apresenta a possibilidade de “[...] analisar as pontecialidades dos sujeitos, comunidades e grupos e não somente de analisar a vulnerabilidade a partir de indicadores que apresentem a ‘falta de’”. Todavia, de acordo com Tossorian e Rivero (2014), é preciso avaliar o acesso da população à rede de serviços, e igualmente a sua organização, assim deve se considerar as ações do Estado e se as mesmas estão promovendo justiça e cidadania.

2.4 Adolescência e a vulnerabilidade social

Com a família em situação de risco social seus membros podem se encontrar em vulnerabilidade. Dentre os membros, especificamente, e principalmente, a criança e adolescente, devido a sua fragilidade e dependência dos demais. Essas situações podem levar ao acolhimento essa criança e adolescente.

Para melhor entendimento deste contexto é apresentada a adolescência, sob a visão do contexto sócio-histórico e posteriormente a especificidade da vulnerabilidade que causam o acolhimento.

2.4.1 Adolescência: contexto sócio-histórico

[...] quando se afirma a universalidade do fenômeno “adolescência”, enquanto fase do desenvolvimento humano, a partir de apenas umas de suas facetas-biológica (ou psicológica), acreditamos tratar-se de uma visão, no mínimo, equivocada e reducionista da questão, mesmo porque nos indagamos como seria possível analisar o biológico (ou o psicológico) em si mesmo, destacando-o de sua interconexões com outras dimensões/facetas, **visto que o ser humano só existe no social**, nasce e se desenvolve a partir das/nas **relações sociais (é socializado) em um dado contexto sócio-histórico**. Em síntese, o que queremos dizer, traduz-se nas palavras de KOSIK, 1976: “... a concepção dialética concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria”... (p.43) (PERES; ROSENBERG, 1998, p.65, grifo nosso).

Peres e Rosenberg (1998) explicam que não estão deixando de lado a existência das mudanças biológicas²⁵ (ou psicológica) e das definições a elas atribuídas pelos sujeitos que as vivenciam e pela sociedade. No entanto, Peres e Rosenberg (1998, p.65) afirmam que “[...] não é possível analisá-las em si mesmas, como se elas contivessem/correspondessem ao processo de ‘adolescência’ em sua totalidade”.

Assim, esta pesquisa buscará destacar a relevância e o entendimento da “adolescência” no contexto sócio-histórico. Para Lírio (2012), essa concepção, não se inquieta em perguntar “o que é adolescência”, mas em estudar como ela é construída. Neste sentido, será contextualizado o processo sócio-histórico da adolescência/juventude. Rocha (2002, p.25) esclarece que para dar um caráter sócio-histórico ao conceito generalizante (puberdade, psicológico e pedagógico) das etapas de desenvolvimento na adolescência, é primordial falar “[...] em condição

²⁵ Segundo Becker (1994, p.18) “o desencadeamento das transformações corporais no adolescente é um processo bastante complexo.” A partir dessa afirmação Eisenstein (2005) elucida essa complexidade, afirmando que ocorre diferença no desenvolvimento puberal nas faixas de idade em que se inicia, bem como na duração. Ainda, que as diferenças estejam presentes em meio aos diversos grupos étnicos e sociais de uma população e, sobretudo entre os sexos, havendo um impacto em relação ao estado nutricional e fatores ambientais, contexto e familiares (EISENSTEIN, 2005).

juvenil como ponto de partida, a fim de facultar a compreensão da heterogeneidade de situações e experiências que marcam a diversidade de modos de inserção social”. Desse modo, vale sublinhar que a construção das concepções de juventude perpassa por interesses específicos relacionados ao momento histórico, social e cultural vigente.

Em 1960 de acordo com Gonzáles e Guareschi (2014) o discurso dominante, neste período na sociedade brasileira, em relação à categoria juventude era “o futuro do amanhã”. Já em 1968, à noção de contracultura ou vanguarda, estava veiculada a um jovem militante, revolucionário com uma perspectiva de contestação ou transgressão à ordem com uma posição de recusa de “aversão a toda prática autoritária e utilitarista”. Na metade da segunda década de 1980, o jovem deixa de ser “o futuro do amanhã” para ser “o problema de hoje”, é associada à juventude ao movimento das “Diretas já”.

No início da década de 1990 os temas em torno da juventude eram pautados na sexualidade, nas drogas e na educação do cotidiano escolar. Questões que são relacionadas, essencialmente, com os jovens em situação de pobreza. No final da década de 1990 é apresentada “juventude e violência” devido a dois episódios: As rebeliões nas Febems, que se centralizou no Estado de São Paulo em 1995, e em 1997 o assassinato do índio pataxó Galdino em Brasília (GONZÁLES; GUARESCHI, 2014). Nesses momentos, segundo as Orientações Técnicas: Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (2009), a história brasileira apresenta que as famílias que estavam em situação de pobreza, vulnerabilidade ou risco, tinham suas crianças e adolescentes afastados do convívio familiar.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) em 1990, foi rompida essa cultura. No Art.23 “[...] a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar”. Por tanto, a situação de pobreza da família não é motivo para o afastamento da criança e do adolescente do convívio familiar. Para Lavinas (2002) existe uma definição para pobreza, que é um

[...] estado de carência, de privação, que pode colocar em risco a própria condição humana. [...] ser pobre e ter, portanto, sua humanidade ameaçada, seja pela não satisfação de necessidades básicas (fisiológicas e outras), seja pela incapacidade de mobilizar esforços e meios em prol da satisfação de tais necessidades (LAVINAS, 2002, p.29).

De acordo com Oliveira (1995, p. 9 apud JANCZURA, 2012, p.303) os grupos sociais “[...] vulneráveis poderiam ser definidos como aqueles conjuntos ou subconjuntos da população brasileira situados na linha de pobreza”, além de

considerar que “nem todos os vulneráveis são indigentes”. Assim, entende-se que existem grupos sociais que estão acima da linha de pobreza e estão em vulnerabilidade.

Neste seguimento, Gonzáles e Guareschi (2014) explicam que o discurso vigente, político e acadêmico, na metade do século XX, apontavam a juventude como sendo foco e germinação de problemas sociais. Gonzáles e Guareschi (2014, p.106) asseguram que “[...] cada momento histórico é apresentado uma ideia iconizada de juventude [...] como o modelo de análise do jovem concreto em suas relações”. Esse modelo passa a valer em âmbito geral, instaurando um ícone acerca da juventude, trazendo uma visibilidade de determinado campo de forças em constante luta, no qual estamos situados. Sendo assim, para Gonzáles e Guareschi (2014, p.107) “[...] os jovens ora são vistos como geradores de problemas, ora como um setor vitimizado da população que precisa ser objeto de maior atenção”. Portanto, são forças situadas em condições históricas e culturais de cada tempo, vinculando a noção de juventude, como sendo uma visão hegemônica, no modo de ser adolescente/jovem.

Nesta perspectiva, de acordo com Castro (2001 apud GONZÁLES; GUARESCHI, 2014, p.108, grifo nosso) os objetivos apresentados, em torno dos estudos, estão pautados no discurso de regulação social. Esse fica claro ao mencionarem que as pesquisas buscam contribuir “[...] para a modelagem de **políticas públicas** para a juventude, enfatizando-se a participação do jovem como produtor e como consumidor cultural”. Gonzáles e Guareschi (2014) lembram, ainda que na metade do século XX, sobretudo a parti do pós-guerra, ocorre o auge do modelo centrado na economia capitalista. Esse modelo traz a invenção de produtos a serem consumidos e de mercados a serem conquistados, da mesma maneira que a expansão da indústria cultural, televisão e cinema. O mercado floresce com toda força, e os jovens mesmo sendo considerados como problema, eles passam a ser desejados, valorizados e investidos. Ribeiro (2004) delineia esse momento afirmando que,

[...] mesmo com o **estigma produzido** sobre os jovens como sendo uma **geração problemática**, a juventude passa a ser investida como um novo e gigantesco mercado para os novos “fetiches da felicidade” - coca-cola, chicletes, discos, cosméticos, carros, etc. Tomando-se a juventude como uma “fatia privilegiada” do mercado consumidor, produz-se como efeito um jovem consumidor- o *teenager* americano-, rapidamente difundido por todo o mundo capitalista ocidental via publicidade e televisão, numa associação com a imagem de liberdade, busca intermitente de prazeres e novas sensações, oferecendo-se como modelo para todas as classes sociais e

faixas etárias da população (RIBEIRO, 2004, p.24 apud GONZÁLES; GUARESCHI, 2014, p.116).

De tal modo, que a juventude passa a ser situada nos “anos dourados da vida”. O jovem nestes tempos contemporâneos, segundo Carmem Oliveira (2001, p.38 apud GONZÁLES; GUARESCHI, 2014, p.116), é aquele sobre o qual se vinculou a ideia de “máxima potência de afetar e ser afetado”, o jovem passou a ser referência da obtenção de um prazer imediato (à estética), mas narcisista e menos utópico que as gerações anteriores. A juventude foi transformada pelo mercado midiático em modelos de consumo. De tal modo, o mercado encarrega-se de cristalizar e definir estilos e grupos juvenis variados, sendo o que prevalecem entre esses grupos é o desejo do consumir determinado produto que traz uma marca identitária de uma tribo, a qual o fará existir e ser notado no espaço público (GONZÁLES; GUARESCHI, 2014).

Essa característica conforme Gonzáles e Guareschi, (2014, p.117) está presente nas relações atuais. Desponta com vigor o “[...] caráter efêmero e mutante do que vem a ser consumido, sejam coisas, ideias, ‘atitudes’ ou comportamentos, entrecruzados com o mesmo vigor que se desenvolvem as tecnologias que operam na produção e sustentação deste cenário atual”. Nesta perspectiva, Veiga-Neto (2002 apud GONZÁLES; GUARESCHI, 2014) articula a noção de transitoriedade, o qual conta com uma crescente aceleração no ritmo de se relacionar com as pessoas e coisas, neste modo de viver o tempo contemporâneo. Gonzáles e Guareschi (2014), embasados pelos textos de Foucault, elucidam que, o modelo de mercado presente no capitalismo, está ajustado na discussão das técnicas criadas na chamada sociedade de controle. Esse controle perpassa na produção subjetiva ou na constituição dos sujeitos desta sociedade. Conduzindo-os para uma determinada direção, apresentando aos que querem comprar (o que comprar), e comprá-lo em troca de um salário, sendo convertido em tempo de trabalho. Neste sentido, Gonzáles e Guareschi (2014) explicam que se demarca o tempo das pessoas nos mais diferentes momentos e espaços de suas vidas, controlando e vigiando.

Complementando essa perspectiva pode se afirmar, segundo Levinsky (1995 apud BOCK, 2007, p.64-65, grifo nosso) que a adolescência²⁶ é,

²⁶Eisenstein (2005) e Becker (1994) são unânimes em afirmar que a adolescência tem início com as mudanças corporais da puberdade. Segundo os autores a puberdade surge com as mudanças morfológicas e fisiológicas que são os tamanhos, forma e função. É um processo contínuo e dinâmico, esse tem origem na vida fetal e finaliza com o crescimento e fusão absoluta das epífises ósseas.

[...] caracterizada pelo modo com que a **sociedade a representa**, ou seja, nas sociedades modernas ela é mais lenta e dolorosa e já nas primitivas, ela era agilizada e atenuada pelos ritos de passagem e pela maior facilidade em participar do mundo adulto. Ao lado desta leitura mais social e cultural, refere-se às crises universais na adolescência ligadas ao tabu do incesto. A sociedade e a cultura agravam a crise dos adolescentes com sua hipocrisia e paradoxos, introjetando no adolescente seus defeitos de forma projetiva.

Partindo destas reflexões Becker (1994) completa ressaltando que a adolescência em nossa sociedade vem se tornando um período longo e cada vez mais complexo. De acordo com Formigli, Costa e Porto (2000 apud FERREIRA; FARIAS, SILVARES; 2010, p.227, grifo nosso) definiram a adolescência como,

[...] um período biopsicossocial que compreende, segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS (1965), a segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos. Esse também é o critério adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2007a) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2007b). [...] Em geral, a adolescência inicia-se com as mudanças corporais da puberdade e **termina com a inserção social, profissional e econômica** na sociedade adulta.

De acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, “[...] considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. É importante esclarecer que no presente estudo, quando se utilizar “adolescente”, estará se referindo ao período dos 12 aos 18 anos descritos no estatuto.

Segundo Ferreira, Farias e Silves (2010), as transformações biológicas²⁷ são visíveis e universais, entretanto apenas essas mudanças não transformam sozinho o adolescente em um adulto, existindo outras como: a inserção social, profissional e econômica, para que ele alcance a maturidade. É importante frisar, que Levinsky (1995 apud BOCK, 2007) vincula a puberdade ao desenvolvimento cognitivo quanto ao surgimento da fase, mas compreende a adolescência como sendo de natureza psicossocial²⁸. A partir destas considerações, Levinsky (1995 apud BOCK, 2007) traz a conceituação em relação à adolescência, como sendo uma fase de desenvolvimento evolutivo o qual a criança gradativamente passa para

²⁷Eisenstein (2005, p.2) afirma que é o desenvolvimento das “[...] características sexuais secundárias, com a completa maturação da mulher e do homem e de sua capacidade de fecundação, através de ovulação e espermatogênese, respectivamente, garantindo a perpetuação da espécie humana”. Complementando Becker (1994, p.18) assevera que o fenômeno da puberdade desencadeia as transformações e, é conceituado como “[...] o período da vida em que o indivíduo se torna apto para a procriação, isto é, adquire a capacidade física de exercer a função sexual madura”.

²⁸Nela, surge a depressão, que é a reação a algumas perdas que o adolescente sofre no momento do seu desenvolvimento. Segundo Becker (1994, p.37) basicamente seria: “[...] 1) o luto pelo papel e identidade infantil [...]; 2) o luto pelo corpo infantil perdido [...] 3) o luto pelos pais da infância [...]”. Confirmando essa perspectiva Lepre (2016) garante que a adolescência é um período confuso de opiniões e perdas de pessoas que são referências, esse tempo é assinalado por diferentes fatores, o mais marcante é a tomada de consciência de um novo espaço no mundo.

a vida adulta, com a sua histórica pessoal e conforme as condições do meio em que vive.

A partir destas reflexões, destaca-se o estudo sobre o fenômeno psicológico de Bock quanto à visão sócio-histórica (contrapõem a liberal) da adolescência.

Nesta visão Bock (2007) primeiramente esclarece que o homem é visto como um ser histórico, com características que são tecidas, pela sociedade, pelo tempo, pelas relações sociais e culturais, o qual está mergulhado e retira daí suas possibilidades e impossibilidades. Portanto, é no tempo histórico que o homem está situado, e por essa condição tem sua constituição psíquica.

Na perspectiva sócio-histórica segundo Bock (2007,68) a adolescência é vista como, “[...] uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento”. Deste modo para Bock (2007) as marcas corporais possuem significado socialmente, como um exemplo, da força muscular dos meninos e os seios das meninas. Em relação aos meninos sua força já teve um significado que era de caçar, guerrear e trabalhar. Fica claro que essa primeira descrição já fez parte de alguma cultura e período. Atualmente a força e masculinidade, estão relacionadas à sexualidade e beleza. Nas meninas, os seios significavam amamentar os futuros filhos, hoje torna as meninas sedutoras e sensuais.

Bock (2007) continua esclarecendo que o adolescente/jovem não é alguma coisa “por natureza”. Ele é um parceiro social, que constrói suas significações sociais, com suas características e interpretações nas relações, essas são modelos para construção de sua identidade²⁹, bem como elemento essencial para a conversão do social em individual. Lane (2006) explica como nos tornamos sociais,

O ser humano ao nascer necessita de outras pessoas para a sua sobrevivência, no mínimo de mais uma pessoa, o que já faz dele membro de um grupo (no caso, de uma diáde — grupo de dois). E toda a sua vida será caracterizada por participações em grupos, necessários para a sua sobrevivência, além de outros, circunstanciais ou esporádicos, como os de lazer ou aqueles que se formam em função de um objetivo imediato. [...] **desde o primeiro momento de vida, o indivíduo está inserido num contexto histórico**, pois as relações entre o adulto e a criança recém-nascida seguem um modelo ou padrão que cada sociedade veio desenvolvendo e que considera correta (LANE, 2006, p.12-13, grifo nosso).

²⁹ Lane (2006, p. 12) traz uma indagação sobre a identidade social, “[...] [é o que nos caracteriza como pessoa, é o que respondemos quando alguém nos pergunta ‘quem é você?’”. A autora traz dois relatos de jovens adolescentes, mostrando a dificuldade na descrição de sua identidade. A primeira diz ser difícil falar sobre, mas se descreve fisicamente, psicologicamente, o que faz e o que gosta. O segundo relato traz a todo o momento o “Eu”, mas não há detalhamento na fala. Na sequência Lane (2006, p.20) elucida sobre a descrição, e afirma que “[...] eles têm suas identidades sociais que os diferenciam”.

Lane (2006) segue afirmando que esse padrão que cada sociedade possui e valoriza são consideradas práticas fundamentais. E quando não são seguidas dão o direito aos “outros” de intervirem direta ou indiretamente, significando que a sociedade é regulamentada por normas e leis definindo aqueles comportamentos que historicamente continuam a conservação desse grupo social. Por isso, que a abordagem sócio-histórica,

[...] ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é a adolescência”, mas, **“como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento”**. Isto porque para esta abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual este fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. Responder o que é a adolescência implica em buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento (BOCK, 2007, p.68-69, grifo nosso).

Confirmando esse ponto de vista Adélia Clímaco (1991 apud BOCK, 2007) cita em seus estudos, os fatores sociais-econômicos e culturais que possibilitaram compreender o surgimento da adolescência com: as revoluções industriais, o desemprego crônico da sociedade capitalista e a extensão do período escolar.

Validando a afirmação antecedente, Bock (2007, p. 68) explica que a adolescência está vivenciando um período de “[...] latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico”. Fica evidente segundo a autora, que essas questões sociais e históricas vão estabelecendo uma fase de afastamento do trabalho, igualmente à trajetória para a vida adulta. Isso aumenta a dependência financeira do adolescente e o distancia de adquirir a autonomia, mesmo possuindo condições para estar na sociedade.

Essa contradição vivida pelos jovens, de acordo com Bock (2007) originou uma série de características, as quais refletem “a nova condição social” que se encontram. Bock (2007) elucida que a psicologia descreve essas características não como sendo naturais, mas que são constituídas no processo histórico e social: tendência grupal, atitude rebelde, crises de identidade e busca de si mesmo, necessidade de intelectualizar e fantasiar, onipotência e entre outras.

Bock (2007, p.73) explica que “[...] o adolescente está tomado como universal, quando são evidentes as diferenças entre os grupos das diferentes classes sociais devido a diferentes formas de inserção social”. A fonte mobilizadora e geradora da chamada “adolescência” são as condições sociais, que são visíveis onde se encontram os adolescentes/jovens.

2.4.2 Vulnerabilidade

As medidas de proteção especial direcionam-se aqueles (criança e adolescente) que se encontram em situação de risco social e pessoal. Segundo Gomes e Costa (1993 apud HILLESHEIM; CRUZ, 2014, p.76), “[...] neste caso, essas medidas não se referem ao universo da população infanto-juvenil, mas se voltam, especificamente, para a chamada infância em situação de risco [...]”, ou seja, para aquelas crianças e adolescentes que se encontram em situação particularmente difíceis na vida. A infância em situação de risco, segundo as autoras, está vinculado a fatores que ameacem ou causem dano à integridade física, psicológica da criança ou adolescente, sendo decorrência da **omissão ou ação** de diversos agentes como: “família, outros grupos sociais ou o próprio Estado”.

Assim, é pertinente esclarecer, que o antigo código de menores, anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), classificava as crianças e adolescentes conforme sua inserção no trabalho e sua conduta estabeleciam graus de periculosidade, os quais se originariam na família. De acordo com Passetti (1999 apud HILLESHEIM; CRUZ, 2014, p.76) o ECA irá definir a “[...] situação socioeconômica como fundamental para compreendermos as condições de emergência da infância em situação de risco, cabendo ao Estado, em conjunto com a sociedade civil formular políticas sociais que dêem conta desta questão”. Desse modo, Castel (1987 apud HILLESHEIM; CRUZ, 2014) elucida que o risco surge como um mecanismo de controle vinculado ao biopoder, onde cada vez mais a população passa a admitir os riscos, como sendo esses decorrentes de seus comportamentos e escolhas.

Deste modo, especificamente, os motivos que levam adolescentes ao acolhimento em instituição de longa permanência, devido à situação de vulnerabilidade e risco social, estão relacionados à “omissão e ação”, estas estão relacionadas ao processo de desenvolvimento sócio- econômico. Há também, o impacto do Estado através de suas políticas econômica e sociais, que afetam a família. As vulnerabilidades sociais e riscos discutidos sobre as famílias impactam diretamente as crianças e adolescentes.

Para que as crianças e adolescentes sejam encaminhadas ao acolhimento devem ser violados os seus direitos, e estes são devidos, na maioria das vezes, pelos próprios familiares. Estes adolescentes foram acolhidas devido a algum tipo de violência, como: física, psicológica, sexual, abandono ou negligência.

A violência contra a criança e adolescentes representa,

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes” que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima- implica, de um lado uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 2001, p.32).

Deste modo, crianças e adolescentes acolhidas, trazem em sua história a diferença de inserção social, pois vivenciam no seu cotidiano o afastamento do convívio familiar e comunitário.

Gelles (1979 apud GUERRA, 2001) explica que à violência física é avaliada como um “ato executado com intenção”, ou percebida, de trazer dano físico a outra pessoa. Segundo Azevedo e Guerra (1989 apud GUERRA, 2001, p. 33), a violência sexual é aquela que se caracteriza como todo “[...] ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente [...]”. A mesma autora elucida que à violência psicológica acontece quando um adulto frequentemente despreza a criança, dificulta seus esforços de “auto-aceitação”, gerando grande sofrimento mental. Quanto à negligência advém quando os pais ou (responsáveis) se omitem em promoverem as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Conforme Azevedo e Guerra (2016) os fenômenos da violência física e sexual por mais que são encobertas são mais fáceis de detectar, enquanto que a violência psicológica e negligência continuam ocultas. Segundo Gonçalves no Brasil,

[...] a dificuldade de diferenciar negligência e pobreza é particularmente aguda. O desamparo familiar e a privação econômica, associados ao baixo nível de informação de grande parcela da população, são características comuns num país marcado por profunda desigualdade social; são também traços usualmente relacionados ao comportamento negligente dos pais [...] (GONÇALVES, 2003, p.166 apud GREGORIO; BIDARRA, 2007, p.2).

Nessa perspectiva Leal e César (1998, p.76) elucidam que “[...] a violência básica pano de fundo das demais, é a estrutural que se manifesta na desigualdade, na exploração, nas relações de poder, na precariedade e condições do capitalismo moderno”. Igualmente, são as relações violentas que possui na sua estrutura particularidades como: cultura, poder e a questão econômica que se articulam, as quais estão no âmbito familiar e na sociedade. Vale sublinhar que segundo Leal e Cesar (1998, p. 76), no âmbito da família os resultados da “[...] violência estrutural são reduplicados, não se podendo pensar a violência intrafamiliar sem considerar o processo estrutural de produção e manutenção da violência”. Conforme Monteiro (2010) a violência é percebida a partir de um conjunto de ações cometidas por

grupos ou indivíduos, ela é um fenômeno social e traz tanto para quem a praticou, como para a vítima, danos físicos, morais ou emocionais.

Além disso, é necessário elucidar que em relação à vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, existem particularidades. Carinhanha e Penna (2012) esclarecem que as questões de gênero, provocam uma construção cultural diferenciada do papel do homem e da mulher, ainda numa sociedade patriarcal³⁰ como a brasileira. Essas diferenças estão presentes nas manifestações e impactos da violência entre adolescentes do sexo feminino e masculino. Assim sendo,

Estudo sobre a compreensão dos profissionais de abrigo em relação à violência vivida pelas adolescentes abrigadas apontou a vivência da violência de gênero como uma questão crítica e preocupante ao verificar a reprodução marcante da sujeição das meninas em relação aos meninos de forma naturalizada no interior das unidades de abrigamento, quer dizer, sem que as mesmas se percebessem violentadas. [...] entendemos haver peculiaridades quanto à violência vivida pela adolescente em situação de abrigamento, principalmente pela assimetria de gênero, por ser adolescente e estar institucionalizada (afastada do convívio familiar), o que torna tais condições relevantes diante das recomendações governamentais sobre a assistência a adolescente em situação de violência, bem como seu direito à convivência familiar (CARINHANHA; PENNA, 2012, p.69).

Compreende-se que estas jovens segundo Carinhanha e Penna (2012) podem ter uma visão diferenciada sobre o sentido da violência, e o impacto que essa tem em suas vidas.

Partindo destas reflexões, destaca-se que nos últimos 20 anos, ocorreram distintas transformações na concepção da modalidade de proteção chamada abrigo, desde a reordenação resultante da implementação do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e à sua inclusão de forma pronunciada na Política de assistência social (SUAS). Também, que em seguida do ECA, foram criadas as diretrizes técnicas do CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) em 2009. Esses dois conselhos trouxeram como objetivo a ordenação das ações em diferentes modalidades de acolhimento, isso significa que inauguram uma nova nomenclatura para tratar das medidas de proteção previstas no Estatuto. O abrigo, na nova terminologia passou a se chamar acolhimento institucional, tendo a função de assegurar todos os direitos e não apenas a proteção física. É relevante mencionar que as diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, foram acompanhadas por ambos os documentos. Guará (2006) elucida que,

³⁰ O patriarcalismo possui em sua acepção a supremacia do homem nas relações sociais.

Muitos estudos mostram **os prejuízos da ausência de convívio familiar e comunitário ao desenvolvimento da criança e do adolescente**. Mas esse direito só pode ser realmente atendido numa comunidade e numa família segura e acolhedora em relação às demandas da infância. Infelizmente, há muitas crianças que não têm condições efetivas de proteção temporária ou definitiva na família. Assim, o abrigo – que deveria ser uma alternativa extrema – ainda é, e continuará sendo por algum tempo, o lugar de cuidados da criança e do adolescente em situação de abandono social (GUARÁ, 2006, p.66, grifo nosso).

Guará (2006) explica que, quando precisam ir para o acolhimento, a criança e ao adolescente ficam com uma grande tensão, pois ocorre o rompimento de laços de parentesco e de afetos. Seja o ambiente familiar acolhedor ou ameaçador, ao sair dele a criança e ao adolescente vai para o desconhecido. De acordo com Guará (2006, p.66) “[...] a incerteza quanto ao futuro desequilibra o presente e faz emergir reações de isolamento, emudecimento, revolta ou agressividade”. Cyrulnik (2004 apud TOROSSIAN; RIVERO, 2014, p.61) afirma que, após um trauma, é necessário que a pessoa faça uma reelaboração da memória corporal e do dano, “[...] esse gesto de reelaboração não pode ser solitário, existe a necessidade de um olhar do outro sobre a transformação”. Portanto, de acordo com o autor, tornam-se essenciais os atores (equipe) dos serviços que oferecem o acolhimento, são “tutores da resiliência”. Também são colaboradores do “processo de ressignificação do trauma”, quando aceitam o trabalho de reconfiguração da memória traumática (violência e o acolhimento).

Com relação às famílias, quando as (os) filhas são acolhidas, pensam em retomar o vínculo, há esperança de recuperar a capacidade de proteger, sendo o acolhimento um recurso de emergência. Guará (2006, p.66) afirma que,

Atrás da história de cada criança há sempre as histórias das famílias que também foram frequentemente penalizadas pela violência e pelo sofrimento causado pela pobreza. [...] A ida da criança à própria casa e à de pessoas com as quais conviveu e tem laços afetivos deve, quando possível, ser incentivada. Além disso, pode-se facilitar os contatos telefônicos ou por carta. A relação entre a criança e a família deve ser resguardada e estimulada, pois foi esse laço consanguíneo que instaurou seu lugar no mundo.

Entende-se que é de fundamental relevância a compreensão bem como o trabalho da equipe do acolhimento, quanto aos horários para a família visitar a criança e ao adolescente. O incentivo a manter o vínculo familiar, seja a família nuclear ou a família extensa, a qual é entendida como: avós, tios, primos e outras pessoas que possuam aproximação, como os padrinhos e vizinhos. Vale ressaltar que a rede social de proteção espontânea inclui também outros atores como: grupos de vizinhança, clubes e igrejas, esses atores podem ajudar no retorno da criança ao convívio familiar e comunitário.

Losacco (2010, p.65) lembra que crianças e/ou adolescentes institucionalizados também têm família, “[...] não são filhos de chocadeiras! São frutos de uma união homem/mulher. Sua gênese é produto de uma determinada configuração familiar, portanto, possuem laços a serem pesquisados e desvelados”. Além disso, a mesma autora, explica que as relações afetivas das crianças e/ou adolescentes serão determinadas ao longo de seu processo de institucionalização.

Desse modo, Losacco (2010, p.65) explica que as funções de mãe, pai, tios, avós, “[...] serão vivenciadas através dos papéis virtuais com base nas diversas relações estabelecidas”. Complementando essa perspectiva, Somer (2014) descreve (sentimentos, atitudes e interações) a partir de suas observações no acolhimento Casa Santa Luiza de Marillac,

A adolescente acolhida é nostálgica, ligada aos momentos que passou com a família, visto que não sabe para onde, e se vai, nos finais de semana. Vivem vários momentos de conflitos e de perdas, mas vivem reencontros. Vê-se como adulta, fumando, bebendo, usando drogas, e o faz porque não compreende as dificuldades que vivem e não está preparada para essa fase. É um período confuso, quer ser criança para estar no colo, quer ser jovem “comum” estar com a família, ir para escola, voltar para casa, mas não pode, pois o âmbito familiar não é seguro. Na maioria das vezes se refugiam, nas cuidadoras (conversas e choro) e nas amigas acolhidas (realizando fugas, gazeando a escola). A fantasia existente é que quer ir para casa (tia (o), prima, avó, mãe, irmão), quer voltar para o aconchego familiar (SOMER, 2014, p.77).

Confirmando essa perspectiva Dessen e Poloni (2007, p.25) afirmam que “[...] os padrões de relações familiares relacionam-se intrinsecamente a uma rede de apoio que possa ser ativada, em momentos críticos, fomentando o sentimento de pertença [...], para que possam buscar soluções e compartilhar as atividades.

Diante do exposto, Guará (2006, p.66, grifo nosso) assegura que “[...] as **relações comunitárias** são importantes também para garantir os contatos com a rede de proteção, especialmente quando o vínculo com a familiar precisa ser suspenso [...]”, a autora exemplifica “[...] nos casos de filhos de presidiários ou daqueles cujos pais são vitimizadores”. Assim, as relações externas [rede de apoio social e familiar], auxiliam extremamente no momento da saída da criança ou do adolescente do acolhimento, uma vez que elas entram novamente em processo de ansiedade e insegurança.

2.4.3 Lócus da Pesquisa

Esta pesquisa ocorreu na Casa Santa Luiza de Marillac e na Associação de Promoção à Meninas (APAM), duas instituições que oferecem serviço de proteção

social, conforme a Tipificação. As instituições oferecem dois serviços: o primeiro é o serviço de proteção especial de alta complexidade que acolhem meninas que sofreram alguma violação dos seus direitos; o segundo é o serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que é uma proteção social básica, antes nomeado por “contra turno”. Vale mencionar que se trata de um Serviço da Proteção Social Básica do SUAS, regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009) e foi reordenado em 2013 por meio da Resolução CNAS nº01/2013. Esse Serviço é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).

O SCFV é um programa socioeducativo em meio aberto que se constitui num núcleo de integração, possibilitando o atendimento para crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio, com caráter emancipatório para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Esse serviço possui um caráter preventivo e proativo, proporciona para crianças e adolescentes e seus familiares o acesso aos direitos sociais, resgatando assim, o desenvolvimento de sua cidadania. Proporciona assistência e promoção social nas dimensões: psicopedagógica, recreativa, religiosa, cuidados com a saúde, higiene, nutrição entre outros. As meninas acolhidas (serviço de alta complexidade) nas duas instituições participam das atividades do serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A Marillac está localizada na Rua Siqueira Campos, 853 – Uvaranas, em Ponta Grossa/Pr. De acordo com Somer (2014) a inauguração da casa Santa Luiza de Marillac ocorreu no dia 08 de fevereiro de 1996. Tem como principal objetivo acolher adolescentes do sexo feminino na faixa etária de 12 a 18 anos, com capacidade para atender 10 meninas, sendo que hoje estão acolhidas 6 meninas. A finalidade do atendimento para adolescentes que estejam em situação de risco pessoal e social é que seja temporário, as quais são encaminhadas pelo Conselho Tutelar e Vara da Infância e Juventude.

A instituição é filantrópica e de cunho religioso, coordenada pela Pia União das Irmãs da Copiosa Redenção (SOCIEDADE DE SÃO VICENTE DE PAULO, 2013, s/p apud SOMER, 2014). Ainda, é relevante destacar que na Marillac é um departamento da Vila Vicentina mantida pela sociedade São Vicente de Paulo. No mesmo endereço ocorre o serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos nomeado Santa Catarina Labouré, inaugurado no dia 13 de abril de 2015. Possui

capacidade de atendimento de 100 crianças e adolescentes de ambos os sexos na faixa etária de 6 a 17 anos. No serviço de convivência as meninas e meninos realizam várias atividades como: oficinas de artes, de dança, artesanato, esportes, teatro/leitura, passeio e informática, atividades de educação física, recreação, entre outros.

Somer (2014) esclarece que a instituição é mantida pela comunidade e recebem verbas da Secretária Municipal de Assistência Social, sendo que a Fundação Municipal PROAMOR de Assistência Social³¹ realiza a fiscalização e execução da política municipal de assistência social. Recebe raramente recursos provenientes de projetos enviados ao FIA - Fundo da Infância e Adolescência. Também recebe doações de diversas organizações privadas e públicas do município de Ponta Grossa.

A APAM está situada na Rua República São Salvador, 870, Vila Madureira, em Ponta Grossa/Pr. Segundo Gomes (2016) a associação de Promoção a Menina-APAM foi fundada no dia 21 de abril de 1987. Apresentou como objetivo de amenizar um grave problema social que havia no bairro da Boa vista. A exploração infantil, as agressões e os maus tratos vivenciados pelas meninas. Esses problemas motivaram um Grupo de Senhoras que fundaram a APAM, com o desenvolvimento de um trabalho que apresentava a inclusão escolar e promoção humana e cristã, assim acolhiam as meninas da região. Atualmente quem coordena as atividades da instituição são as irmãs Franciscanas de Nossa Senhora de Fátima.

A APAM caracteriza-se como uma instituição sem fins lucrativos que atende crianças e adolescentes (meninas) de 05 a 17 anos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, intitulado de Recanto Mãe da Divina Graça, tendo capacidade para atender 190 meninas (manhã ou tarde).

De acordo com Gomes (2016) durante o período em que permanecem no Serviço de Convivência, as meninas recebem orientações, cuidados com a higiene/saúde e participam das seguintes atividades: auxílio à tarefa e trabalhos escolares, curso de artesanato (bordado, crochê e costura), curso de informática, curso de cabeleireira/manicure, aulas de dança, aulas de música, aulas de

³¹De acordo com a Fundação Proamor (2016, p.1) A Fundação Municipal Proamor de Assistência Social, vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social, instituída pela Lei Nº 8.416 de 22 de dezembro de 2005, através da fusão das Fundações: Fundação Municipal Proamor de Assistência ao menor, Fundação Municipal de Promoção e Proteção às Pessoas Portadoras de Deficiência e da Fundação Municipal do Idoso, tem por finalidade coordenar, fiscalizar e executar a política municipal de assistência social às pessoas com deficiência, crianças e adolescentes e idosos, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Sistema Único de Assistência Social – SUAS

teatro/leitura, atividades de educação física, recreação, entre outros. Salienta-se que algumas atividades ocorrem através dos projetos elaborados em parceria com o Conselho Municipal de Criança e Adolescente (CMDCA) e Conselho Estadual de Criança e Adolescente (CEDCA/FIA).

A APAM, juntamente com o “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”, possui o acolhimento institucional, nomeado Nossa Senhora da Visitação, que foi instituído no dia 04 de outubro de 1993. A instituição atende meninas de 4 a 12 anos em situação de risco pessoal e social encaminhadas pela Vara da Infância e Juventude, que se encontra com seus direitos violados. O acolhimento possui capacidade para atender 20 meninas, e atualmente estão na instituição 7 adolescentes. As meninas que completam 12 (doze) anos permanecem no acolhimento até uma decisão judicial.

Quanto à manutenção, Gomes (2016) esclarece que a APAM conta com os serviços voluntários e com doações de diversas organizações públicas e privadas. Possui parceria da Secretaria Municipal de Assistência Social, através da Fundação Municipal PROAMOR de Assistência Social e com recursos do SUAS. Esporadicamente recebe recursos provenientes de projetos enviados ao Fundo da Infância e Adolescência (FIA).

As duas instituições são coordenadas por religiosas. Na Marillac as irmãs usam vestes da copiosa redenção (véu e camisa branca e saia azul), enquanto que na APAM não usam vestes características de religiosas. Observou-se que esse fato (veste) pode ser uma das causas do distanciamento entre religiosas e adolescentes no cotidiano da Marillac. Enquanto que na APAM percebeu-se uma melhor interação na relação entre religiosas e adolescentes.

É importante esclarecer que tanto na Marillac como na APAM as adolescentes acolhidas pelas entidades, na maioria das vezes, são de famílias com poucos recursos financeiros e que possuem baixa escolaridade. Suas moradias são em minha opinião precária e imprópria à saúde, a convivência e dignidade humana. Essa realidade está mudando para algumas famílias que estão passando a residir em novas moradias, através da aquisição das casas da Companhia de Habitação de Ponta Grossa (PROLAR)³². Conforme Assis et al. (2006, p.20) nas famílias pobres

³² Conforme a PROLAR (2016, p.1) A Companhia de Habitação de Ponta Grossa (Prolar) foi criada em 13 de setembro de 1989, com o intuito de equacionar o déficit habitacional da cidade, trazendo consigo a responsabilidade pela execução da política habitacional do Município. Até pouco tempo, a Prolar funcionava exclusivamente para o atendimento de famílias carentes tidas como baixa renda, proporcionando a essas pessoas moradia digna, seja em loteamentos urbanizados ou nos diversos

“[...] mais problemas podem ocorrer porque uma dificuldade facilita o aparecimento de outra”.

A partir destas considerações sobre os dois acolhimentos e o serviço de convivência que oferecem vale relembrar que essa pesquisa foi realizada com as adolescentes que foram vítima de algum tipo de violência, como: física, sexual, psicológica, abandono e negligência, e por essa violação que estão acolhidas na Marillac ou na APAM.

2.4.4 Caracterização dos sujeitos

Os critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa estão ligados ao objeto de estudo que são “As Representações sociais das adolescentes acolhidas em 2016 na Marillac e na APAM, em relação ao cotidiano escolar.” Fizeram parte da pesquisa às adolescentes que estavam acolhidas em abril de 2016 nas instituições.

Para assegurar o anonimato das adolescentes utilizou-se para cada uma o nome fictício de uma personagem de filme. Essa opção das personagens foi porque se observou que as adolescentes das duas instituições gostam muito de assistir filmes.

Uma descrição das adolescentes será realizada com base nas observações das duas sessões do Grupo Focal (GF)³³ desenvolvido na Marillac e na APAM. A observação “[...] é útil não somente à obtenção de informações a serem fornecidas em respostas a questões de pesquisa, mas também ao desenvolvimento de hipóteses a serem testadas em estudos futuros” (MOURA; FERREIRA, 2005, p.55). Segundo Gatti (2005), no transcorrer do GF, a observação, possui o período de tempo mais curto, e o pesquisador consegue mais informações. Uma vez que, o pesquisador tem um roteiro e questões que o auxiliam. Vale mencionar que para algumas adolescentes haverá uma descrição detalhada, isso se deve ao fato que no decorrer do GF foi observado à dificuldade de relacionar e interagir. Essa dificuldade possui causas que foram esclarecidas com a ficha de atendimento das instituições, que são trazidos na sequência nos quadros 1 e 2.

conjuntos habitacionais. Com a evolução dos programas habitacionais em nosso país, a Prolar assumiu novas funções. Entre as quais está a gestão do Fundo Municipal de Habitação por Interesse Social; a busca pela viabilidade econômica de projetos habitacionais que atendam indistintamente toda a demanda inscrita em seus cadastros e que proporcione a inclusão social por meio de programas habitacionais; e ainda, a organização do trabalho técnico social junto aos programas ligados à Prolar.

³³ A técnica de grupo focal é descrita sucintamente na seção 2.4.5 e melhor delineada no apêndice I.

A primeiramente descrição será das adolescentes acolhidas na Casa Santa Luiza de Marillac, que são; *Zoe, Lyly, Megan, Kate, Freya e Alice*.

A adolescente *Zoe* possui personalidade forte, responde rápido e com clareza. Ela possui vínculo com a mãe e o irmão, a mãe é usuária de droga e não possui moradia certa.

Lyly é quieta, e precisa ser estimulada para falar. Chegou à instituição dois dias antes do início do desenvolvimento do GF, mãe é falecida. O único vínculo é com o irmão que está preso. Ela é irmã mais nova de *Kate*.

Kate fala rápido, querendo “fugir” da pergunta. Também chegou à instituição dois dias antes do desenvolvimento do GF. Ela é irmã mais velha de *Lyly*.

A adolescente *Freya* é inquieta, em vários momentos das seções levantou-se e tornou a sentar. Demora a responder as perguntas, ou seja, pensa bastante para responder. Mãe procura manter o vínculo, mas há vivencia de rua.

A adolescente *Alice*, também precisa ser instigada para falar. Apresenta atrasos em seu desenvolvimento neurológico o qual dificulta a sua aprendizagem escolar e na retenção de informações importantes. Algumas vezes é necessária abordagem psicomotora e orientações relativas à higiene e cuidados pessoais.

Megan precisa ser instigada para falar. A partir da ficha de atendimento da instituição, constatou-se que Megan consultou no dia 07/04/2016 na qual o laudo da psiquiatra é que a adolescente tem transtornos desintegrativos da infância. A adolescente está em acompanhamento por ter um retardo mental leve comprometido, ela apresenta um quadro de agressividade e alterações funcionais no acúmulo de objetos e desorganização. Ela está na 8º ano do ensino fundamental no Colégio Estadual Prof. João Ricardo Von Borell, porém a equipe pedagógica da escola solicitou ao núcleo da Educação um professor tutor para auxílio em controle comportamental.

Neste momento, traz-se a descrição das adolescentes acolhidas da APAM, que são: *Elza, Lucy, Ruby, Amélia, Jade, Leah e Emma*.

Elza ficou inquieta e durante o GF interagia apenas com as outras meninas. Mãe falecida, vínculo com a madrinha, a qual não se adaptou.

Lucy fala rapidamente e com clareza. Possui uma personalidade forte. Participou do programa lar afetivo e não houve adaptação.

Ruby estava sempre com o olhar triste e distante. Foi preciso repetir algumas vezes as perguntas.

Quanto à adolescente *Amélia*, é quieta. No decorrer foi necessário repetir algumas vezes as perguntas. Mãe e padrasto estão presos por tráfico de drogas. *Amélia* é irmã mais nova de *Ruby*.

Jade responde antes de chegar à sua vez de falar. Em alguns momentos, fica quieta de repente, não querendo falar. Em outros fala tranquilamente, em outro rápido e “atropelado”.

Leah precisa ser estimulada para falar. Não entende as perguntas que são feitas, sendo preciso refazê-las, mesmo assim, não consegue responder. A adolescente mantém o vínculo com a mãe e irmãos possibilidade reintegração.

A adolescente *Emma*, está sempre sorrindo, fala rápido, mas demonstra que não gosta de falar. Ela foi criada por mãe adotiva que faleceu. A adolescente não quer visitar a tia e não se adapta com outras famílias pelo “Programa Lar Afetivo”. Não possui vínculos com os irmãos.

Feita a breve descrição das características observadas no GF das adolescentes acolhidas em ambas às instituições, é apresentada uma caracterização da realidade social de cada adolescente, retiradas da ficha de atendimento das instituições. O quadro 1 traz os dados das adolescentes acolhidas na Marillac, enquanto que o quadro 2 das adolescentes acolhidas na APAM.

Nos quadros são apresentadas o: nome fictício, com o arranjo familiar, idade, tempo de entidade, vínculo familiar, escolaridade, escola atual, escola antes do acolhimento, violência sofrida que levou ao acolhimento.

É necessário mencionar que no quadro 2 da APAM virá à abreviatura (PLF) que significa Programa Lar Afetivo. Esse programa foi lançado pela Vara da Infância e Juventude Ponta Grossa/Paraná, que visa estimular a convivência familiar de crianças acolhidas nas cinco instituições.

Observa-se a homogeneidade entre as duas instituições em relação às adolescentes, que ao serem acolhidas geralmente são transferidas de escola, devido à distância do acolhimento com a escola em que ela estava matriculada. Esta realidade é claramente observada no quadro 1, referente aos dados da Marillac, bem como no quadro 2, referente aos dados da APAM. Outra é que a maioria das adolescentes das duas instituições o arranjo familiar é monoparental chefiada por mulheres.

A heterogeneidade que aparece na Marillac em relação à APAM, é que de seis adolescentes acolhidas três estão no ensino fundamental, duas no ensino médio e uma na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ponta

Grossa. Enquanto que na APAM, de sete adolescentes acolhidas, seis adolescentes estão no ensino fundamental e uma está no ensino médio. Outra heterogeneidade é o tempo de o tempo de instituição, sendo que na Marillac três adolescentes tinham menos de 1 mês de instituição (sendo que duas haviam chego a dois dias). Enquanto que na APAM, todas tinham mais de 3 meses de acolhimento. Ainda, outra heterogeneidade é a doença mental, que se observou em duas adolescentes na Marillac.

Quadro 1- Realidade Social das adolescentes acolhidas na Marillac em 2016.

Adolescente/ família	Idade	Tempo de Entidade	Vínculo Familiar	Escolaridade	Escola Atual	Escola antes/ Acolhimento	Violência Sofrida
1. Zoi/ Monoparental	16	24/06/2015 11 meses	Mãe e irmão	1º ano Ensino Médio	Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell	Escola Estadual Prof. Sirley Jagas	Negligência familiar Mãe usa droga e não tem moradia certa
2. Megan/ Nuclear	12	04/03/2016 1 mês	No processo adotivo, o pai faleceu e a mãe por ter mal de Parkinson e ser cadeirante não tem condições para cuidar de Megan	8º ano ensino fundamental	Colégio Estadual Prof. João Ricardo Von Borell	Escola Infantil Santa Maria Goretti	Abandono
3. Freya/ Monoparental	13	22/02/2016 3 meses	Mãe procura manter o vínculo, mas há vivência de rua	4º ano Ensino Fundamental (estava no 2º ano devido à idade inseriram no 4º)	Escola Municipal Fulton Vital de Macedo	Escola Municipal Drº Elyseu de Campos Mello	Abuso sexual
4. Lyly/ Monoparental	14	5/04/2016 2 dias	Não tem vínculo, o irmão tem 18 anos foi preso	8º ano Ensino Fundamental	Escola Estadual Profº Sirley Jagas	Escola Estadual Profº Sirley Jagas	Mãe faleceu faz um mês
5. Alice/ Monoparental	17	05/02/2015 1 ano e 2 mês	Mãe falecida Tias paternas	-	APAE	APAE	Denúncia de abuso sexual cometido pelo pai
6. Kate/ Monoparental	16	05/04/2016 2 dias	Não tem vínculo, o irmão 18 anos foi preso	1º ano do ensino médio	Colégio Estadual General Osório	Escola Estadual Profº Sirley Jagas	Mãe faleceu faz um mês

Fonte: Ficha de atendimento da Marillac.

Nota: Dados trabalhados pelas autoras.

Quadro 2- Realidade Social das adolescentes acolhidas na associação de promoção a meninas- APAM em 2016.

Adolescente/ família	Idade	Tempo de Entidade	Vínculo Familiar	Escolaridade	Escola Atual	Escola antes/ Acolhimento	Violência Sofrida
1. Emma/ Monoparental	14	21/12/2010 5 anos	Com a tia, não a adaptação e com outras famílias (PLA)	9º ano Ensino Fundamental	Escola Estadual Prof. Amálio Pinheiro	Escola Municipal São Jorge	Abandono
2. Leah/ Monoparental	9	7/03/2016 3 meses	Mãe e irmãos possibilidade reintegração	4º ano ensino fundamental	Escola Municipal* Prof. Rubens Edgard Furstenberger	Escola Municipal Prof. Theodoro Batista Rosas	Vivencia de rua e negligência
3. Lucy/ Nuclear	14	30/09/2013 3 anos	Participa do programa lar afetivo	9º ano Ensino Fundamental	Escola Estadual** Profº Amálio Pinheiro	Escola Municipal São Jorge	Situação irregular da adoção e problemas de comportamento
4. Amélia/ Monoparental	8	03/11/2015 7 meses	Com o irmão, está no Instituto João XXIII	4º ano Ensino Fundamental	Escola Municipal São Jorge	Escola Municipal Prof.ª Ana de Barros Holzmann	Mãe e padrasto estão presos por tráfico de drogas
5. Jade/ Nuclear	14	10/04/2014 2 anos	Órfão de pai e mãe. Participa do programa lar afetiva	8º ano Ensino Fundamental	Escola Estadual Profº Amálio Pinheiro	Escola Municipal São Jorge	Não houve adaptação com a família substituta
6. Elza/ Monoparental	13	12/11/2015 7 meses	Mãe falecida, vínculo com a madrinha	8º ano do ensino fundamental	Escola Estadual Profº Amálio Pinheiro	Colégio Estadual Prof.ª linda S. Bacila	Não houve adaptação com a madrinha
7. Ruby/ Monoparental	16	03/11/2015 7 meses	Com o irmão que está no instituto João XXIII	2º ano do ensino médio	Colégio Estadual Presidente Kennedy	CEEP - Centro Estadual de Educação Profissional	Mãe e padrasto estão presos por tráfico de drogas

Fonte: Ficha de atendimento da APAM

Nota: Dados trabalhados pelas autoras.

2.4.5 Grupo Focal

O GF foi definido para trabalhar com as adolescentes acolhidas da Marillac e da APAM primeiramente para dar voz às adolescentes, e para alcançar os objetivos elencados no estudo. Em relação ao GF, é necessário mencionar que foi ampliada a equipe, com relação ao proposto pela literatura. Esta teve o intuito de proporcionar mais detalhadamente as falas, mas também os gestos dos sujeitos de pesquisa envolvidos nas sessões, as quais foram realizadas pelas duas observadoras. Isto porque, a linguagem do corpo envolve os sentimentos e emoções e pensamentos que se expressa por meio de gestos, postura e ações, segundo Weil e Tompakow (1999) no seu livro “o corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal”. Vale destacar que serão trazidas na discussão dos dados algumas observações feitas pelas duas observadoras, entre parentes, no decorrer do GF.

A composição da equipe de trabalho na realização do GF foi composta por 5 pessoas em cada sessão, sendo: uma moderadora, uma assistente para moderadora, uma relatora, e duas observadoras (sendo que estas últimas não são propostas na literatura). A moderadora foi uma aluna de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa. A assistente da moderadora, a relatora e observadora foram três de graduação do quarto ano do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A segunda observadora foi à pesquisadora.

Para desenvolver o GF com as adolescentes foi preparado um roteiro com doze questões, apresentadas no Apêndice A. Para possibilitar melhor análise das falas realizou-se a gravação das sessões do GF com um gravador digital POWERPACK® modelo DVR-1081. As transcrições das gravações das sessões do GF realizadas nas duas instituições são apresentadas no Apêndice C.

Ainda, que para que se pudesse operacionalizar a pesquisa, houve a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, sendo termo de aceite da pesquisa Apêndice B.

Após a aprovação foi agendada com as duas instituições o dia e o horário de acordo com as atividades realizadas das mesmas. As sessões foram realizadas na Marillac, nos dias 07 e 14 de abril de 2016: a primeira sessão sendo das 19:30 h às 20:30 h e a segunda sessão das 19:30 h às 21:55 h. O horário definido para realização do GF na Marillac foi após as 19:30 pois na instituição duas adolescentes estudavam pela manhã e duas pela tarde. Inicialmente seriam apenas as quatro

adolescentes. No dia 05 de abril chegaram duas adolescentes na instituição que também participaram do grupo.

Na APAM os dias foram 13 e 14 de abril de 2016. O horário da primeira sessão foi da 14:30 h às 15:30 h e da segunda sessão foi das 14:30 h às 16:00 h.

Outra inclusão na metodologia do GF, para melhor interação entre as participantes e equipe, foram realizadas dinâmicas em cada sessão do GF. No início da primeira sessão utilizou-se a dinâmica do cordão: teia de relacionamento, sendo que nesta cada adolescente falou seu nome e coisas que gosta.

Ainda outra técnica incluída no GF foi à utilização do desenho. A utilização do desenho, na primeira sessão do GF, teve o intuito de facilitar³⁴ a fala e aproximar as adolescentes sobre o assunto que iria ser trabalhado, a “escola”. Assim, logo após o término da dinâmica as adolescentes desenharam a escola. No Apêndice D é apresentado os desenhos das adolescentes da Marillac, e no Apêndice E os desenhos das adolescentes da APAM. Com o desenho em mãos cada adolescente falou sobre.

Nesta assertiva Albornoz (2011) explica que o desenho permite que as crianças se expressem. Desse modo, o que não conseguem dizer no primeiro momento ou escrever, o desenho fornece essa possibilidade de expressão. Ainda, o desenho é algo prazeroso, e serve para quebrar o gelo entre a criança/adolescentes com o profissional. Vasconcellos (2008 p.126) afirma que o desenho constitui uma “[...] técnica projetiva na qual as crianças são capazes de expressar suas vivências, opiniões e sentimentos de forma espontânea e lúdica.” De acordo com Spink (2004) a forma mais comum de abranger as representações é por meio das técnicas verbais. Nesse sentido, Spink (2004, p.102) afirma que pode ser empregados as associações livres, questionários ou o desenho, uma vez que este torna viável a apresentação de material mais “[...] arcaico, com predomínio de imagens mítico-fantasmagóricas, em todas as fases do desenvolvimento e em todas as faixas

³⁴Em um projeto de intervenção na Marillac no estágio, foi utilizada uma dinâmica do desenho, onde as adolescentes desenharam a sua mão e compararam com a das outras adolescentes. Esta dinâmica do desenho teve o intuito de facilitar a fala das adolescentes sobre as diferenças existentes entre elas, e devido a essas diferenças havia muito conflitos na instituição com: os horários, regras e tarefas diárias, que algumas faziam e outras não. Depois do encontro as adolescentes compreenderam que as diferenças existem, e não é ruim, pois também cada uma possui qualidades. Assim, o desenho auxiliou a treinarem a resiliência. É relevante esclarecer que o projeto deu resultados, os quais foram publicados. SOMER, D. G. A resiliência: atributo das adolescentes da Casa Santa Luiza de Marillac, Ponta Grossa, PR. Revista EfDeportes. Buenos Aires. v.19, n.196. set. 2014.

etárias – possivelmente em função do abandono regressivo das inibições”. Desta maneira, para coleta de dados sobre a RS das adolescentes acolhidas na Marillac e na APAM, em relação ao cotidiano escolar, utilizou também o procedimento de Desenho-Estória com Tema de Walter Trinca (RIBEIRO; JUNIOR, 2009), sendo este adaptado nesta pesquisa no GF.

Segundo Aiello-Vaisberg (1995, p.115) analisando que as “[...] representações sociais, como formas de pensamento, enraízam no inconsciente, regido pelo processo primário, torna-se fundamental o uso de técnicas especiais, que permitam a sua captação”. Assim, a RS está no inconsciente, o qual o uso de técnicas projetivas possibilita a sua compreensão (AIELLO-VAISBERG, 1995).

Durante toda a segunda sessão do GF a dinâmica desempenhada foi “jogar desafio”. Onde cada adolescente rodava uma garrafa, quando a garrafa parava, e apontava para a adolescente, ela tirava de uma caixinha uma pergunta e a respondia. Em seguida todas as adolescentes respondiam a mesma pergunta, sendo que algumas perguntas (sobre a escola) tiveram adolescentes que não quiseram responder. Logo após, outra adolescente rodava a garrafa e tirava uma atividade de outra caixa, que eram: cantar uma música; fazer mímica; contar piada ou falar de alguma engraça que aconteceu com ela, ou que ela presenciou.

Essa dinâmica proporcionou distração e interação, uma vez que se observou que as adolescentes das duas instituições estavam com dificuldade de falar sobre a escola, na primeira sessão. Após o desenvolvimento da segunda sessão percebeu-se que a dificuldade que as adolescentes demonstraram na primeira sessão foi amenizada com os sorrisos através desta dinâmica. Assim sendo, as dinâmicas e o desenho auxiliaram no desenvolvimento do GF.

Para Gatti (2005) o GF, precisa estar no corpo geral da pesquisa a partir dos objetivos definidos, considerando a metodologia empregada. O GF conforme Gatti (2005, p. 8) é um “[...] bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa”. Visto que a técnica do GF possui um caminho de organização própria, que inicia com a construção do problema de pesquisa.

Assim, Kind (2004) assegura que os GF empregam a interação, e a partir dessa produz dados *insights*. Essa obtenção de dados dificilmente ocorreria fora do grupo, pois o grupo possui dada potencialidade de construção de significados.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As escolhas efetuadas para definir os objetivos da presente pesquisa e as perspectivas teóricas com as quais trabalhou-se delimita uma realidade, e um objeto de estudo específico, que é o cotidiano escolar de adolescentes acolhidas. Este rege uma ótica da complexidade, ou seja, a realidade do “cotidiano escolar” é cada vez mais complexa, pautada pela diversidade e multiplicidade. Ainda mais o cotidiano de alunas que estão acolhidas em instituição de longa permanência, pois são adolescentes com um contexto socio-histórico de risco e vulnerabilidade social. Estas adolescentes estão inseridas e possuem uma relação e interação com dois espaços de complexidade, escola e acolhimento.

Assim, neste terceiro capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos dados obtidos no GF, inicialmente com a análise de conteúdo de categorias temáticas. Essa trouxe a pré-análise do texto a partir da *leitura flutuante* com as primeiras impressões. Logo, a exploração do material com a codificação em quantitativo e qualitativo e o tratamento dos resultados e interpretação. Em seguida, baseados nas falas das adolescentes trazem-se as categorias: relações e interações sociais na escola; adolescência; *bullying*, a vida cotidiana no acolhimento e na escola, e família.

Primeiramente serão discutidas as categorias “vida cotidiana no acolhimento e na escola” e “família”, que são categorias qualitativas, e posteriormente as quantitativas. Da categoria “relações e interações sociais na escola” trazem-se representações das adolescentes acolhidas em relação ao cotidiano escolar. Logo, ainda na mesma categoria as RS do cotidiano escolar. Na categoria “adolescência” é discutida a identidade própria da adolescência e a adolescência sócio-histórica. Por fim na categoria “*bullying*” são trazidos os principais problemas encontrados no cotidiano escolar das adolescentes acolhidas, que são: o *bullying*, o estigma e a alteridade radical.

Vale lembrar que, como mencionado no capítulo 2, quando descrito o método do GF, que foram adicionadas duas observadoras. As observações realizadas no GF aparecerão no decorrer da análise e discussão do trabalho entre parentes. É relevante destacar que as observadoras foram essenciais, pois trouxeram elementos não captados nas falas das adolescentes. Visto que algumas vezes elas concordaram com a fala de outra a partir de gestos e expressões.

3.1 Categorias Temáticas da Análise de Conteúdo

[...] a **análise por categorias**; cronologicamente é a mais antiga: na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou **análise temática**, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2011, p.201, grifo nosso)

Segundo Bardin (2011) as hipóteses em relação à análise temática, é que ela pode trazer: frequência dos valores e de condutas pragmáticas; quadro comparativo das atitudes e comportamentos valorizados e desvalorizados; recorte segundo temas imutáveis, “padrões” de comportamento, juízos, conselhos e qualidades individuais.

Para melhor compreensão faz-se necessário explanar as doze perguntas que nortearam o roteiro do GF, que foram:

1. Você gosta de ir para a escola?
2. O que mais você gosta na escola?
3. O que você não gosta na escola?
4. Como você se sente indo para a escola?
5. Com quem você conversa na escola?
6. Você tem amigos (as) na escola?
7. Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?
8. Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?
9. *Você se dá (se relaciona) bem com os colegas e funcionários?*
10. *Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?*
11. *Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?*
12. Como você se sente morando na Casa Santa Luiza de Marillac e na associação de Promoção a Menina (APAM)?

É importante ressaltar que, após a realização das sessões do GF, nas duas instituições, iniciou-se a transcrição (falas das adolescentes) do material coletado, o qual é apresentado no Apêndice C. Com o material do GF transcrito, teve início à primeira fase: a pré-análise do texto, com a *leitura flutuante*. Nessa fase obtiveram-se as primeiras impressões: a preguiça, banguça, gostam do recreio e de comer; a relevância das relações [amigas e amigos] tanto na escola como no acolhimento; o constrangimento [*bullying*] quando a equipe pedagógica vai chamar na sala dizendo

o nome da adolescente e logo o nome da instituição; a dificuldade de ir fazer trabalhos na escola; saudade da mãe/família.

Logo, sucedeu à segunda fase, a *exploração do material com a codificação* em quantitativo e qualitativo.

A primeira codificação é a quantitativa, que surgiu da leitura flutuante com os recortes, desmembramento e reagrupamento, de acordo com a frequência no texto transcrito. Estão presentes no indicador quantitativo três categorias: “relações e interações sociais na escola”, “*bullying*” e “adolescência”. Na codificação qualitativa apareceu como características particulares duas categorias: a primeira é “vida cotidiana na escola e no acolhimento”, e a segunda é “família”.

Em relação à terceira fase, será apresentado em dois momentos, que é o tratamento e interpretação dos resultados. O tratamento está organizado na Tabela 1, destacando as categorias, apresentando os elementos temáticos e o número de ocorrências. Em relação à interpretação será realizada, retomando o referencial teórico para interligar aos objetivos propostos, para assim, dar sentido a interpretação. Traz-se também a inferência, que é os significados explícitos ou ocultos das palavras que surgiram, com profundidade nos discursos, segundo a análise de conteúdo de categorias temáticas.

Foram encontrados doze elementos temáticos para a categoria “*Relações e interações sociais na escola*” tendo 69 ocorrências, quatro elementos temáticos para a categoria “*adolescência*” com 29 ocorrências e quatro elementos para a categoria “*Bullying*” sendo 14 ocorrências, totalizando 112 ocorrências. Para as categorias qualitativas, “*a vida cotidiana no acolhimento e na escola*” dividiu-se em dois elementos temáticos e a “*família*” também expôs dois elementos.

Tabela 1- Categorias Temáticas encontradas na transcrição das falas das adolescentes acolhidas na Casa Santa Luiza de Marillac e na Associação de promoção a meninas- APAM em 2016, sendo o tema encontrado “Representação social do cotidiano escolar versus acolhimento”.

Categorias Temáticas		Elementos temáticos	Ocorrências
Quantitativas	Relações e interações sociais na escola	Gosta de ir para a escola	7
		Não Gosta de ir para a escola	3
		Mais ou menos	2
		Só por causa dos amigos	1
		O que as adolescentes mais gostam na escola são os amigos(as) e o recreio (por que conversam com os amigos(as))	8
		O que não gostam dos Castigos	4
		Atividades realizadas todos os dia (fila,chamada)	7
		Tira dúvidas na sala/Sim	1
		Tira dúvidas na sala/ Não	5
		Converso com: amigos, func. e colegas	11
		Sentem: odio,raiva, mal em receber xingo	11
		A escola e chata; as colegas e as professoras (es) e as matéria	9
		Escola é Feia, descascada e muito pequena	5
		Subtotal	74
	Adolescência	Preguiça	3
		Gostam de comer/lanche	10
		Gostam de fazer Bagunça	11
		Subtotal	24
	Bullying	constrangida	3
		Professores/tratam diferente	5
		Pedagogas/ tratam diferente	4
		Colegas	2
		Subtotal	14
	Total		112
Qualitativas	A Vida cotidiana no acolhimento e na escola	Não podem ir no reforço e nem fazer trabalhos na escola	
		A escola não entrega os bilhetes para as alunas, entregam para a mãe social	
	Família	Dificuldade de visitar Saudade/ mãe	

Nota: Dados trabalhados pelas autoras.

A fim de uma melhor compreensão dos resultados, serão apresentadas e discutidas, as categorias qualitativas e posteriormente as quantitativas. Para tanto primeiramente se trabalhará com recortes das falas das adolescentes em torno das duas categorias que foram encontradas; “a vida cotidiana no acolhimento e na escola” e “família”. Estas trazem as representações das adolescentes quanto a estas categorias.

Em seguida se trará das categorias quantitativas, iniciando com a categoria das “relações e interações sociais na escola”. Esta, em alguns de seus elementos

temáticos sugerem representações do cotidiano escolar, quanto: regras e normas, bem como dos professores e pedagogas.

Para compreender as RS destas adolescentes acolhidas em relação ao cotidiano escolar, é necessário perpassar pelas representações. Esta é influenciada pela convergência das representações que estão presentes no seu contexto sociocultural. Por esse motivo, podem ser compartilhadas, do mesmo modo que, revelam a sua singularidade, com sentido próprio, devido à experiência concreta destas adolescentes com o ambiente escolar.

Assim, retoma-se às “*relações e interações sociais na escola*”, logo apresenta-se o que é próprio da *adolescência*, preguiça, comida, bagunça e o que é diferente na adolescente que possui um contexto socio-histórico o “acolhimento”, e a vida cotidiana na escola e acolhimento. Para em seguida apresentar as RS, com base nas informações coletadas nas duas sessões do GF das falas das adolescentes, as quais verbalizaram ideias, atitudes, opiniões, práticas que expressam os significados que as adolescentes atribuem ao cotidiano escolar.

As RS das dificuldades das adolescentes acolhidas, que vivenciam e compartilham por estarem em um acolhimento, são por fim destacadas, como: o *bullying*, o estereótipo (preconceito e a discriminação) e o estigma, que geram uma alteridade radical.

3.2 A Vida cotidiana: acolhimento/escola e família

A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social. [...] As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. [...] A vida cotidiana é a vida do indivíduo (HELLER, 2004, p.20).

A vida cotidiana é heterogênea em vários aspectos, mas segundo Heller (2004) principalmente no que se refere à significação e conteúdo, ou a relevância dada aos nossos tipos de atividades. Quanto à vida cotidiana orgânica Heller (2004) elucida que são: a organização do trabalho e da vida privada, a atividade social sistematizada, os lazeres e o descanso, a purificação e o intercâmbio. Nesse sentido, é necessário ressaltar que a significação e o conteúdo da vida cotidiana são igualmente hierárquicos, não são apenas heterogêneas. Nessa sequência, é relevante destacar que as vidas cotidianas de crianças e adolescentes brasileiras mudaram com a defesa de seus direitos, que se deu com a Constituição Federal de

1988, e são expostos principalmente no art. 227 e 228. Estes são baseados na Declaração Universal dos Direitos da Criança e Adolescentes, na lógica da proteção integral, como sujeitos de direitos na sociedade. Ainda, reconduziu o olhar do poder público e da sociedade para este segmento populacional que passou a ter os mesmos direitos sociais, igualmente constitucionais, em condições de igualdade.

Após, a constituição, se teve mais avanços em relação aos direitos das crianças e adolescentes como: o ECA, o PNCFC e no documento de Orientações Técnicas, para os acolhimentos. Vale sublinhar que os acolhimentos, apesar das leis que os norteiam, enfrentam muitos desafios, entre eles a adequação das suas práticas institucionais, que devem estar de acordo com as legislações e parâmetros técnicos. Também, as demandas cotidianas trazidas pelas crianças e adolescentes, como por exemplo: os casos de drogas e problemas de saúde mental.

É relevante mencionar que conforme o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), do dia 26 de outubro de 2016, o Brasil tem 46.522 crianças e adolescentes vivendo em acolhimentos, destas 22.459 são do sexo feminino e 24.063 do sexo masculino. No total 1.848 não possui data de nascimento cadastrada, segundo dados do Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidas (CNCA)³⁵. Também que neste mesmo período, a maior parte dos acolhidos se encontram em São Paulo (13.354)³⁶, sendo que no Paraná são 3.549 as crianças e adolescentes acolhidas. Existem, na data mencionada, no Brasil 4.098 instituições de acolhimentos, tendo São Paulo à maior concentração 978 e o Paraná possui 501.

A partir destas considerações André (2008, p.10-11, grifo nosso) afirma que estudar o cotidiano significa,

[...] estudar as interações sociais dos sujeitos no ambiente natural em que ocorrem. **Daí a importância do estudo das práticas as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade**, ou seja, os seus processos de atribuição de significado, que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, tendo em conta o contexto específico em que são produzidas.

Norteando-se pela afirmação de André (2008), apresenta-se na sequência a representação, de algumas adolescentes da APAM e da Marillac, do contexto vivenciado no acolhimento/escola e a família.

³⁵Criado pelo CNJ para acompanhar as políticas de acolhimento na área da infância e juventude.

³⁶Em Minas Gerais (4.935), Rio Grande do Sul (4.929), Rio de Janeiro (4.377), e Santa Catarina (2.111) as crianças e adolescentes acolhidas.

Na APAM, a adolescente Leah relata sua dificuldade de ler e afirma que não vai para o reforço por estar no acolhimento. Enquanto que Lucy fala por todas as adolescentes assegurando que elas não vão fazer os trabalhos com os amigos na escola.

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Leah- Perder o recreio, por que tava copiando. Eu **não sei ler**.

Moderadora- Você tem reforço?

Leah- Só têm de tarde, **as meninas (Serviço de convivência e Fortalecimento de Vínculos) vão, eu não porque estou na instituição,** eu estudo de manhã.

Moderadora- Como você sente morando aqui na APAM?

Lucy- [...] Muita coisa assim sabe, pra **fazer trabalho com** os amigos a gente não vai. A gente é tratada diferente por que a gente não pode, não sei o que. Daí falam muito a APAM, a APAM.

Neste seguimento Guará (2006, p.71) elucida que um programa de acolhimento institucional dever ser capaz de “[...] contemplar a complexidade das questões que envolvem a responsabilidade de educar e proteger [...]” crianças e adolescentes, bem como suas famílias, visto que se encontram na maioria das vezes em grande vulnerabilidade e sofrimento. Assim, o período na instituição deve ser vivido pela criança e adolescentes havendo possibilidade de desenvolvimento, e o “bem-estar” dela seja tão importante como o “bem sair”. Guará (2006) afirma que o cuidado é uma parte fundamental do atendimento, para esse público que possuem demandas complexas de proteção especial. A equipe do acolhimento precisa ater-se aos cuidados de proteger, mas também de educar (escola) buscando no invisível do cotidiano.

A adolescente Lucy traz em sua fala a dificuldade que a escola e o acolhimento possuem, no atendimento.

Lucy- Quando aconteceu de falarem que as tias vão levar vocês pra escola, fui uma das meninas que fiquei pe da vida. Porque eu volta certo da escola e pra casa (APAM). Eu era a primeira a chegar na APAM, eu nunca vinha com as meninas. Uma porque eu sentia vergonha do jeito que elas andavam, elas faziam muita algazarra na rua.

Lucy - As mães sociais levam e trazem e isso é muito constrangedor pra gente (as outras adolescentes balançam a cabeça confirmando), que além de falarem da APAM, não, assim, eu acho até bacana a tia buscar a gente, mas é o negócio assim, do uniforme da APAM tudo rosa e tá escrito o símbolo a APAM [...].

Lucy- Esses tempos (colégio) quando é para entregar bilhete às meninas da casa lar não ganham por que elas são da APAM, então já tá todo mundo sabendo. Então acho que não é por que a gente é da Casa Lar (APAM) que eles deviam **entregar o bilhete para as mães sociais, devia entregar pra mim**. Ai hoje, a **tia** (adolescente falou o nome) **entregou um bilhete**, pra gente (turma), só que ai eu fiquei **com a minha mão esticada** pra ela entregar pra mim, **ela não entregou**. Perguntei, por quê? **Ela falou que as mães sociais já tinham pegado o bilhete e na APAM já tinham recebido**. Só que aqui o seguinte, aqui (APAM) é uma família de vocês, assim. No

caso se você tem um filho, você não vai na escola e vai pegar o bilhete. O teu filho tem que te trazer o bilhete e te informar, então aí tratam a gente diferente.

Apreendeu-se que existe uma representação negativa, com base nas falas das adolescentes quanto à relação do acolhimento com a escola, que afeta diretamente o cotidiano escolar. São esses momentos de dificuldade e problemas que, em longo prazo, Moscovici (2011, p.51) assegura que criam “[...] nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância [...]” isso fornece uma base comum para as representações. Percebe-se, assim, que a escola tem dificuldades no atendimento das crianças e adolescentes que vivem nos acolhimentos. Ainda, que o acolhimento (equipe) se distancia de algumas necessidades das adolescentes acolhidas. Entende-se, ainda, que a relação e interação das duas instituições é frágil e vulnerável.

Para Certeau (2005) aqueles que fazem parte e praticam a realidade da escola, são todos aqueles que de modo mais visível ou sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, são: alunos, professores, pais, diretores, coordenadores pedagógicos e tantos outros (alunos acolhidos, assistente social). Por isso, que no cotidiano escolar, existem falas implícitas e explícitas que tecem um diálogo constante (CERTEAU, 2005). Machado (2006, p. 89) elucida que certamente, as crianças e adolescentes podem se sentir,

[...] incapazes e incompetentes para a realização de determinadas tarefas e atividades escolares, assim como nós já sentimos alguma vez. Trabalhar a autoestima é fundamental para que a aprendizagem ocorra, acreditando e validando os recursos e o potencial existente em cada uma das crianças e dos adolescentes, estejam no abrigo, na escola ou na família.

Outro ponto de dificuldade encontrada pela escola, bem como pelo acolhimento, que foi observado, é trazer a família e familiares do adolescente acolhido, que se encontra ausente dos dois ambientes, para que participe das atividades das duas instituições. Segue o relato das adolescentes da Marillac,

Moderadora- Você tem mais alguma coisa para falar da Marillac?

Zoe- Tenho dificuldade de ver **meus familiares**, é o que mais tenho dificuldade, porque eles são usuários de drogas e tal. Daí complica de eu ir lá, e eles acabam não vindo.

Moderadora- Você gosta de morar aqui Megan?

Megan- Não.

Moderadora- Você não gosta daqui, por quê?

Megan- Porque eu queria tá morando **junto com a mãe**.

Moderadora- Por quê?

Megan- Tenho saudade.

Na APAM,

Moderadora- Como você sente morando aqui na APAM?

Leah- Ruim, longe da mãe.

A partir das falas das adolescentes *Zoe*, *Megan* e *Leah*, percebeu-se que ambas sofrem com a ausência dos familiares. Mas é relevante mencionar que as observadoras notaram, após estas respostas, que mesmo as adolescentes que não expressaram pela fala a ausência da família, mas ficaram em prolongado silêncio, sendo difícil para a moderadora retomar o tema “escola”.

Segundo Bardin (2011) o que ocorreu está ligada à inferência, que é a profundidade nos discursos (fala de *Zoe*, *Megan* e *Leah*), que são os significados que podem estar explícitos ou ocultos. Portanto, a partir da observação evidenciou-se que todas sentem a ausência de seus familiares. Deste modo, a construção da identidade perpassa pelos relacionamentos que são estabelecidos pela rede do indivíduo. Capra (apud MINAYO; TÔRRES, 2013, p.16, grifo nosso) afirma que:

[...] a mais óbvia característica de qualquer rede é a sua não linearidade e a dialógica que substitui a visão de hierarquia das teorias científicas tradicionais. A realidade, do ponto de vista da teoria da complexidade, é definida, essencialmente, **pelos relacionamentos e pela dinâmica dos processos**. Cada ser vivo está relacionado, afeta e é afetado pelas ações e pelas reações de todos os demais. As palavras-chave das várias teorias dos sistemas complexos são (1) comunicação, interação e interdependência e interconexão (Morin, 2003); (2) visão perspectivista, o que inclui a possibilidade de múltiplas interpretações e exclui a ideia de verdade única (Morin, 2003; Prigogine, Stengers, 1996; Prigogine, 2003) [...]

Nessa dinâmica dos processos encontram-se as adolescentes acolhidas e os relacionamentos com os familiares, que na maioria das vezes houve a violação de direito pelos mesmos, ocorrendo à violência. Leal e César (1998, p.76) lembram que a violência básica, que é o pano de fundo das demais, é a estrutural, uma vez que se manifesta na desigualdade e exclusão social, nas relações de poder, na exploração, na precariedade e condições do capitalismo. Confirmando essa perspectiva Lopes (2006) garante que essas relações sociais contemporâneas se alargam com: a precarização do trabalho, desqualificação, desagregação identitária, anulação da alteridade. Assim, essas relações afetam diretamente as famílias pobres com: o desemprego estrutural, violência, vivência de rua, fome, a falta de acesso aos serviços públicos, a justiça, segurança e a cidadania (LOPES, 2006). Essas expressões da desigualdade estão presentes na sociedade capitalista, a concentração/acumulação de capital e a produção da miséria, da pauperização, expressões da questão social presentes no cotidiano, que atinge a maioria a população nos vários países (IAMAMOTO, 2012).

Partindo destas reflexões, vale mencionar que a realidade das adolescentes está repleta de dificuldades no convívio familiar, escola e no acolhimento, por estarem em vulnerabilidade social. Também, pelo fato de seus familiares ainda estarem em risco social, pois são encaminhados para os serviços públicos básicos (saneamento, habitação, saúde entre outros) e não conseguem atendimento necessário para suprir suas demandas. Pereira e Souza (2006, p.6 apud HILLESHEIM; CRUZ, 2014, p.79) afirmam que, “[...] a vulnerabilidade se destaca pela existência de um risco, pela incapacidade de responder ao risco e inabilidade de adaptar-se ao perigo [...]”, ainda como particularidade dos lugares que apresentam diferente habilidade de adaptação e também capacidade de resposta.

Além disso, no espaço familiar existe o risco, isso faz com que as adolescentes permaneçam em acolhimento longe do convívio familiar e comunitário, causando frustrações que repercutem na escola (atual) e no acolhimento. Todos estes pontos destacados tornam as relações e interações (acolhimento, escola e família) da sua vida cotidiana complexa, e mais uma vez seu direito e proteção integral é violado. De maneira geral, as adolescentes trouxeram as dificuldades que vivem na escola, acolhimento e família no seu cotidiano. Tais representações se constituíram, portanto, com as duas categorias analisadas, “*vida cotidiana na escola e acolhimento*” e “*família*”, codificadas como categorias qualitativas, na análise de conteúdo de categorias temáticas.

3.3 Relações e interações sociais na escola

Nessa seção se manterá a discussão dos resultados ainda referentes à representação de algumas adolescentes quanto ao cotidiano, sem tratar dos resultados em relação às representações sociais.

No início da primeira sessão do GF as adolescentes desenharam a sua escola e falaram sobre ela. Isto possibilitou uma aproximação da representação que as adolescentes possuem em relação ao cotidiano escolar. Vale lembrar que segundo Aiello-Vaisberg (1997, p.272) o Desenhos-Estórias com Tema, pode ser aplicado em sujeitos em todas as “[...] faixa etária em diferentes condições psicopatológicas, inclusive quadros graves, com variados graus de instrução formal e com variados níveis intelectuais, falantes de idioma diferente do pesquisador, etc., o que lhe confere grande versatilidade”.

Vale elucidar que a moderadora instigou pedindo que as adolescentes mostrassem o desenho e falassem sobre a escola, em seguida fez a primeira pergunta³⁷. Seguem os diálogos das adolescentes da Marillac,

Alice - APAE.

Moderadora - O que você faz lá?

Alice - Eu faço muitas coisas. Faço sacola, coruja...

Moderadora - O que tem lá?

Alice - Não sei, não sei mais. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Alice- **gosto**³⁸.

Lyly - Tem gente. (As outras meninas no GF riram) Qual que é a graça? Que eu fazia muita **bagunça**, que eu reprovei, só isso.

Moderadora – Que ano que você parou de estudar?

Lyly- Semana passada.

Moderadora- E você quer voltar para a escola?

Lyly- **Tanto faz.**

Moderadora - Tem mais alguma coisa que queria falar da escola?

Lyly - **Não.** (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Lyly - **Não.**

Kate- Essa aqui é minha escola, estou no primeiro ano, estudo a noite. Eu gostava dos **meus amigos que eram poucos. Ninguém gostava de mim na escola eu não tava nem aí.** Os professores têm alguns legais têm alguns bem **chatos**, e só isso, a escola era meio paia. Eu gostava do **lanche**, não sei mais o que falar só isso. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Kate - **Eu gostava por causa de ser à noite.**

Freya- A minha escola tá aqui, ta feia (adolescente mostra as paredes do desenho) e tudo, essa é minha escola, eu não gostava de estudar, e tudo. Depois que eu vim pra cá (Marillac) eu me acostumei. Eu apronto bastante na sala de aula, só perto da professora que eu sou santa, eu apronto bastante e escrevo demais. Eu gosto bastante da minha escola. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Freya – **Gosto.**

Zoe- Bom essa, é a minha escola, é o colégio (adolescente fala o nome), eu to há pouco tempo lá, mais o eu que vi é que **o colégio tinha uma fama de gente briguenta de alunos ruins**, mais não. Eu gosto do ensino de lá, vejo que os professores tem qualidade. Eu fiz aqui o pátio da escola, o pátio não, o corredor para entrar nas salas porque é o momento que a gente fica mais ansioso, pelo menos eu fico. Eu gosto bastante de estudar é o momento que eu gosto bastante, que eu converso em geral com todo mundo. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Zoe - **Eu gosto** bastante de ir para a escola. É um lugar que eu **me sinto livre**. E desde pequena eu gostava. Primeiro quando eu era pequena eu gostava de ir para conversar com os meus amigos, pra mostrar as coisas novas principalmente o material né. E agora que eu to maior, eu gosto de ir para conversar também, pra ver gente nova, eu me sinto bem livre na escola. (A adolescente gosta de responder as perguntas, demonstrou que gosta de falar sobre a escola)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre. (silêncio)

Moderadora- Como que é a tua escola?

Megan- Legal.

³⁷Para melhor visualizar as perguntas analisadas elas estarão em negrito.

³⁸As falas das adolescentes que se considerar relevante para a análise e discussão estarão em negrito.

Moderadora- O que você faz na escola?

Megan- Brinco.

Moderadora- O que mais?

Megan- **Faço bagunça.**

Moderadora- O que mais?

Megan- **Choro.** (silêncio) **bato nas professoras.**

Moderadora- Por que você bate nas professoras?

Megan- **Não sei.**

Moderadora- As professoras são boas com você?

Megan- Sim

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Megan- **Não.**

Moderadora- Quer falar mais alguma coisa?

Megan- Não. (explicação do desenho)

Moderadora- Você gosta de ir para a escola? (A moderadora perguntou novamente, pois a adolescente se confundiu em todas as respostas)

Megan- **Urum.**

Em relação a primeira pergunta, na Marillac três adolescentes afirmaram gostar de ir para a escola, sendo a que explicou detalhadamente o motivo foi Zoe.

Freya, desenhou a escola, dizendo que ela é feia e não gostava, mas depois de um tempo se acostumou a ir.

Para compreender a totalidade das falas de *Alice*, *Lyly*, *Kate* e *Megan* em relação ao desenho e as perguntas realizadas no decorrer deste estudo, é necessário esclarecer algumas questões, que envolve o seu contexto. As adolescentes *Alice*, *Lyly* e *Megan*, precisaram ser instigadas para falar desde a primeira sessão.

Relembrando que *Alice* recebe atendimento psicológico e estimulação cognitiva para trabalho de atrasos em seu desenvolvimento. Enquanto que *Megan* recebe atendimento de uma psiquiatra, a qual elucidou na primeira consulta que a adolescente apresenta quadro de agressividade e alterações funcionais com o acúmulo de objetos e desorganização.

Em relação a adolescente *Megan*, quanto ao desenho, a moderadora no decorrer lhe perguntou se ela gostava de ir para a escola? A resposta foi **não**. No entanto, quando foi refeita a pergunta novamente, ficou uma dúvida já que a adolescente apenas fez um barrulho com a boca **Uhum**.

Lyly disse que não gosta “Porque tem que estudar”. *Lyly*, parece distante e a moderadora no transcorrer das sessões precisou repetir algumas vezes as perguntas para a adolescente responder. Enquanto que a adolescente *Kate* ficou em dúvida, “*Eu gostava por causa de ser à noite*”. Lembrando que as adolescentes *Kate* e *Lyly* tinham sido acolhidas há dois dias e, ainda não sabiam qual escola e

horário iriam estudar. Também que *Lyly* e *Kate* são irmãs, e que sua mãe havia falecido fazia a apenas um mês.

Quanto a APAM, seguem os recortes das respostas mais significativas das adolescentes,

Ruby- Meu desenho, olhe como tá lindo, maravilha eu gosto da minha escola um pouquinho, **bem pouquinho**. Ela é grande e **pequena, essa escola é legal eu acho**. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Ruby- **Não**.

Amélia - Meu desenho, **eu gosto de lá (silêncio)** só. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Amélia- **Sim**.

Emma- **Eu não gosto da escola, ruim** (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Emma- **Mais ou menos**.

Jade- Meu desenho é esse, eu **não gosto da escola, mais eu gosto dos meus amigos**, só por causa disso, se não. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Jade - **Só por causa dos amigos**.

Lucy- Meu desenho é o mais lindo de todos, eu **não gosto desta escola**, essa escola é **muito pequena não tem por onde andar**, mais até que é legal. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Lucy- **Amo**.

Elza- Minha **escola é chata, não gosto de lá**, vive tendo **briga**, eu não gosto de lá, **é feia, tudo descascada**. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Elza- **Não, odeio**.

Leah- Ela é (silêncio), **não sei**. Escola bem **enorme, quando eu cheguei lá**, quando a gente ia lá, no **recreio** todas as meninas começaram a **xingar eu, nem brincaram**. (explicação do desenho)

Moderadora- **Você gosta de ir para a escola?**

Leah- **Não**.

Quanto ao desenho, *Lucy* diz que não gosta da estrutura da escola é pequena e não tem para onde andar. Mas, em relação a pergunta *Lucy* diz “Amo” e *Amélia* diz “sim”, as duas adolescentes afirmando que gostam.

Emma, no desenho afirma “Eu não gosto da escola, ruim”, enquanto que na pergunta diz “mais ou menos”. A adolescente *Jade* elucida no desenho que não gosta da escola mas gosta dos amigos, confirmando na primeira pergunta. *Ruby* e *Leah* dizem que não gostam da escola e *Elza* enfatiza que odeia.

Assim, totalizando, na Marillac e na APAM, cinco adolescentes gostam de ir para a escola, quatro que não gostam de ir para a escola, três estão em dúvida e uma vai por causa dos amigos.

Isso significa antecipadamente que algumas adolescentes possuem uma representação positiva e outras uma representação negativa da escola. Essas

representações são desveladas no decorrer, com a exposição das falas das adolescentes, as quais revelam as circunstâncias, bem como a descrição do contexto e suas implicações no cotidiano escolar.

Na segunda pergunta, o que mais você gosta na escola?, as adolescentes da Marillac elucidaram que,

Moderadora - o que você mais gosta na escola?

Alice- Nada (silêncio)³⁹ é **chata**, me sento na frente

Lyly- **Comer**

Kate- **O recreio** ficava sentada, com umas meninas um pouquinho **chata**, e **minhas amigas**.

Freya- Os tios, o refeitório e **comer**.

Zoe- Eu acho que **das pessoas**, eu gosto de conversar bastante. E das aulas de filosofia e sociologia porque eu acho que os professores entra mais em contato com o adolescente.

Megan- Aula de educação física, aula de ciência, aula de artes.

As respostas das adolescentes da Marillac foram variadas quanto ao que gostam na escola. Enquanto que as respostas das adolescentes da APAM foram breves, mas as adolescentes trouxeram a representação social, a qual ficou clara, pois compartilharam que o que mais gostam na escola é dos (as) amigos (as) e do recreio, porque é o momento onde conversam. Essa afirmação é importante, devido às particulares da realidade social das adolescentes acolhidas. Estas serão discutidas na próxima seção.

A partir desta pergunta começaram a surgir os elementos temáticos observados pela análise de conteúdo de categorias temáticas. Constatou-se principalmente a questão da influência da interação social com atores da escola na representação das adolescentes.

Para Santos (2016) o processo de aprendizagem precisa contemplar os aspectos afetivos, cognitivos, sociocultural e da comunicação, indissociáveis, porque as fontes de informação, de investigação e de solução de problemas não são adquiridas apenas nas experiências escolares. Elas acontecem conforme Santos (2016, p.9, grifo nosso) essencialmente na “[...] **interação do sujeito** com o ambiente, com as experiências de vida e com a sua cultura”. De tal modo que,

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua **diversidade e multiplicidade**. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa

³⁹Será utilizado o parente sinal gráfico para o esclarecimento de alguma gesticulação, pausa na fala feita pela adolescente no momento da fala. Ainda, é importante elucidar que quando a adolescente falar algum nome seja de colegas, professores também viram entre parentes, e será apenas mencionado que adolescente falou o nome.

singularidade, insubstituível (BRASIL, Secretária da Educação..., 1997, p.40, grifo nosso).

Em relação à terceira pergunta **o que você não gosta na escola?**, na Marillac, a adolescente *Alice* não respondeu.

Lyly diz que não gosta porque “Tive que ir para a sala da diretora, porque a (adolescente fala o nome da menina) quis **bater** em mim (a adolescente fechou o semblante) e de assinar o **caderno preto**. A moderadora pergunta, porque você assinou o caderno preto? *Lyly* responde que foi “Porque eu não fazia os trabalhos e todas as vezes que eu não fazia tinha que assinar esse negócio aí. Uma vez que eu risquei a porta do banheiro, elas faziam limpar a porta, ela chamava a gente de porca, uma vontade de dar um soco, só isso”.

A resposta de *Kate* foi clara “Quando não tinha nenhuma aula vaga. Não gosto de fazer trabalho em grupo, diziam deixe que a gente carrega a mala (ficou triste), aí que **ódio**, chama a gente de mala. **Caderno preto**, e não gosto de fazer fila”.

Freya demonstrou na fala e na expressão corporal o que ela não gosta na escola “Das pessoas que ficam atentando agente, que **ódio**, aquelas crianças lá (ficou em silêncio, e abaixou a cabeça) e eu assinei o **livro preto**, porque eu xinguei o diretor”.

Enquanto que *Zoe* detalhou o que não gosta na escola,

Zoe-É daqueles grupinhos que se formam, eu **odeio** aqueles grupinhos de **meninas metidas** de **pia chato**, aham eu não gosto de grupinho. O *bullying* daqueles que estudam mais, do gordinho. Dos **castigos**, tem que é perder nota, você tá conversando então 0,5 a menos. Eu acho que isso entra como uma **manipulação** na sala de aula.

Moderadora- Os professores apenas falam ou eles fazem?

Zoe- Eles fazem mesmo, principalmente os professores que tem **preguiça** de dar aula né, eles fazem.

Moderadora- É com todos os alunos?

Zoe- Não com aqueles que está dando problema, o professor ou professora fala e daí aquele aluno fica quieto, perder nota, daí reprova.

Moderadora- Quer falar mais alguma coisa?

Zoe - De assinar o **caderno preto**.

Moderadora- Por que você assinou o caderno preto?

Zoe- Porque eu estourei o extintor da escola (adolescente fala o nome), antes de vir para a Marillac.

Neste momento é importante lembrar que a adolescente quando falou do desenho e respondeu à primeira pergunta afirmou que gosta e se sente livre na escola. Por esse motivo, a adolescente tem uma representação positiva do cotidiano escolar, mesmo a adolescente detalhando várias coisas que ela não gosta na

escola. *Megan* afirmou que, o que ela não gosta na escola é a “Demora de bater o sinal”.

Compreende-se que na terceira pergunta realizada, as adolescentes da Marillac trouxeram em suas falas uma representação negativa, mesmo trazendo elementos distintos. Mas, houve uma aproximação em torno, das regras (castigos, caderno preto) existentes na escola, e das atitudes dos colegas e professores, que as adolescentes não gostam. Oliveira e Sgarbi (2008, p. 88, grifo nosso) esclarecem que,

Ao entendermos a **vida cotidiana como espaçotempo complexo**, enredado, no qual o sistema social, **as normas e as regras de interação social** ganham sentidos diferenciados em função dos modos como os praticantes da vida cotidiana agem, aproveitam as ocasiões oferecidas pela realidade e usam, de modo próprio, as **regras e valores** nas quais ele se inscreve (cf. Oliveira, 2003), mas também **não parece** razoável compreendê-lo fora das ações reais dos sujeitos que nele vivem.

Diante do exposto Giddens (2003, p.102) afirma que “[...] as estruturas são conjuntos de regras que ajudam a constituir e regular as atividades, definindo-as como de certa espécie e sujeitas a uma determinada gama de sanções”. Sendo assim, o desempenho das rotinas diárias, são mantidas pela estrutura que fornece a classificação das atividades que serão realizadas, com significados que por meio desta, traz a segurança ontológica e sua conservação.

Na terceira pergunta as adolescentes da APAM expressaram com detalhe o que elas não gostam,

Ruby- Os professores. *Moderadora*- Por quê?

Ruby- Eles são **chatos**, de ir para a diretoria.

Moderadora- Por que você foi?

Ruby- Por que eu tava gazeando aula (adolescente já estava na instituição).

Moderadora- Tem mais alguma coisa?

Ruby- Se você quiser sair (banheiro, água) eles dão o crachá quando você volta entrega o crachá para o professor. Porque quase todo mês eu assinava **o livro preto**.

Moderadora- Por quê?

Ruby- Por que eu não ia para a escola.

Moderadora- Já estava na instituição?

Ruby- Não, estava em casa. É **chato** ir pra **fila**, eu fico no cantinho e finjo que estou na fila.

Neste momento a fala de *Ruby* confirma a representação negativa da escola e do cotidiano. *Amélia* diz que não gosta de “[...] levar **xingo**. De fazer **fila**, vou direto para a sala e fico escondida lá.” É relevante elucidar que *Ruby* e *Amélia* são irmãs.

A adolescente *Emma* inicia a sua fala afirmando que não gosta,

Da aula de inglês, e dos **castigos** quem faz bagunça a professora coloca a carteira lá fora (da sala) para quem faz bagunça ela manda sentar lá fora, agora ta sendo assim. Pra você ir no banheiro precisa levar o crachá, cada professor tem um crachá. Por que tinha briga, porque um ia no banheiro e ia outro e brigava.

É importante retomar as falas de *Emma* do desenho que a adolescente afirma que não gosta da escola, enquanto que após na primeira pergunta diz “mais ou menos”. Nesta terceira pergunta a adolescente reafirma o que disse no desenho. Portanto, a sua representação da escola é negativa, isto devido ao cotidiano escolar que adolescente traz na fala.

Emma e *Ruby* falaram sobre um fato do cotidiano: sair para ir ao banheiro. Detalharam esse momento e entendem porque precisa pedir o crachá. Na observação realizada percebeu-se que elas não gostam de pedir o crachá pela indignação expressa na tonalidade de voz.

O que a adolescente *Jade* não gosta na escola é,

Jade- Professora de matemática.

Moderadora- Por quê?

Jade- Ela é muito **chata**. Eu já recebi **xingo** em sala de aula, da minha professora de matemática.

Moderadora- Por quê?

Jade- Eu estava fora do lugar.

Moderadora- Mas alguma coisa?

Jade- Fiquei de **castigo** porque eu cheguei atrasada na aula daí eu fui suspensa das aulas de português e fiquei **sem recreio**. De responder a **chamada** porque a professora fala o primeiro e o segundo nome, e eu gosto do segundo (silêncio). Eu não gosto de ficar na **fila** da minha sala, eu fico na **fila** da outra sala, só que a gente não faz uma fila a gente fica em uma rodinha assim (adolescente demonstra com as mãos), conversando.

Jade quando descreveu o que não gostava ficou inquieta quando falou: da professora chata, xingo, castigo, sem recreio, chamada, fila, a partir das anotações das observadoras (mexia várias vezes o cabelo, e apertava as dedos das mãos, mordida os lábios). Notou-se que esses momentos a irritaram. Em vista das respostas do desenho e da primeira pergunta e o detalhamento e inquietação quanto à terceira, entende-se que a adolescente possui uma representação negativa do cotidiano escolar.

Lucy ao descrever o que não gosta, fica apreensiva, mas no decorrer detalha o que lhe incomoda,

Lucy- Professor de matemática **odeio** ele. Tem que sentar por mapeamento é quando eles escrevem o seu nome assim, e você só pode sentar naquela carteira. Se você não sentar está fora do mapeamento e vai para a pasta de **ocorrência**. Se você quiser sair (banheiro, água) eles dão o crachá quando você volta entrega. Antes era só levantar a mão e pedir, só que na verdade era muito aluno no corredor assim sabe, e andavam pra cima e pra baixo. Agora com o crachá tem o controle né, o professor deixou. Porque antes

vinha uma cambada e diziam que o professor tinha deixado. Por isso só pode sair um ou dois.

Sabe que o **professor de inglês** é doido, lá na minha sala todo mundo faz **bagunça** e todo mundo come chicletes, um dia que eu fui fazer isso, que foi ontem, todo mundo tava mascando chicletes na aula dele, ele me mandou copiar duzentas vezes. Não vou mais mascar chicletes nas aulas de inglês.

Moderadora- Já aconteceu outras vezes?

Lucy- Já aconteceu, porque todo mundo tava conversando, e eu tava quieta, daí todo mundo falou que era eu que tava conversando. Daí ele mandou fazer cinquenta vezes, aí eu fiz, só que antes não era assim, e agora é.

Lucy traz em sua fala os problemas de convívio com o professor de matemática, e a implicância (*bullying*) do professor de inglês e dos colegas com ela. Em relação a sair para o banheiro também entende os motivos da utilização do crachá.

Na descrição de *Elza* sobre o que não gosta, foi direta,

Tudo, dos **castigos**, quando me mandam escrever (o professor de inglês), de **ser suspensa** das aulas por três dias. Pasta de **ocorrência**, esse ano já fui dez vezes (assinar), por que eu sai da sala sem crachá. Eu não gosto de responder a **chamada** por que na sala tem uma menina com o meu nome, à professora acha que eu sou ela. A professora olha pra mim e diz (adolescente falou seu próprio nome), eu digo mas não sou eu é a outra professora. O **professor de inglês**, hoje mandou escrever nunca mais vou ficar gritando na aula de inglês, tavam gritando lá na sala, daí nós tivemos que copiar cem vezes, mas daí ele mudou para fazer uma folha só, vinte oito vezes.

Elza na primeira pergunta respondeu que não gosta da escola confirmando na terceira, deste modo a representação da adolescente é negativa em relação ao cotidiano escolar.

Leah diz que não gosta de “Perder o recreio, por que tava copiando [...]”.

Entende-se que na terceira pergunta feita, as adolescentes trouxeram em suas falas uma representação negativa, entretanto todas apresentaram elementos diferentes. Mas, houve uma aproximação em volta, das atitudes dos professores e das regras (castigos, caderno preto, crachá) existentes na escola, que as adolescentes não gostam.

As adolescentes da APAM do mesmo modo que as da Marillac, não gostam das regras vigorantes na escola, e das atitudes dos professores. Giddens (2003) elucida que as regras aplicadas reflexivamente em contexto de copresença jamais são abordadas em seus efeitos e encontros específicos, contudo convêm à reprodução dos padrões de encontros através do “tempo e do espaço”. Portanto, segundo Giddens (2003, p.104) as regras da “[...] linguagem, da estruturação primária e secundária, da conduta da interação interpessoal, aplicam-se todas a

vastos setores da vida social, embora não possam ser interpretadas como necessariamente coextensivas com qualquer 'sociedade' dada."

Na quarta pergunta **como você sente-se indo para a escola?** Na Marillac a adolescente, *Alice* não respondeu. *Lyly* respondeu aborrecida, "**Mal**, com **raiva**, porque eu não queria ir para a escola". Neste momento, confirmou-se que *Lyly*, possui uma representação negativa do cotidiano escolar. *Kate* elucida que tem "Preguiça". A adolescente *Freya* diz "Me sinto melhor, porque to tentando estudar". *Megan* diz "me sinto, bem." *Zoe* delinea como se sente,

Zoe- Eu gosto me **sinto livre**. Só abordagem dos professores sabe, eu acho que os **professores se acham muito**, é verdade se acham acima dos alunos. Só que eu acho que eles deviam entrar mais em contato, sabe. Principalmente com o adolescente, por que eu vejo que eles só vão lá passam (no quadro), quem quer queira quem não quer não queira. **Eu acho que eles deveriam buscar o interesse dos alunos** é isso.

Moderadora- Você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Zoe- Sim, **e muitas, às vezes** se viram em uns loucos, tem uma professora que diz meu Deus está escrito, **mas eu não entendi**, eu falo, porque eu que vou fazer a prova, eu preciso entender.

A adolescente *Zoe* traz na sua fala a importância da interação dos professores com os alunos. O universo reificado, trazido por Moscovici (2011), aparece na fala de *Zoe*. Neste, o professor é um especialista que adquiriu essa competência como um direito ou mérito. Assim, ele pode trabalhar como professor e ocupar esse lugar, de ser diferente e se isolar dos alunos. A partir de sua organização e de suas regras conduzir a aprendizagem na sala de acordo com a linguagem e hierarquia interna.

No tocante, a relevância da interação Machado (2007, p.12) assegura em sua dissertação esclarecendo que "[...] na relação professor-aluno, a afetividade tem um papel decisivo, pois impulsiona as ações, ficando claro, no caso da escola, a importância dessa relação [...]". A mesma autora (idem, 2007, p.12) elucida que essa relação deve proporcionar para ambos um ambiente onde convivam em harmonia "[...] e que a aprendizagem possa fluir com mais facilidade, gerando um maior rendimento e maior interação". Portanto, existem inúmeras situações e objetivos para estimular o desenvolvimento da inteligência, mas o impulso que move as ações é a afetividade. Morin explica a inseparabilidade do desenvolvimento da inteligência com a afetividade,

Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita **relação entre**

inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (MORIN, 2000, p. 20).

Morin (2000, p.53) afirma que a “[...] racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão”. Nessa assertiva Machado (2007) elucida que o conteúdo ministrado pelos professores não institui vínculo com o aluno. Mas, as relações existentes entre os professores e alunos deve ser baseada no respeito, amizade e compreensão para que haja promoção do desenvolvimento da aprendizagem.

Para a pergunta, **como você sente indo para a escola?** as adolescentes da APAM respondem,

Ruby- Que isso vai acabar logo, me **sinto triste todo o santo dia**, porque é chato.

Amélia- **Ruim**

Moderadora- Por quê?

Amélia- Tem que acordar cedo de mais.

Moderadora- Que horas você vai para a escola?

Amélia- Sete e meia.

Emma- Às **vezes bem**, às **vezes ruim**.

Jade- Às vezes **quando estou disposta é bom**, às vezes quando estou com sono não é bom.

Lucy- Eu me **sinto legal**, porque eu vou sair **daqui (APAM)**, e vou ver outros ares (adolescente sorri)

Elza- Depende do **humor**.

Leah- **Ruim, péssima** (silêncio)

Ruby Emma, Jade, Elza e Leah confirmam novamente a representação negativa do cotidiano escolar.

É relevante mencionar que *Lucy* diz que a escola é “muito legal, pra mim porque eu saio daqui (APAM)” e novamente na quarta pergunta traz “porque eu vou sair daqui (APAM)”, essas duas falas da adolescente trazem a representação negativa do acolhimento.

Vale pontuar que uma fala que predominou entre as adolescentes é que a escola é chata (os colegas, a professoras (es) e matéria), e que durante a observação percebeu-se que a maioria não gosta de falar sobre o ambiente escolar. Conforme Alves (1994) toda escola possui uma classe dominada e uma classe dominante, está implícito, mas ninguém tem a audácia de proferir. A classe que detém o monopólio do saber é formada pelos professores e administradores. Enquanto que a classe dominada é a dos alunos, que possui o monopólio da

ignorância, e que submete o seu pensamento, bem como o comportamento. Alves (1994, p.11-12) esclarece que,

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender.

Alves (1994, p.12) permanece explicando que “[...] a classe dominante argumentará que o testemunho dos alunos não deve ser levado em consideração. Eles não sabem, ainda... Quem sabe são os professores e os administradores”.

Seguindo o pensamento de Alves e possível afirmar de acordo com Soares et al. (2009), que o professor precisa usar de forma adequada o seu repertório de habilidades sociais, na relação com o aluno visando, a um bom desempenho interpessoal na sala de aula. Sendo assim, o indivíduo se defrontará com suas potencialidades, bem como as dificuldades, ele pode desenvolver e aperfeiçoar suas competências sociais e também cognitivas, isso acontecerá a partir da educação.

Para Meirelles (2008 apud SOARES, 2009, p.37, grifo nosso) é imprescindível a “[...] identificação das habilidades sociais dos professores, para que eles possam **interagir melhor com seus alunos**, criando condições para um desenvolvimento acadêmico e social positivo, **segundo a realidade dos alunos**”.

Na sétima pergunta, realizada para as adolescentes da Marillac, que foi **existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?** E uma nova pergunta: **você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?** Esta foi uma nova pergunta (Np) que surgiu no GF da Marillac através da adolescente Zoe, e que foi feita a todas adolescentes, sendo identificada como Np, como segue,

Alice- Tem a (adolescente fala o nome) é uma que eu gosto, e **não gosto** (adolescente fala o nome). Resposta da Np. (adolescente não respondeu)

Lyly- **Não gosto** da professora de português. Moderadora- Por que você não gostava dela? *Lyly-* Porque quando eu esquecia o livro **ela me xingava**, o resto eu gosto. Resposta da Np. Não.

Kate- Eu **não gosto** da professora de português nem da matemática, e só. Resposta da Np. Eu não.

Freya- Fala bem a verdade pra vocês eu **não** gostava **da minha escola**, por que lá é muito **chato**, as professoras são muito burra, chatas, só tinha dois ou três **professores gatinho**. Foi o que salvo a escola, daí sai de lá (escola antes do acolhimento) por que a minha mãe perdeu o emprego, ela não tinha como me mandar para a escola de *Van*, daí eu sai de lá e vim para esse abrigo (acolhimento) chato aqui, só gostava dos professores mesmo gatinhos. Moderadora- E a escola de agora, você gosta dos professores?

Freya- Gosto de todos eles. *Moderadora-* Quantos professores você tem?
Freya- Na minha sala só tem um. Resposta da Np. Não.

Zoe- A professora que eu **não** gosto (adolescente fala o nome), ela é de matemática porque ela faz a gente fazer um semi-circulo na sala, daí é a dinâmica dela **ficar partilhando** da vida da gente, pra matemática, todo mundo foi mal na aula dela. Eu acho ela **muito brava**, ninguém gosta dela, **chama os alunos de burro**, só que com outras palavras e começa se achar, estão fazendo abaixo assinado para tirar ela. De oito turmas que ela tem duas pessoas que tiram a média assim, acima da média, daí eu não gosto dela. A que eu mais gosto não tem, porque das outras eu gosto. (escola atual)

Na outra escola na (escola antes do acolhimento) uma professora me ofendeu, falou da minha família, porque minha família mora no (adolescente fala o bairro) todo mundo se conhece né. Daí uma professora que morava lá, não sei o nome dela, ela falou da minha mãe que é bem desestruturada. E ela começou a falar na frente de todo mundo né. É um ofensa falar da minha mãe, e de todos os meus familiares. A tua mãe é desse jeito, teu irmão é desse jeito, e você tá seguindo o rumo deles. Ela não podia falar. (escola antes do acolhimento)

Na (escola antes do acolhimento) tive bastantes conflitos com os professores, também por que eu não ficava quieta, sabe, não assim de ficar bagunçando, eu questionava muito. Sei lá eu nunca aceitava o que estava ali, eu questionava muito, eu gerava bastante conflito com os professores né, agora estou me dando bem, porque tem bastante alunos como eu, antes não tinham né. (escola antes do acolhimento) Resposta da Np. Sim.

Megan- Gosto, todos né. Resposta da Np. (não respondeu)

A partir das falas das adolescentes, entende-se que a figura do professor (a) é fundamental no espaço escolar, tanto para tirar dúvidas no conteúdo ministrado, como para transformar o ambiente “chato” em um espaço interessante e estimulante. O professor (a) é aquele que constrói os saberes e facilita ao aluno a apreender o seu potencial. Pode-se assim, refletir que a representação a respeito de um grupo social, deste modo, está ligada as expectativas referentes ao mesmo, adquirindo relevantes implicações na forma com que se atua em relação a este grupo.

Coll e Colomina (1996) e Del Prette et al. (1998 apud SOARES,2009) compartilham o mesmo pensamento que é, o professor que possui a capacidade de despertar no indivíduo a curiosidade/ansiedade pelo conhecimento e instigar o seu aprimoramento, inaugurando-o ao universo intelectual. Os mesmos autores explicam que o conhecimento do docente deve ir além da comprovação da apreensão dos conteúdos, é necessário que haja um bom rendimento da capacidade dos alunos. Para isto, é imprescindível, que o professor tenha as habilidades sociais (HS), para promoção efetiva desse aprendizado. Del Prette e Del Prette (2001a, p.31) esclarecem o que são as habilidades sociais,

[...] o termo habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as **demandas das situações interpessoais**. [...] Na

dinâmica das interações, as habilidades sociais fazem parte dos componentes de um desempenho social competente. A competência social qualifica, portanto, a proficiência de um desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente.

Assim sendo, Del Prette e Del Prette (2001a) afirmam que relacionar-se é um processo complexo, uma vez que, pedem aptidões sociais dos indivíduos para amenizar ou evitar as prováveis dificuldades, ainda promove uma apropriada interação. Nesse sentido, as habilidades sociais auxiliam a lidar com aquelas classes de comportamentos (dificuldades de interação) existentes na vida do indivíduo.

Na sétima pergunta **existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?** Na APAM,

Ruby- Eu não gosto de nenhum.

Amélia- Gosto da minha professora.

Moderadora- Tem algum que você não gosta?

Amélia- Gosto de todos. O professor de música e de artes são divertidos.

Emma- Eu gosto do professor de matemática e o que menos gosto é de inglês.

Jade- Eu não gosto da professora de matemática eu gosto de educação física.

Lucy- Gosto de todos menos os professores de matemática e inglês. E tem o professor (adolescente fala o nome) que me ofende todo o dia.

Moderadora- Por quê? *Lucy-* Ele enche (trata mal) na sala, não é só eu, ele enche outras pessoas também. Daí ele fala ou santa ou inteligência, ele fica xingando a gente, fala um monte de coisas (silêncio).

Elza- Eu gosto do professor (adolescente fala o nome) de educação física. Eu odeio o professor de inglês, ele é parecido com o Mr Been., se chamar ele fica bravo, e manda a gente copiar.

Leah- Nenhum, eles só ficam enchendo o saco. *Moderadora-* Tem algum que você gosta? *Leah-* Tem a professora (outra adolescente fala a matéria, conhecimentos gerais) eles e elas são bravos. *Moderadora-* O que eles e elas falam? *Leah-* Que nem (professora) tem que usar óculos quando ela esqueceu na casa dela, ela pega e fica pensando que é eu que fico fazendo bagunça dentro da sala, ela burra. *Moderadora-* Quem que faz bagunça?

Leah- (adolescente fala o nome de dois meninos) eles ficam fazendo bagunça e não termina, eu fico tentando terminar, e eles ficam conversando e não terminam de copiar.

Com base nas falas das adolescentes da Marillac e da APAM, observou-se uma variação em torno da representação dos professores. Isso é decorrente de alguns fatores, que se notou, a afinidade das adolescentes com alguns professores, também porque gosta de determinada matéria. Algumas atitudes dos professores em sala de aula, que são trazidas nas falas das adolescentes deixaram a relação e interação frágil, acentuando a representação negativa. Sendo assim, é possível que quando um educador que possui uma representação com aspectos positivos pelos

seus alunos, a partir de sua atuação no cotidiano ele potencialize as habilidades dos mesmos, com isso fazendo com que atinjam um alto nível de desempenho. Mas, quando o educador dispõe de uma representação com características negativas, é evidenciada uma baixa expectativa de sucesso para seus alunos. Ele poderia consciente ou inconsciente, atenuar as habilidades destes, chegando a dificultar os seus desenvolvimentos.

A partir desta observação, traz-se o exemplo de Goffman (2005) em relação “as primeiras impressões”, estas iniciam a interação. Segundo Goffman (2005, p.20) alguns professores possuem a seguinte opinião,

Não os deixe nunca levar vantagem sobre você ou estará derrotado. Por isto eu começo firme. No primeiro dia em que recebo uma nova turma, faço com que saibam quem é que manda... Você tem de começar firme e então poderá facilitar, à medida que prossegue. Se começar facilitando, quanto tentar “apertar”, vão apenas olhá-lo e rir.

Goffman (2005) esclarece que essa primeira interação, definida no primeiro dia, coloca o aluno no seu lugar, e dá ao entender quem manda (universo reificado), evitando dificuldades futuras para o professor. Mas, essa relação causa, no decorrer da interação, alguns fatos que o contradiga, ou seja, começar firme e então poder facilitar. Isto acaba desacreditando o aluno, lançando dúvidas sobre essa projeção inicial. Tornando as reações dos participantes dessa interação insustentável, demonstrado nas falas das adolescentes: não gosto do professor, que a professora é brava, implicante, entre outras. Indicando que possuem uma interação que foi iniciada erroneamente. Assim,

Em tais ocasiões o indivíduo cuja **representação tenha sido desacreditada** pode se sentir constrangido enquanto os outros presentes podem tornar-se hostis e tanto um quanto os outros podem se sentir pouco à vontade, confusos, envergonhados, ambaraçados, experimentando o tipo de anomia gerado quando o minúsculo sistema social da interação face a face entra em colapso (GOFFMAN, 2005, p.21, grifo nosso).

Goffman (2005) explica que é definida na situação inicial, a primeira impressão, o plano para a atividade cooperativa na sala de aula, que se segue no cotidiano escolar, com a interação. Complementando essa perspectiva Oliveira e Sgarbi (2008, p. 97, grifo nosso) afirmam que,

[...] o estudo de diferentes práticas cotidianas, dos modos como professores e professoras levam para as salas de aula valores de solidariedade, de igualdade nas relações de gênero e de responsabilidade coletiva criam formas novas e apropriadas às suas turmas de abordar conteúdos e reinventar relações, busca alternativas, permite entrever **a complexidade que atribuímos ao cotidiano escolar** e, com ela, as possibilidades que os estudos no/do cotidiano abrem para a compreensão das **práticas educativas e do potencial emancipatório** que elas portam. Podemos dizer que nos seus diferentes fazeres saberes, muitos professores desenvolvem

táticas emancipatórias que trazem para os diferentes cotidianos usos astuciosos das regras estabelecidas, reorganizando-as de acordo com as possibilidades inscritas em cada situação.

Portanto, Brito (2013, p. 280) garante que é no interior da escola, “[...] um cenário de interação e um local de empreendimentos éticos, que acontece a relação pedagógica, um encontro que envolve alunos e professores em situação de co-presença”. Neste ambiente escolar, que é específico por território, permeado pela diversidade, é desenvolvida a relação educativa.

Agora, quanto à oitava pergunta existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não? Na Marillac,

Alice- (Não respondeu)

Lyly- Não. (adolescente não quis falar mais)

Kate- Tinha, eu gostava da pedagoga, (adolescente fala o nome).

Moderadora- O que ela fazia?

Kate- Ela era muito boa, ela brincava com a gente a sim.

Freya- Não tem, só tem diretor.

Zoe- Não, é que eu não sei muito bem.

Megan- Tem.

Moderadora- Você gosta da pedagoga ou não?

Megan- Gosto

Na APAM,

Ruby- Tem. (não quis falar mais)

Moderadora- Você gosta deles ou não?

Ruby- Não sei quase não converso com eles.

Amélia- Tem, e eu gosto.

Emma- Tem, (adolescente diz o nome da pedagoga e fica em silêncio).

Jade- Tem o diretor eu não gosto, mais eu não sei se ele é pedagogo ou não.

Lucy- Não gosto, muito histérica (a adolescente fala o nome da pedagoga).

Moderadora- O que ela faz?

Lucy- Ela grita muito, verdade.

Elza- Tem. Eu gosto mais, só que às vezes eu não gosto daquela loirinha. Por que ela é muito griteira, hoje ela só pegou o meu moletom, [...]

Leah- Tem duas pedagogas.

Moderadora- Você gosta delas?

Leah- Gosto, não lembro o nome (a adolescente tenta lembrar o nome, mas não consegue).

As respostas da pergunta oito conduz a reflexão, sobre o papel dos sujeitos no meio social, pois algumas adolescentes; não sabem ou não se lembram da pedagoga. Por esses dois pontos ficou claro que as adolescentes não têm claro o papel da pedagoga e que há pouco contato entre eles.

É relevante entender que o sujeito interage com o meio social, que influencia seu comportamento, mas o sujeito é único, assim ele atribui significado distinto a realidade social, a qual está inserida. Sendo assim a pedagoga deveria de certa forma, ser “lembrando” pelas adolescentes pelo seu papel empenhado na escola.

Ficou óbvio que a complexidade está no encontro pessoal investido na construção coletiva das representações do “outro” e da relação que se estabelece, posto que isto delimite a construção do “eu” daquele que representa as adolescentes acolhidas. Nesse encontro que se estabelece é imprescindível um pensamento complexo, que organize e conceba o respeito à diversidade, para que haja uma relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2007).

Nesse sentido, Minayo (2000) afirma que a complexidade da construção das representações está no movimento dinâmico das relações e interações, entre o que os sujeitos falam e pensam e do contexto da vida social a que pertence que são gerados as representações. Minayo (2000, p.174) elucida que as representações “se reproduz e se modifica a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos [...]”. Portanto, nas representações estão “[...] presentes elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo” (MINAYO 2000, p.174).

3.3.1 Representações sociais nas relações e interações sociais na escola

Apresenta-se nesta seção as RS das adolescentes acolhidas na Marillac e na APAM, em relação ao cotidiano escolar. As RS como citado possuem dois mecanismos de formação: a ancoragem e objetivação, que fazem parte do universo consensual das participantes da pesquisa (MOSCOVICI, 2011). As RS são construídas coletivamente a partir da comunicação social. Por esse motivo, nas falas das adolescentes acolhidas, do que era estranho, torna-se familiar, que é o processo de ancoragem, e a não familiaridade, a objetivação, é unida com a realidade delas. Em suas falas evidenciou, a formação do “nós” para discutir “os outros”, que perpassa pela alteridade, pelas preocupações e interesses comuns.

Deste modo, as RS emergem coladas ao tecido social, vivenciado pelas adolescentes que foram acolhidas devido a violação de seus direitos, na maioria das vezes pelos seus familiares. Portanto, será realizada uma análise social das falas das adolescentes, levando em consideração a totalidade de seus contexto sócio-histórico. As adolescentes estão em acolhimento temporário por estarem em vulnerabilidade social. Essa vulnerabilidade passou a existir com o risco inicial, violência estrutural pano de fundo das demais violências como: física, psicológica,

sexual ou negligência que afastou as adolescentes do convívio familiar e comunitário, pela autoridade competente.

Quando as adolescentes chegam no acolhimento precisam se familiarizarem com as regras e normas do acolhimento, em seguida são transferidas de escola. Na nova escola também necessitam adaptar-se, com os novos professores e fazer novas amizades. Após, essa descrição do contexto das adolescentes, apoiada nas palavras de Denise Jodelet traz-se as RS,

Como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas. Por isso, seu estudo constitui uma construção decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva (JODELET, 2001, p.22).

Neste seguimento apresenta-se a segunda pergunta para as adolescentes da APAM: **o que você mais gosta na escola?**

Ruby- **Meus amigos.**

Amélia- Só o **recreio** (cochichou e dizendo, amiga).

Emma- Do **recreio** também.

Jade- Das minhas **amigas** (adolescente fala o nome de uma amiga).

Lucy- Dos **amigos**, me sinto triste quando eles não vão. [...], legal por causa dos **amigos**. **O recreio**, conversar com as **amigas** [...]

Elza- Educação Física, e por causa dos **meus amigos** [...]

Leah- Lanche.

Nas respostas das adolescentes da APAM aparece a RS positiva, ficou claro que o que elas mais gostam na escola é dos (as) amigos (as) e o recreio, pois é o momento onde conversam. Ter amigos na escola é de suma importância, em consequência da distância dos amigos da escola anterior a sua estada no acolhimento.

Assim, a interação social pode ocorrer em diversos ambientes. Giddens (2003,p.104) a define como “[...] encontros em que os indivíduos se envolvem em situações de co-presença e, por conseguinte, à integração social como um nível dos elementos básicos [...]” por intermédio das instituições e dos sistemas sociais são articuladas. Quanto as relações sociais, estas ficam “[...] certamente envolvidas na estruturação da interação, mas também constituem os principais elementos na edificação, em torno dos quais as instituições se articulam em integração de sistema”.

Alexandre (2004) complementa, explicando que a estrutura social, que é a posição de grupos e indivíduos dentro de um sistema, é um elemento fundamental da realidade da vida cotidiana. Moscovici (2011) explica que social se refere a uma

noção clara da sociedade, diferenciando de redes de pessoas e suas interações. Também que as ideias, mesmo sendo cotidianas variam socialmente, porque podem ser também universais se perdendo nas sociedades. Isso ocorre uma vez que, elas são pré-existentes à vida, no ambiente cultural e social.

Complementando essa perspectiva Morin (2000, p. 204-205, grifo nosso) afirma que os indivíduos “[...] humanos produzem a sociedade em e **mediante as suas interações**, mas a sociedade, enquanto um todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos trazendo-lhes a linguagem e a cultura”. Sendo assim, o indivíduo está presente na sociedade, ele é uma parte da sociedade, e ela está presente no indivíduo todo, através da sua cultura e linguagem (MORIN, 2000).

Na adolescência, que é uma fase de transição, se define a identidade, que é “[...] individual ou coletiva, sempre pressupõe a **dimensão da alteridade**, ao ser uma categoria social e relacional” (MELUCCI, 1992 apud SPOSITO, 2016, s/p, grifo nosso). Essas duas categorias estão presentes na sociedade passando pela linguagem, cultura e normas. Portanto, a todo o momento o indivíduo está se relacionando e interagindo.

Na quinta pergunta **com quem você conversa na escola?** E na sexta pergunta **você tem amigos (as) na escola?** Esta pergunta será identificada por “Resposta da 6ºp.” nos recortes. As adolescentes da Marillac relatam que,

*Alice- Minha **amiga**, (adolescente fala o nome) todo mundo tem amiga; Resposta da 6ºp.- Só um e dois (meninas da instituição riem e ela diz). Fiquem quietas vocês.*

*Lyly- Com minhas **amigas**. Resposta da 6ºp.- Tenho, não são muitas mais tem.*

*Kate- Com as minhas **amigas**, (adolescente fala o nome). Resposta da 6ºp.- Tenho.*

*Freya- Converso mais com minha **amiga** (adolescente fala nome da amiga). Resposta da 6ºp.- Tenho.*

*Zoe- Eu converso com, no caso com o meu grupinho de **amigo**, a maioria são meninos, mas tem algumas meninas. Resposta da 6ºp.- Agora eu to no colégio novo, mas eu acho que eu já fiz bastantes **amizades** já.*

*Megan- Com as meninas, minhas **amigas**. Resposta da 6ºp.- As meninas (adolescente fala o nome).*

Na APAM,

*Ruby- Com todo mundo; Resposta da 6ºp.- Quase a sala inteira, são meus **amigos**.*

Amélia- Com três meninas só. (adolescente fala os nomes) Resposta da 6ºp.- Tirando os pia só.

*Emma- Com bastante gente. Resposta da 6ºp.- Meus **amigos** (adolescente fala o nome de três meninas e quatro meninos).*

*Jade- Com bastante gente, mais com os **amigos**. Resposta da 6ºp.- Tenho. (adolescente fala o nome de uma amiga)*

*Lucy- Com meus **amigos**. Resposta da 6ªp.- Tenho. (adolescente fala o nome de três meninas)*

Elza- Com um monte de gente. Resposta da 6ªp. – Tenho. (adolescente fala o nome dos amigos)

Leah- Com ninguém. Resposta da 6ªp.-Não.

As falas da maioria das adolescentes da Marillac e da APAM, em relação à quinta pergunta foram muito significativas. Elas se lembraram dos colegas/amigas (os), não tiveram lembrança dos funcionários, professores, pedagogas, quando se perguntou com quem você conversa na escola. No mesmo momento em que na sexta pergunta trouxeram nas respostas os mesmos colegas/amigas (os). Por essa razão, ficou claro que os amigos possuem um papel significativo na vida cotidiana das adolescentes, nas relações e interações sociais.

Apenas a adolescente *Leah* não demonstrou na fala a relevância da amizade no espaço escolar, na segunda e nem na sexta pergunta. A adolescente tem 9 anos e está no 4º ano Ensino Fundamental. Tem dificuldade para ler e observou-se que ela possui comportamento agressivo (verbal). Um dos motivos deste comportamento de *Leah* é devido à vivência de rua e negligência antes do acolhimento, mas também pelo fato de não ser aceita pelos colegas.

Não há dúvida que as relações humanas na “[...] sala de aula devem ser de amizade, solidariedade, respeito mútuo, afinal não há aprendizagem em um ambiente hostil; aprendizagem é uma troca de experiências, onde um auxilia outro” (MACHADO, 2007, p.16). A dimensão afetiva determina a qualidade da aprendizagem, por isso vale ressaltar que essa, os valores e atitudes, sentimentos/humor crenças, interesses, impulsos e tendências, na maioria das vezes é deixada de lado.

Freire e Shor (1986) apresentam experiências com os alunos em sala de aula, quanto à motivação. Perceberam que quando alunos falavam para eles, ou seja, para os professores, ou para os colegas sobre sua realidade de vida, ficavam animados, sendo uma motivação intrínseca. Freire e Shor (1986, p.21 grifo nosso) afirmam que,

A motivação estava na relação deles com a matéria e nas relações sociais em classe. O crescimento de sua instrução não podia ser **subtraído do contato crítico com os temas de seu mundo**. Percebi, lentamente, o que eu estava fazendo. Os temas da realidade sobre os quais nos debruçávamos estavam saturados de questionamento crítico, ao ponto de entrarmos e saímos da vida cotidiana ao mesmo tempo, estudando o comum com atenção incomum.

Diante do exposto Machado (2007, p.19) afirma que a valorização dos sentimentos, tal como das percepções, comunicação e das vivências educacionais consegue seguramente “[...] contribuir para a melhoria do rendimento do aluno, conseqüentemente para a melhoria do desenvolvimento das aulas”. Para tanto, é preciso que os alunos sejam reconhecidos como uma pessoa única, sendo valorizados.

Na nona pergunta você **se dá (se relaciona) bem com os funcionários?**

Alice- Aham, sim.

Lyly- Só uns que tem, que xingam as vezes, mas gosto das tias (adolescente fala o nome) elas eram boazinhas com a gente, elas limpam.

Kate- Sim, só com uma funcionária que não, ela era funcionária de limpeza, ela xingava só eu, também xingava ela.

Freya- Com as tias da cozinha.

Zoe- Uhum, as funcionárias vivem emprestando livros meus e eu delas, eu me dou bem com elas.

Megan- Sim, a tia, (adolescente fala o nome).

Moderadora- O que ela faz?

Megan- Ela, fica cuidando do portão

Na APAM,

Ruby- Sim. Com a tiazinha da cozinha.

Amélia- Sim.

Emma- Tem, não sei o nome. Ele faz comida.

Jade- Tem, ele é o zelador (a adolescente fala o nome).

Lucy- Sim, são os inspetores (a adolescente fala o nome).

Elza- Tem é o tiozinho da limpeza, que tem uma mancha na testa (adolescente olha para a outra adolescente pedindo ajuda), eu não lembro o nome.

Leah- Só com os funcionários. Se eu converso com um (funcionário) dizem (colegas) que eu to falando mal dele daí é bem assim.

Tanto as adolescentes da Marillac como da APAM, possuem RS positivas em relação aos funcionários. Trouxeram em suas falas a importância destas relações e interações no cotidiano escolar. Moscovici (2011) afirma que, essas respostas das adolescentes, estão no universo consensual, pois o recreio é o momento que as adolescentes interagem no grupo, com os funcionários da cozinha, do portão e os amigos (as). Neste momento podem se expressarem livremente. Uma vez que não há membros inferiores todos são iguais na conversa, não existe alguém com alguma competência exclusiva, como os professores ou pedagogas.

O universo consensual de acordo como Moscovici (2011) é o lugar que todos querem estar, visto que as relações são de familiarização, sem conflito ou atrito. Percebe-se, assim, que a aprendizagem se constrói no cotidiano, com: a escola, a família, os amigos, os meios de comunicação, a cultura local bem como a convivência social.

Nesse sentido, Machado (2006,p. 89, grifo nosso) explica que a “[...] aprendizagem pode ser definida como um fenômeno biopsicossocial que acontece na relação de determinada pessoa inserida em seu meio social, em seu tempo e espaço. Ela se desenvolve no **domínio das relações e interações**”.

É importante mencionar que os funcionários dos Serviços Gerais que as adolescentes citaram em suas falas, não são os considerados da educação escolar básica citada no Art.61, que estão em efetivo exercício e que são formados em cursos reconhecidos de acordo com a LDB no Título VI no capítulo II que são os trabalhadores em “[...] educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [...]”. Percebe-se, a partir das falas das adolescentes que, os funcionários dos Serviços Gerais possuem uma interação frequente com as mesmas, de tal modo que essa aproximação e vínculo são relevantes no cotidiano escolar. Mesmo estes funcionários não sendo mencionados na LDB, estão inseridos no âmbito escolar.

Del Prette e Del Prette (2001a, p.54) explicam que a Educação é uma “[...] prática eminentemente social que amplia a inserção do indivíduo no mundo dos processos e dos produtos culturais da civilização. A escola é um espaço privilegiado, onde se dá um conjunto de interações sociais [...]”. Assim sendo, um elemento vital no processo educacional é a qualidade das interações sociais, para alcançar os objetivos e aperfeiçoá-los.

Assim, as adolescentes acolhidas da Marillac e da APAM, demonstraram em suas falas a importância dos amigos/colegas na sua vida cotidiana, bem como a dos funcionários, trazendo nestas interações e relações o pertencimento ao cotidiano escolar. Nesta sequência, Lesting (2004) em sua tese apresenta duas possibilidades existentes em torno do conceito para o sentimento de pertencimento,

A priori esse conceito-pertencimento-pode nos remeter a, pelo menos duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento: e outra compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva (LESTINGE,2004,p.40).

Lesting (2004) elucida que essa distinção permite o aprofundamento teórico sobre as duas perspectivas, mas que ambas são indissociáveis e se complementam. Nas Orientações Técnicas: Serviços de acolhimento para Criança e adolescente de

2009, é delineado em seu glossário o que são grupos de pertencimento, “[...] grupos aos quais ao longo da vida uma pessoa participa (familiares, escolares, profissionais, de amizade), que são fundamentais para a construção da identidade individual e social” (BRASIL, 2009, p.97). De acordo com Lestingue (2004), o sentimento de pertença eleva a alteridade, essa se trata de um saber da experiência que é vinculado a uma ética. Assim, a experiência de,

[...] estar no mundo, de morar, é a experiência do **entrar em relação com a alteridade**, [...] com os outros, consigo, com o todo [...] não se trata de um saber desvinculado e abstrato, mas de um saber da experiência que está articulado a uma ética (UNGER 2001, p.140-141 apud LESTINGUE, 2004, p.52, grifo nosso).

Quando se desperta os sentimentos de pertencimento e identidade, se encontra intrinsecamente a alteridade, que é o reconhecer-se a partir do outro, com ética e respeito que surge a si mesmo e ao próximo. Desse modo, a presença da alteridade é indispensável na relação eu-outro, sendo vital no vínculo eu-outro.

Em relação à décima pergunta **quais as atividades oferecidas na escola?**

Quais que você realiza? Na Marillac,

Alice- Escrever.

Lyly- Só aula, às vezes tem educação física e só, não tinha quadra.

Moderadora- Era bom, fazer educação física? *Lyly-* Mais ou menos a **professora** era muito **chata**.

Kate- Vôlei, aquecimento e aquelas coisas (silêncio) e só.

Freya- Que eu mais gosto, educação física.

Zoe- A escola oferece educação física, teatro, eu vou começar quarta agora, e existe o planetário que tá tendo na escola, grupo de estudo das estrelas, todo mundo pode ir.

Megan- Educação física, artes por enquanto a gente não tá tendo mais eu gosto de artes.

Na APAM,

Ruby- Educação física.

Amélia- Não, só aula.

Emma- Educação física.

Jade- Educação física.

Lucy- Educação Física, daí tem espanhol eu e acho que alemão de noite, só que eu não participo, é aberto para a comunidade.

Elza- Educação física.

Leah- Nenhuma

As adolescentes demonstraram que possuem uma RS positiva quanto à atividade de Educação Física. Analisa-se que essa tem um significado importante no cotidiano escolar em relação às outras matérias ministradas. Portanto, segundo Del Prette e Del Prette (2001a), independente da atuação profissional demandam interações com as pessoas, e essas pedem muitas habilidades sociais, empatia, elementos que fazem parte da alçada técnica e interpessoal. Essas habilidades são

imprescindíveis na atualidade, para a realização das diferentes etapas que ocorre no decorrer do processo produtivo, como ministrarem as aulas.

Na décima primeira **há alguma atividade diferente na escola? Qual/Quais?** Na Marillac,

Alice- Não, tudo igual

Lyly- Não.

Kate- Não.

Freya- Não.

Zoe- Eu acho quando envolve música, interpretar principalmente na aula de inglês envolve música alguma coisa assim, eu gosto.

Megan- Não.

As adolescentes da Marillac compartilham da RS negativa, quando afirmam que não há atividades diferentes na escola. Apenas Zoe descreve como atividade diferente a música, entende que essa possui um significado. Vale lembrar que se observou que a adolescente Zoe, destacou vários momentos positivos da escola, mesmo quando trouxe situações difíceis, a adolescente demonstra que gosta do ambiente escolar. Entretanto, as demais não citaram nenhuma atividade, ou não são realizadas, ou não tiveram significado, visto que não foram lembradas. Na APAM, as respostas foram variadas,

Ruby- Cheguei no final do ano passado, não sei as atividades que tem na escola.

Amélia- Não.

Emma- Vai ter festa junina essas coisas.

Jade- Vai ter agora dia dezanove que a gente vai pra Castro, ter aula numa fazenda.

Lucy- Tem as festas que eles fazem, agora teve o bingo que a gente participou e tal.

Elza- Tem festa junina, tem bingo, tem passeio.

Leah- Não.

Nas respostas das adolescentes da APAM, surgiram algumas falas significativas quanto às atividades diferentes. Contudo, três adolescentes não trouxeram nenhuma atividade, não havendo a RS.

Del Prette e Del Prette (2001a) elucidam que os novos paradigmas científicos e culturais, demandam⁴⁰ a qualidade das relações interpessoais na multiespecialização acompanhadas a valorização do trabalho em equipe, criatividade, intuição, tomada de decisões demonstrando autonomia. Del Prette e Del Prette (2001a, p.56) ainda, esclarecem que existem as questões estabelecidas

⁴⁰Segundo Del Prette e Del Prette (2001a, p.46) O termo demanda pode ser compreendido como ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas.

nos “[...] canais não formais de comunicação como complemento aos formais, ao reconhecimento da importância da qualidade de vida e à preocupação com a autoestima e com o ambiente e cultura organizacionais”. Todas essas transformações solicitam e demandam habilidades como: liderança de equipes; manejo de estresse e de conflitos interpessoais e intergrupais; coordenação de grupo; promoção da criatividade do grupo; resolução de problemas e tomada de decisões e organização de tarefas.

Portanto, Del Prette e Del Prette (2001 a., p.58) afirmam que, “[...] as classes mais complexas são compostas por diversas habilidades e estas, por sua vez, podem ser subdivididas em novas subclasses variando, portanto, das mais complexas ou molares às mais específicas ou moleculares”. Em vista disso, Morin (2007) assegura que,

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2007, p.21-22, grifo nosso).

Deste modo, Morin (2007) afirma que o pensamento complexo possui uma integração com a diversidade permitindo compreendê-la, acrescenta que existe uma missão entorno de aprender a religar e a problematizar que é fundamental. Isto porque,

[...] se funda na possibilidade de regenerar a cultura pela religação de duas culturas separadas, a da ciência e a das humanidades. Esta religação nos permite contextualizar corretamente assim como **refletir e tentar integrar nosso saber na vida**. Bem entendido, isso não fornece a receita infalível para todo problema. De qualquer forma, estamos inseridos na incerteza (MORIN, 2007, p.70).

Esse processo de religação é essencial na incorporação do conhecimento, segundo Moscovici (2011) quando o saber é gerado e comunicado na formação das RS, ele torna-se coletivo, servindo para solucionar algum problema social. Esse saber está ligado ao universo consensual, onde os membros possuem a possibilidade de falar e representar o grupo, não existindo competências exclusivas ou inferioridade, apenas a certeza que todos conquistaram as competências necessárias.

3.4 Adolescência/acolhimento: representação e representações Sociais

A adolescência deve ser refletida a partir da sua inserção social e histórica (BOCK, 2007). Essa afirmação vem de encontro com a realidade e vivências no cotidiano escolar das adolescentes acolhidas, pois foram afastadas do convívio familiar e comunitário (escola, bairro) temporariamente.

Vale enfatizar que na escola por exemplo, encontram-se adolescentes que se usam penteados e vestes, e ainda falam na maioria das vezes de forma similar. Mas, é relevante lembrar que, de acordo com Bock (2007, p.73), as “[...] diferenças existentes entre os adolescentes se dão devido às influências do meio que facilitam ou dificultam o desabrochar daquilo que é potencial”. Nesta perspectiva apresenta-se algumas falas das adolescentes acolhidas da Marillac e na APAM, que características próprias na adolescência.

Na Marillac

Moderadora- **O que você mais gosta na escola?**

Lyly- **Comer**

Moderadora- **o que você mais gosta na Marillac?**

Freya- Das meninas, **atentar as irmãs** e de **comer claro**

Na APAM,

Moderadora- **O que você mais gosta na escola?**

Lucy- conversar com as amigas e fazer **bagunça**. Eu faço uma coisa muito legal jogar bolinha na sala de aula.

Elza- Educação Física, é por causa dos meus amigos, **fazer bagunça** e jogar lápis no ventilador

Moderadora- **O que você não gosta na escola?**

Emma- Da aula de inglês, e dos castigos quem faz **bagunça** a professora coloca a carteira lá fora (da sala), para quem faz **bagunça** ela manda sentar lá fora.

Moderadora- **Como você sente indo para a escola?**

Kate - Tenho **“Preguiça”**

Jade- Às **vezes quando estou disposta** é bom, às vezes **quando estou com sono** não é bom.

Tomando como base essas falas das adolescentes, mas lembrando que em vários momentos distintos foram mencionadas as palavras: perguiça e comer, bagunça. Essas situações estão presentes no cotidiano escolar, mas também no do acolhimento das adolescentes. Esses momentos são importantes para as adolescentes acolhidas, pois envolvem a sua pertença social com as implicações afetivas (amizade, grupo, *status*) e normativas.

Quanto às práticas de bagunça, Silva e Pfaff (2011) esclarecem, com base nas falas dos alunos das escolas públicas e privadas do Brasil e da Alemanha, que

ela acontece entre o tempo de estudar e a cultura do grupo, no cotidiano escolar. Assim, o termo “bagunça” é qualificado,

[...] pelo fato de que, quando mencionado, não se descreve exatamente o que foi feito, ou seja, os discursos sobre bagunça, no contexto cultural brasileiro, apresentam-se com três particularidades: de abstração/representação das práticas individuais em si, de autoafirmação em dependência contextual, e de independência destas práticas fora do contexto disciplinar. Ou seja, primeiro, quando se fala “fiz bagunça”, a ação propriamente pensada (por exemplo, ficar de papo, gritar, brigar, etc.) perde seus contornos assumindo a forma geral quase que “abstrata” da “**bagunça**”, isto é, dizer “**fiz bagunça**” não remete à ação em si, que permanece obscura para o interlocutor. (SILVA; PFAFF, 2011, p.7)

Dessa maneira, a bagunça é caracterizada no cotidiano escolar como uma atividade central do grupo quando encontra um tempo livre, como por exemplo no recreio. Ocorre, ainda a quebra das regras e de comportamento, bem como suspensão da hierarquia existente entre professores e alunos, neste tempo livre. Além disso, uma adolescente da APAM, trouxe em sua fala a preocupação quanto ao trabalho,

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Emma- Eu gosto do professor de matemática e o que menos gosto é de inglês. Esse eu ano **não posso tirar nenhuma nota vermelha, porque se não o ano que vem eu não consigo entrar para trabalhar** (Jovem Aprendiz). Porque o ano passado eu tirei só uma. Só que quando eu tava no sexto ano eu fugia daqui (APAM), daí no último bimestre eu tirei todas vermelhas. Daí agora não é permitido, se eu tirar (nota vermelha) não posso ir trabalhar (preocupação em entrar no mercado de trabalho).

Notou-se que após responder à pergunta a adolescente naturalmente afirma que não pode tirar nota vermelha, e se ocorre não conseguirá o trabalho. Isto advém, na adolescência segundo Bock (2007, p.64) em razão da cultura da sociedade atual impor a “[...] moratória ao adolescente pela dificuldade e demora em ingressar no mundo do trabalho.” Neste ponto fica evidente a influência e a condição sócio-histórica na adolescente *Emma*, pois, diferente da maioria dos adolescentes, está preocupada com seu futuro profissional. Tem-se a condição imposta pela sociedade capitalista atual e a história da adolescente que o único vínculo existente é uma tia e não houve adaptação com outras famílias no Programa Lar Afetivo (PLA). Assim, pela sua idade (14 anos), e estando ainda no 9º ano do ensino fundamental e tendo 5 anos de instituição, nota-se uma preocupação precoce com o mercado de trabalho. Vale lembrar que as adolescentes podem ficar no acolhimento até completarem 18 anos.

Nesse sentido traz-se também a respostas à pergunta, **como você se sente morando na Casa Santa Luiza de Marillac?**

Alice- Chato, mas bem com as meninas, são bem boazinhas (a adolescente fala o nome de várias meninas do acolhimento que já passaram pelo acolhimento e das que estão), elas são boazinhas.

Lyly- Ah bem, mais ou menos por que é chato ter que ficar aqui.

Kate- Ah, acho legal, chato.

Freya- Chato, melhor do que ta na rua.

Zoe- Eu me sinto ao mesmo tempo protegida, e me sinto pressa, é chato, mas no restante vou levando (adolescente diminui a tonalidade da voz).

Megan- Aham, não sei.

Moderadora- Você gosta aqui?

Megan- Não.

Moderadora- Você não gosta daqui, por quê?

Megan- Porque eu queria ta morando junto com a mãe.

Na APAM, as adolescentes explicam,

Ruby- Triste.

Amélia- Chato. (não quis falar mais)

Emma- Bem, mas é chato.

Jade- Às vezes ruim e chato, às vezes bem.

Lucy- Não me sinto bem.

Elza- Horrível, péssima, detesto este lugar (adolescente olha para as outras adolescentes).

Leah- Ruim, longe da mãe.

As adolescentes da Marillac e da APAM compartilham RS negativa do acolhimento. Isto acontece, segundo Guará (2006, p.62, grifo nosso) uma vez que,

A identidade da criança e do adolescente no abrigo está ameaçada pelo afastamento, quase sempre traumático, de suas referências de filiação e de pertencimento familiar e comunitário. Sua timidez ou sua tristeza pode ser a expressão de muitas dúvidas e medos. Ela se pergunta: “Quem sou eu?”, “Qual é a minha referência de apoio e segurança vital?”.

Dessa maneira (2006) esclarece que as mudanças que a criança e ao adolescente passam ameaçam o seu auto-reconhecimento. Tendo conhecimento desse processo à equipe do acolhimento deve se sensibilizar de forma, preservar e proteger a identidade de seus membros.

Nesse sentido as adolescentes estão em acolhimento, porque no Art. 98. “[...] as medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados⁴¹”, ou seja, quando ocorre a ameaça de violação, o perigo, uma insegurança, uma possibilidade de risco. Segundo Gomes e Costa (1993 apud HILLESHEIM; CRUZ p.76) “[...] as medidas de proteção especial direcionam-se àqueles que se encontra em situação de risco social e pessoal [...]”, quer dizer, são voltadas para a infância em situação de risco, ou seja, criança e adolescentes que se encontram em situações

⁴¹I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta.

particularmente difíceis de vida. Deste modo, a RS que as adolescentes da Marillac e da APAM compartilharam, em relação ao acolhimento é negativa devido às circunstâncias que as levaram-nas às instituições.

Na APAM surgiu **uma pergunta nova** que foi a adolescente *Jade* que começou a instigar, quando estava falando da escola do sonho. A moderadora a partir da fala da adolescente perguntou: ***Jade, qual seria a escola ideal pra você, como você sonha a escola?***

Jade- Eu queria aquelas escolas, que aparece em filme, é bem legal, que tem líder de torcida...

Lucy - que tivesse armarinho (*Jade* concorda com a cabeça).

Jade - Que tivesse bastante sala, que tivesse três andar...

Elza - Que tivesse um **lanche** bom, dos Estados Unidos, um X-Burguês pequeninhos com leite e com biscoito e é isso (*Jade, Amélia, Leah* e *Lucy* sorriem e concorda com a cabeça)

Elza- Queria que aquela escola não tivesse aquela **escada feia**, aquele **portão fosse melhor** e queria que a parede não fosse **descascada** e que a **sala fosse maior**. Que tivesse mais do que um ventilador na sala e que os professores não fosse tão chato. Hum, que o professor de inglês não ficasse só dando cópia para gente fazer.

Lucy- A escola ideal seria uma escola **enorme** assim (adolescente mostra com as mãos), uma escola que até você se **perdia nela**, e que os **professores respeitasse os alunos como alunos**. Porque eles acham que a gente deve saber tudo.

Ruby- Não sei, **pra mim não tem escola ideal**, é isso mesmo, então é **melhor nem sonhar** porque não vai ter (uma adolescente fala: *Ruby* é muito realista).

Amélia- Queria que a minha escola **fosse grande**, uma escada, não escada não, ham, não sei.

Emma- Queria que fosse uma **escola maior**.

Leah- Hum, nenhuma, o eu queria já ter eu já tenho (adolescente *Amélia* diz o nome da atual escola de *Leah*).

As adolescentes, *Jade, Lucy, Elza, Amélia* e *Leah* têm a mesma RS de como seria uma escola ideal. Outro importante fator que *Lucy* traz em sua fala o respeito que o professor deveria ter pelo aluno. Assim, as adolescentes da APAM possuem uma RS da escola ideal, com base nos filmes e programas de TV que trazem imagens de escolas com melhores condições físicas das que possuem.

Enquanto que *Ruby* nas suas palavras afirma que “[...] é melhor não sonhar porque não vai ter”. A adolescente nas duas sessões estava com um semblante triste e falou pouco. No entanto, se olhar novamente para as respostas de *Ruby*, a partir da inferência (BARDIN, 2011), que é os significados do pode estar explícitos ou ocultos, ela possui uma representação negativa em relação ao cotidiano escolar. Das dificuldades que a adolescente vivencia estão dois fatores explícitos: o primeiro é que a Mãe e o padrasto estão presos por tráfico de drogas, e o segundo é que *Ruby* e *Amélia* são irmãs, estão acolhidas na APAM, há sete meses, enquanto que o

irmão está acolhido no instituto João XXIII, e se vêem pouco. Estes podem ter implicado nas respostas dadas por *Ruby*.

3.5 Bullying

Na sociedade contemporânea segundo Stefano (2014) o *bullying* nas escolas é o mais ressaltado, ele é exercido entre: alunos e professores; os próprios alunos; professores e alunos. Na fase inicial, dos 10 anos aos 14 anos, da adolescência conforme a Unicef⁴² (2011) tanto meninos como meninas podem participar ou serem vítimas de *bullying* (assédio moral).

Stefano (2014) explica que estudos apontam que o *bullying* pode acontecer por meio: moral (discriminar, difamar, caluniar); verbal (zoar, apelidar, xingar,); psicológico (intimidar, ameaçar, perseguir); sexual (abusar, assediar, insinuar); virtual (mensagens de celular e internet) e material (roubar, furtar, destruir).

A partir destas considerações o presente estudo destacará três meios que ocorrem o *bullying*: moral (discriminar), verbal (apelidar) e psicológico (perseguir), que as adolescentes acolhidas da Marillac e da APAM sofrem no cotidiano escolar. Entretanto, este é enfatizado nas falas das adolescentes da APAM, pois apresentaram e compartilharam da RS negativa em relação a professores e pedagogas, trazendo elementos em suas falas em torno do estigma e alteridade radical.

O praticante/agressor do *bullying* utiliza-se de um conceito discutido no livro “Estigma” de Goffman (1988). O estigma é uma rotulação social, um conceito pré-formulado sobre certa pessoa. Deste modo, o indivíduo não é visto como uma criatura “comum”, visto que possui um atributo que o torna diferente dos outros, um atributo depreciativo, reduzindo-o a uma pessoa deteriorada e diminuída (GOFFMAN, 1988). Goffman (1988) explica que o indivíduo estigmatizado, se modela a uma identidade que é aplicada a si mesmo, com uma confusão quanto ao próprio eu, ser uma “pessoa normal”, um ser humano como qualquer outro, seus sentimentos sobre ele podem se confundir.

Assim sendo, o estigma está presente na relação entre um atributo e estereótipo, que é o preconceito, ou seja, entre rótulos e imagens criadas e que são

⁴²Unicef quer dizer Fundo das Nações Unidas para a Infância.

consolidados dentro de padrões sociais específicos. Portanto, a sociedade apresenta os atributos considerados “normais” e “naturais” caracterizando as pessoas, ao estigmatizar alguns, reafirma a “normalidade” de outros, algo que é extremamente depreciativo ou preconceituoso (GOFFMAN, 1988).

Desse modo, estigma é uma relação entre a maneira como se padroniza um indivíduo (estereótipo, categorização) revelando uma alteridade radical (JODELET, 1998).

Partindo dessas reflexões trazem-se as falas das adolescentes *Freya* e *Leah*. Na décima segunda pergunta: **Como você sente-se morando na Casa Santa Luiza de Marillac?**

Moderadora- Tem mais alguma coisa que você queira falar sobre a casa?

Freya- Sim. Todo mundo na escola fica falando, **há você não tem mãe, por isso que você mora no abrigo (acolhimento)**. Por isso, que **eu bati no pia hoje na escola**. Quando eu chego lá (escola) uma menina me contou, bem amiga minha. Ela me contou que outra (colega) não queria que eu fosse porque eu sou do abrigo (acolhimento).

Moderadora- Essa colega falou alguma coisa pra você?

Freya- Ela disse que aqui quem vem é maconheiro essas coisas, eu falei pra ela que não é assim, aqui a gente tá por precisão. A gente não tá porque a gente não tem mãe e não tem pai, é por precisão. E ela bem assim, só vai lá (Marillac) quem é maconheiro e bandido. Daí eu não falei para a professora porque daí ia dar confusão. Eu falei para as meninas lá se elas não quiserem ficar perto de mim, por mim não dá nada.

Moderadora- E os professores?

Freya- Tratam bem, é só as meninas metidinhas que fazem *bullying* por eu estar no abrigo.

Freya relatou ter dificuldades em se relacionar com os amigos (as). Acabou agredindo um colega que a rotulou como “sem mãe”. Também que tem colegas que não conversam com ela por estar no acolhimento (*bullying*).

Na APAM, a questão do *bullying* surge com a pergunta:

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Leah- Não.

Moderadora- Por quê?

Leah- Por que, por que, por que só tem pia chato, daí se a gente fala com uma menina ele pensa que é dele, depois manda a gente calar a boca, eu mando ele calar a boca também. Depois vira uma confusão, ele vai e fala pra mãe, daí eu pego e converso com a tia (a tia que é funcionária é mãe do colega), e falo a verdade, e daí ele fala com a mãe dele de novo, é assim.

Quanto à fala da adolescente *Freya* da Marillac fica evidente que o *bullying* (moral e a discriminação) que sofre é por estar em abrigo/acolhimento, sendo rotulada por ter um contexto sócio-histórico diferente. Tem-se o preconceito, e como consequência a discriminação e o distanciamento dos colegas. Enquanto que na fala *Leah* está disfarçado o seu mau relacionamento com os meninos, mas fica claro quando afirma que não tem amigos na escola em outros momentos. Tanto *Freya*

como *Leah* vivenciam o preconceito, que é formalizado nas relações e interações com os colegas na forma de discriminação, tendo o julgamento de pessoas piores e melhores, inferiores e superiores. Essa situação mexe com todo o sistema de representações e valores que vão sendo construído nas adolescentes. Isto sucede porque o sentimento de rejeição e preconceito vivido pela adolescente, na medida em que o mesmo é socializado entre os colegas, é construído o estigma.

Conforme Goffman (1988) as relações entre normais e estigmatizados, se expõem de forma incômoda para ambos, inicialmente porque os normais não conseguem enxergar os estigmatizados como pessoas normais. Ainda, porque os estigmatizados se colocam em posição de vigilância. Por esse motivo, segundo Goffman (1988, p.22) a simples "[...] previsão de tais contatos pode levar os normais e os estigmatizados a esquematizar a vida de forma a evitá-lo". As consequências maiores de evitar tais contatos serão sentidas pelo estigmatizado, visto que à medida que uma "[...] esquematização maior de sua parte será sempre necessária" (idem, 1988, p.22). Portanto, as pessoas estigmatizadas passam a ser reconhecidas pelos aspectos "negativos" que o liga ao rótulo (estereótipo) ou marca a imagem preconcebida. Assim, a construção, divulgação e aceitação do preconceito e do estigma é um processo violento, e que geram a violência.

De acordo com o Plan Brasil (2016, p.21) a vítima que sofre o *bullying* possui alguns traços, descritos pelos agressores, são: físicos como, por exemplo, necessidade especial; vestimentas; possui objetos considerados diferentes ou posição social superior dos da maioria dos alunos. Além disso, o Plan Brasil (2016, p.21) traz que as vítimas são vistas como inseguras ou tímidas e passivas, essas peculiaridades mencionadas fazem com que "[...] os agressores as considerem merecedoras das agressões dado seu comportamento frágil e inibido".

Roland e Galloway (2002 apud LAMAS; FREITAS; BARBOSA, 2013) elucidam que a gestão da sala de aula possui influência direta em relação à permanência do bullying. Isto fica explícito segundo Lamas, Freitas e Barbosa (2013) com a rotina seguida pela escola, bem como das atitudes e os comportamentos de seus funcionários, especialmente dos professores. Esses fatores mencionados são determinantes para o controle e prevenção do *bullying*.

Nesta perspectiva expõe-se as falas das adolescentes inicialmente da Marillac e em seguida da APAM. Na pergunta, **décima segunda como você sente morando na Marillac?**

Zoe- Eu me sinto ao mesmo tempo protegida, e me sinto pressa, mas no restante vou levando (adolescente diminui o tom da voz).

Moderadora- Tem mais alguma coisa?

Zoe- [...] Quando eu falo (para os colegas): Eu moro na Marillac! Me olham assim (silêncio). Mas lá não é para marginal! Eles **rotulam**, né, quem mora em abrigo, daí olham assim para mim. Você mora lá daí, não entendem né, mas, eu não acabou sofrendo não. Não sei os professores, eu sei que alguns sabem, mas **eles são tranquilos, e a menina que eu ando também, só tem um espanto**. Eu perguntei para uma professora, ela nem sabia que eu estava no acolhimento. A professora disse: 'Por que, lá a gente vê as meninas da Marillac como meninas sapatonas, meninas briguentas, mas eu olhando pra você eu não vejo nada.' Mas eu falei, mas é às vezes e pra isso que eu to aqui, para mostrar que não é assim a Marillac, que acabou isso. Daí a irmã falou é porque antigamente tinha umas meninas bem barra pesada. É mais agora não tem. Elas não tão rotulando mais né? Por serem mais adultos, acho que eles não fazem isso.

Assim, na Marillac apenas duas adolescentes relataram sofrer o *bullying*, Freya pelos colegas diretamente, e Zoe pela professora indiretamente no ambiente escolar. O que gera o *estigma* é o preconceito, ambos naturalizam e promovem palavras e ações violentas. Em relação às outras adolescentes, não compartilharam dos relatos de Freya e Zoe. Talvez alguns fatores tenham dificultado como: Kate e Lyly haviam sido acolhidas há apenas dois dias antes da primeira sessão do GF e, ainda não sabia qual escola e horário iriam estudar; Alice e Megan recebem atendimento psicológico. Esses fatores mencionados, talvez tenham impedido ou bloqueado que as adolescentes trouxessem em suas falas o *bullying* (preconceito) e o estigma. Isto não significa que não seja vivido, mas não foi problematizado, de modo que não se construiu a Representação Social.

As adolescentes da APAM trazem em suas falas o *bullying*, mas juntamente com ele, advém à categorização. Esta se divide em duas definições: a classificação e a característica (JODELET, 2010). A primeira classifica-as com sendo alunas, mas também em "vulnerabilidade social", enquanto que a segunda apresenta a característica da adolescente como sendo da APAM ou "abrigo/acolhimento". Este último lhe é atribuído o estigma, um rótulo e o estereótipo. Segundo Jodelet (2010) a categorização segmenta o meio social, esse é simplificado e estruturado, para mostrar os elementos semelhantes e os diferentes.

A alteridade, encontra-se no reconhecimento do "outro" (semelhante), mas ao mesmo tempo em que se faz a exclusão (diferença) desse "outro", sendo construída, assim, num espaço de exclusão a identidade individual ou grupal (JODELET, 1998). A partir destas considerações, segue as falas das adolescentes da APAM,

Lucy- Sabe que o **professor de inglês** é doido, lá na minha sala todo mundo faz **bagunça** e todo mundo come chicletes, um dia que eu fui fazer isso, que foi ontem, todo mundo tava mascando chicletes na aula dele, ele me mandou copiar duzentas vezes: Não vou mais mascar chicletes nas aulas de inglês.

Moderadora- Já aconteceu outras vezes?

Lucy- Já aconteceu, porque todo mundo tava conversando, e eu tava quieta, daí todo mundo falou que era eu que tava conversando. Daí ele mandou fazer cinquenta vezes, aí eu fiz, só que antes não era assim, e agora é.

Lucy deixa claro em sua fala a implicância (*bullying*, exclusão, desprezo, intolerância e humilhação) do professor de inglês e dos colegas. Na **pergunta décima segunda como você se sente morando na APAM?**

Moderadora- Tem mais alguma coisa que queira falar da APAM?

Emma- Sim, porque nós chegamos atrasadas na escola, **a pedagoga falou vocês são uns anjinhos**, até as asas crescem né. Ela xingou todas nós da Casa Lar (APAM), ela fala cada coisa que (silêncio).

Moderadora- Ela trata assim, só vocês?

Emma- A gente é diferente, ela não fala o nosso nome, ela fala as meninas da APAM. Só que eu acho que a gente é igual a todo mundo, ano passado tinha piá de abrigo e eles não falavam.

Jade- Eu acho que sim, porque normalmente este tempo a gente ia vir embora mais antes. Não só por causa só de mim, **daí ela (pedagoga)** chegou em todas e falou assim, quem é, falou meu nome e depois da APAM, daí eu fiquei: nossa que vergonha né, daí eu falei eu. Ela disse, então vai que a tia da APAM está esperando. Então tá bom. Tipo dá um constrangimento sabe. Então é meio difícil conviver com isso, não, nada ver assim, mas eles podiam chamar nós pelo nome né.

Ano passado a gente tava assim com nossos amigos conversando né, em vez dela entrar e falar na rodinha, ela falava assim, o meu nome e depois falou APAM, vai pra fila, a gente ficava meio constrangido. Quase todo mundo sabe que a gente é da APAM. Não precisa ficar falando, eu fico constrangida.

Lucy- Ano retrasado quando tinha umas outras meninas aqui (APAM), que elas estudavam, e ainda estudam lá né, tinha meninas lá na frente do sexto ano fazendo bagunça que era da APAM, **as meninas da APAM** querem parar de fazer bagunça. Sendo que tinham outras lá atrás não fazendo bagunça e as outras fazendo sabe. (*Lucy quis dizer que algumas meninas da APAM não faziam bagunça e a pedagoga generalizou*)

Os meus amigos só perguntam o que a gente faz, essas coisas. Mas o *bullying* que eu acho é **dos professores, principalmente da pedagoga**, quando vai chamar a gente quando é para sair mais cedo ou qualquer coisa assim, e ela não acha. Ela fala: Tem alguma menina da APAM aqui? Daí sabe, a gente fica constrangida né. Porque não é legal a gente morar num abrigo (acolhimento). Falar: Eu moro num abrigo (acolhimento), as meninas (amigas) falam: Você tem celular, mas não dá para usar. Daí fica aquele negócio: Ah, então você mora na APAM! Muita coisa assim sabe, pra fazer trabalho com os amigos a gente não vai. A gente é tratada diferente por que a gente não pode, não sei o que. Daí falam muito a APAM, a APAM.

Elza- Às vezes tá todo mundo quieto na sala, daí eles entram e chamam (adolescente disse que chamam pelo nome e depois falam APAM), daí **todo mundo fica olhando para a gente**. Parece que eles tratam a gente de um jeito diferente. Ontem eu fui com o meu moletom cinza um monte de gente foi com o moletom cinza. O diretor só pegou o meu moletom.

As adolescentes da APAM expressam através de suas falas as experiências de *bullying* na escola. Esse espaço público, comum a todos, que surgiu a RS, é o solo essencial e as abastace, pois são cultivadas e se estabelecem, enquanto lugar de alteridade (JOVCHELOVITCH, 2011). Dessa maneira, as RS se constroem na medida em que haja fatos a explicar, problemas a resolver. Ao mesmo tempo permite que o estudo organize-se em saberes num movimento dialético e dialógico. Jodelet (2001, p.21) afirma que as RS são “[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”. Nesta direção, salienta-se que as falas das adolescentes expõem a relação e interação com os professores e pedagogas pautada na “alteridade de fora” (JODELET, 1998) a qual traz a diferença da cultura, de seu contexto sócio-histórico de vulnerabilidade social, o estranho e ameaçador, torna-se familiar (ancoragem) (MOSCOVICI, 2011). Essas circunstâncias do meio social fazem com que as professoras e pedagogas desvalorizem e criem estereótipos das adolescentes, por serem acolhidas.

Com bases nas falas das adolescentes, obteve-se que professoras (es) e pedagogas (os) elaboraram nas relações e interações do cotidiano escolar o estereótipo baseada no estigma, rotulando ou apelidando as adolescentes da “APAM”, como base na diferença. Assim sendo, o eu se anula no açude simbólico de inúmeras e diferentes configurações para romper com a alteridade dos estigmatizados. Nesta perspectiva, Soares (2004, p.133) explica que o estigma é uma forma de tornar alguém invisível “[...] o estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos [...]”. Quem está ali é o “moleque perigoso” ou a “guria perdida”, cujo comportamento passa a ser previsível”. O estigma nesse processo possui uma atitude preventiva e de defesa antecipada, mas é uma forma de agressão. Sobrevém, assim, a profecia que se auto cumpre,

Essa é a caprichosa incongruência do estigma, que acaba funcionando como uma forma de ocultá-lo da consciência crítica de quem o pratica: a interpretação que suscita será sempre comprovada pela prática, não por estar certa, mas por promover o resultado temido. Os cientistas sociais diriam que este é um caso típico de “profecia que se auto cumpre” (SOARES, 2004, p. 133).

Assim, os estigmas existem, são conhecidos e reproduzidos pelos professores e pedagogas. O estigma se aproxima conceitualmente da “alteridade de fora” estudada por Jodelet (1998), visto que causa o sofrimento psíquico no

cotidiano escolar com os rótulos como: retardo, escravo, carvão, ceguinho, zarolho, perna torta ,entre outros, reduzindo o indivíduo.

Nesse sentido o estigma traz um pensamento com um caráter absoluto mediante as categorias biológicas evidenciando as diferenças, essas justificam a submissão, a exclusão e algumas vezes a eliminação do outro, “a alteridade de fora” que torna-se constante, advindo em seguida a alteridade radical. Vale mencionar que o presente estudo traz o estigma ou atributo/rótulo recebido e vivenciado pelas adolescentes acolhidas, não é o biológico, mas de sua condição social de vulnerabilidade social e risco. Essa condição determina o rótulo e o atributo depreciativo (GOFFMAN,1988), a categorização (JODETET, 1998),e com isso, advém uma identidade social estigmatizada que destrói atributos e qualidades das alunas/adolescentes acolhidas, controlando suas ações, com ênfase nos desvios e escondendo o caráter ideológico dos estigmas. Em seguida, a rejeição e o sentimento de inferioridade são impostos, causando a perda da confiança (resiliência), uma baixa auto-estima, surgindo a negação da sua existência humana. Reforçando o caráter simbólico das RS com o rompimento com a alteridade, diminuindo o vínculo nas relações e interações (com os agressores) e o pertencimento na escola. Ratificando que as adolescentes são diferentes e incapazes de apresentarem uma relação e interação social no cotidiano escolar saudável.

Deste modo, as adolescentes acolhidas vivenciam nas relações e interações do seu cotidiano escolar, o estigma e o *bullying* (perseguição), ao lado está o racismo alienado denominado por Jodelet (1998) de alteridade radical que é o duplo processo de construção e de exclusão social. Estão presentes no convívio entre os alunos, mas principalmente nas práticas cotidianas dos professores e pedagogas, que se tornam agressores. Vale lembrar que o racismo aqui trabalhado segundo Jodelet (1998) é o que implica a combinação de práticas, representações, discursos e estereótipos articulados em torno da diferença. Tanto o estigma como a alteridade radical impedem que o agressor veja o indivíduo estigmatizado em seu contexto sócio-histórico, em sua totalidade.

Por isso, que as adolescentes partilham da RS negativa das interações e relações com professores e pedagogas no cotidiano escolar, por estarem em acolhimento. Ainda, por conseguinte, a RS negativa das adolescentes acolhidas expressaram as relações e interações do grupo, com a “alteridade de dentro”, isso

fica evidente quando criticam a forma com que são tratadas. Percebeu-se que a RS construída pelas adolescentes possuem como o marco principal as relações e interações negativas, por causa da diferença. Assim sendo, construindo as resistências, os significados e a transferência que se estabelecem nesse entendimento do “outro”, uma vez que, visualizando esses significados que lhe são atuados em um plano simbólico, criando um novo *status* vinculando as pessoas envolvidas.

Portanto, os atores principais do espaço escolar professores e pedagogas definiram as suas relações de poder que implicam em *bullying*, estigma e preconceitos com as adolescentes, tendo assim a alteridade radical, afetando a construção da identidade das adolescentes. Da mesma forma, ferindo sua autoestima com o distanciamento, que prejudica o desempenho escolar, fazendo que as adolescentes acolhidas estejam em um grupo à parte, havendo a diferenciação dos demais grupos.

A alteridade radical apresenta o duplo processo de construção e de exclusão social (JODELET,1998), visto que não inclui, não envolve a relação consigo mesmo e com o outro, não desperta os sentimentos de pertencimento e identidade, que a ela são intrínsecos, não há o reconhecimento a partir do outro, deixa-se de lado a ética e o respeito. Nesse sentido é preciso que o “outro” seja revisto em seu lugar de alteridade, aceito e transformado em “alteridade de dentro”, no cotidiano escolar, que o alter torne-se apenas o outro semelhante pertencente ao convívio das relações e contexto escolar. Para isso, segundo Jodelet (1998), precisaria que “alteridade de dentro” orientasse a diferença para o interior do grupo. Essa deveria ser realizada pelos professores e pedagogas, com vistas à proteção social, das adolescentes acolhidas. Vale lembrar que essa proteção, também cabe, ao Estado, em conjunto com a sociedade civil (escola, família, saúde e assistência social), para atender e formular políticas públicas e sociais que atendam as demandas específicas que são observadas destas adolescentes que estão em acolhimento.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou compreender quais são as representações sociais (RS) que as adolescentes acolhidas na Marillac e na APAM, possuem em relação ao cotidiano escolar. Para isso, mediante o desenvolvimento do GF, a pesquisa obteve resultados significativos em relação às representações e RS das adolescentes acolhidas na Marillac e na APAM, quanto ao cotidiano escolar. Constatou-se que as adaptações realizadas na metodologia do GF (observadoras, desenho e dinâmicas de interação), juntamente com a análise de conteúdo de categorias temática, engendrou em um método eficaz, fornecendo uma gama de resultados que vai além dos esperados.

Isto, porque o GF, segundo Gatti (2005, p.9), permite que surja “[...] uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Essas emoções estão relacionadas com a experiência do cotidiano dos participantes, que surgem por meio da interação entre os mesmos. Portanto, o GF se fundamenta na discursividade e interação, na tradição dialética e na intersubjetividade da construção do conhecimento.

É importante destacar que os objetivos específicos, que são: identificar os principais problemas; analisar a influência das relações escolares no comportamento; constatar as perspectivas com as relações existentes com professores, pedagogas, funcionários e os colegas da escola; e demonstrar quais as representações sociais e as vivências das adolescentes na escola e no acolhimento, e como elas enfrentam essa realidade no cotidiano, foram alcançados e estão diretamente ligados.

De modo sucinto, quanto ao primeiro objetivo, os principais problemas são o *bullying*, o estigma e a alteridade radical. Quanto ao segundo, as relações positivas são com os amigos e funcionários de serviços gerais, enquanto que as relações e interações negativas são com alguns colegas, professores e pedagogas. Essas relações e interações negativas causam, muitas vezes, comportamentos de agressividade, inquietações, irritação, desconforto, tristeza, entre outros. Já as relações e interações positivas trazem o pertencimento a um grupo, que é fundamental para o desenvolvimento da identidade. Com relação ao terceiro objetivo, as adolescentes esperam ser tratadas com igualdade, sem discriminação, pelos professores e pedagogas, para que não haja constrangimento. Quanto ao

quarto objetivo, ficou claro que possuem dificuldades para enfrentar as realidades negativas do cotidiano. Com isso, adveio uma construção de uma representação social negativa tanto do acolhimento quanto de elementos do cotidiano escolar.

No contexto estudado, as adolescentes acolhidas apresentaram múltiplas representações, bem como as RS do cotidiano, tanto escolar como do acolhimento. Essas se encontram interligadas e são influenciadas reciprocamente, devido às circunstâncias: sócio-histórico de risco e vulnerabilidade social vivenciado pelas adolescentes. Os resultados permitiram analisar a Teoria das Representações Sociais (TRS) juntamente com contexto sócio-histórico e o cotidiano das adolescentes acolhidas, que está ligado ao *bullying*, estigma e a alteridade radical, e ainda aos aspectos emocionais e afetivos das mesmas. Baseando-se nas falas das adolescentes da Marillac e da APAM, percebeu-se que as relações e interações escolares da maioria estão voltadas para os amigos (as), os quais possuem grande influência na vida e no cotidiano escolar das adolescentes. As adolescentes explicam que os amigos (as) não se incomodam por elas estarem em acolhimento, ou seja, não têm preconceito. Essa relevância aparece nas falas quando afirmam que vão para a escola por causa das amizades. Assim, verificou-se a RS das adolescentes que compartilharam dessas relações e interações positivas do cotidiano escolar.

Foram observadas duas exceções, ou seja, adolescentes que apresentaram dificuldade em se relacionar com as amigas e amigos. Com base nas falas das duas adolescentes, e na observação realizada durante o GF, verificou-se que as adolescentes se isolam na escola pelo fato de não serem aceitas pelos colegas. Isso reflete também quando estão no acolhimento, visto que nas duas sessões realizadas as adolescentes estavam afastadas, isolando-se das outras. As implicações dessa ausência, da relação e interação são refletidas de forma concreta no aprendizado, com o atraso escolar e a dificuldade para ler. Constatou-se também que, as adolescentes possuem comportamentos de agressividade, tanto verbal como físico.

Goffman (2005) assegura que o comportamento advém com as interações sociais, e o significado do mesmo está relacionado com a interação. Confirmando essa perspectiva Del Prette e Del Prette (2001a, p.43) afirmam que as relações de amizade, ou de “[...] status social adquirido no grupo, as experiências de aceitação e rejeição e as preferências que nele se formam estão relacionados com os comportamentos de cooperação, ajuda, seguimento de regras, controle de raiva e

agressividade [...]”. Assim, as relações com os colegas instituem um conjunto de situações que podem influenciar no comportamento social das adolescentes.

A dificuldade principal encontrada no cotidiano escolar pelas adolescentes das duas instituições está em torno da relação e interação com os professores e equipe pedagógica. Surgiu também a dificuldade de interação com os colegas. Esse problema é apresentado nas falas das adolescentes quando sofrem *bullying*. Lamas, Freitas e Barbosa (2013) trazem que a ocorrência de *bullying* entre professor-aluno é identificada especialmente em torno da ordem e da disciplina. Mas, é relevante destacar que as interações existentes entre os estudantes são reflexos da relação vivenciada com o docente em sala de aula.

Neste contexto se revelou a complexidade das relações e interações no cotidiano escolar, bem como o desejo de pertencer a uma realidade. A diferença dentro do nosso mundo, juntamente com a possibilidade de conviver com a pluralidade destas realidades. Diante do exposto, considera-se que a pesquisa proporcionou reconhecer os elementos presentes no cotidiano escolar de adolescentes acolhidas, igualmente reafirmando a importância do papel desta instituição na construção da identidade. Considerou-se fundamental entender a complexidade e as dimensões que constituem a rede de relações que envolvem a escola, sociedade e os sujeitos que atuam neste espaço a partir dos relatos das adolescentes. Deveria ser deixado de lado o papel da escola de simples conservação do conhecimento histórico e acumulado, o paradigma simplificador, que busca reduzir e tratar de maneira unidimensional toda a complexidade dos fenômenos (MORIN, 2007), primando pelo que é racional, tornando restritivo o conhecimento. Entendeu-se, que precisaria ocorrer o oposto, os professores e equipe pedagógica perceberem e trabalharem com a diversidade, pluralidade e multiplicidade, bem como as diferenças que estão presente na escola. Nessa se encontram as adolescentes acolhidas e o acolhimento.

Este trabalho identificou que as adolescentes acolhidas foram, e são, vítimas de duas exclusões. A primeiramente é a exclusão social, na qual estão inseridos os familiares, que provoca o risco e a vulnerabilidade social. A segunda é a exclusão psicológica, que vem com a alteridade radical.

A exclusão social se distingue por um conjunto de processos que se formam no campo alargado das relações e interações sociais contemporâneas como a: precarização do trabalho, desqualificação social, desfiliação social, desagregação

identitária, desumanização do outro e a anulação da alteridade. Os processos mencionados na maioria das vezes são responsáveis pela “[...] emergência ou difusão de outros fenômenos: o desemprego estrutural, a população de rua, a fome, a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania, entre outras” (LOPES, 2006, p.124). A exclusão social vivenciada pelas famílias reflete diretamente nas crianças e adolescentes que foram encaminhadas para os acolhimentos, na maioria das vezes afastadas do convívio familiar e comunitário que é fundamental para o seu desenvolvimento (pessoal e intelectual) e cidadania.

A exclusão psicológica surgiu ao compreender as representações e as RS das adolescentes acolhidas na Marillac e da APAM em relação ao cotidiano escolar, o qual apresentou implicações e conflitos, sobretudo nas práticas do *bullying*, que se aproxima conceitualmente ao estigma e a alteridade radical. A partir destas considerações, toma-se como base a afirmação de Jodelet (1998) que essas práticas e as representações encontram-se estreitamente relacionadas com a alteridade radical, na qual se evidencia o racismo, em situação de alteridade tomando suas formas mais extremas e alienantes.

Para Jodelet (2010) o tratamento social dessa nova forma de alteridade que intensifica as afirmações e as defesas identitárias se torna dependente fundamentalmente da exclusão, preconceito e estereótipo que definem tanto o alvo (vitima) quanto os portadores (agressores) do racismo. Essa abordagem de acordo com Jodelet (2010, p.66) está relacionada, ao que compete a Psicologia Social, pois ela se restringe aos processos “[...] psicológicos, cognitivos e simbólicos que podem ou acompanhar a situação da exclusão ou dela reforçar a manutenção como racionalização, justificação ou legitimação”. A mesma autora, afirma que pela posição intersticial desta disciplina, no espaço das ciências sociais da sociedade e do homem, traz uma contribuição que não é negligenciável na compreensão dos indivíduos, grupos e das coletividades, fixando as formas e as experiências de exclusão.

Assim, as práticas: *bullying*, estigma e a alteridade radical, que ocorrem no cotidiano escolar, estão evidentes nas relações e interações das adolescentes acolhidas com outros alunos, mas principalmente entre as adolescentes acolhidas com professores e pedagogas. Estas apresentam consequências negativas no cotidiano escolar e na vida social, afetando-as emocionalmente e psicologicamente. Neste sentido compete a sociedade e ao Estado buscar nas políticas públicas e

sociais propostas eficientes e eficazes, com um entendimento multisetorial e um trabalho interdisciplinar em rede, para averiguar outros aspectos relacionados, sejam diretamente ou indiretamente a esses fenômenos, os quais estão interligados, e foram encontrados nesta pesquisa. As políticas públicas e sociais devem ser conduzidas na contemporaneidade, para atender as demandas específicas destas adolescentes, e não da economia capitalista.

Portanto, o trabalho interdisciplinar deve ser de tal forma que facilite a observação quanto ao grau da dinâmica sócio-histórico e psicossocial dos indivíduos nos espaços da sociedade, seja micro ou macro. Além disso, que se tenha a consciência do “outro” em sua alteridade, isto é, a consciência da diferença. Segundo Jovchelovitch (1998, p.69) sem “[...] o reconhecimento do outro, a produção de sentido e seus correlatos a forma simbólica, a linguagem, e as identidades- seriam inexistentes”.

Ainda mais, para que as adolescentes possam superar a condição de vulnerabilidade social que foram submetidas é necessário um empenho da sociedade e do Estado, na elaboração e implementação das políticas públicas e sociais para garantir no sentido mais amplo os seus direitos previstos na Constituição Federal no Art. 208, I e VII, e no ECA no Art. 53, no VII. Com a finalidade de que o acolhimento e a escola no seu cotidiano escolar possam auxiliar na superação da sua condição de vulnerabilidade social. Ademais, deve se ter um aprofundamento nas reflexões e discussões desta realidade complexa que é o cotidiano escolar. Para, assim, promover um cotidiano escolar respaldado na sociabilidade e cidadania a qual as vítimas do *bullying*, estigma e a alteridade radical descubram-se a si mesmas e tenham força para lutar contra esses fenômenos.

As RS estão presentes na vida cotidiana das adolescentes acolhidas nas relações interpessoais e intergrupais, ainda em meio aos mitos (com relação ao acolhimento) e sistemas presentes na sociedade. As RS criam uma forma de produção de conhecimento que garante a constância do mundo no qual as pessoas confiam o que representa um processo de produção subjetiva, que assegura a identidade. Desse modo, as RS das adolescentes acolhidas se constituíram da realidade vivida e conhecida, a qual possui um valor na realidade delas na sociedade. Por tanto, a sociedade contemporânea é fortemente ligada à diversidade, pluralidade, multiplicidade e a afetividade, sendo essa decorrente sempre ao senso comum, e cada vez mais complexo.

REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de Representações Sociais. In: TRINCA, W. (Org.) **Formas de investigação clínica em psicologia**: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias. São Paulo: Vetor, 1997, p.255-288.

_____. **O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais**: projeção e transicionalidade. Revista Psicologia USP, São Paulo, v. 6, n. 2, p.103-127.1995.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. 88p.

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, v.10, n. 23, p. 122-138, jul. /dez. 2004.

ALBORNÓZ, A. C. G. Desenho da Figura Humana: indicadores de abandono, abuso sexual e abuso físico em crianças. 114f. Tese (Instituto de Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3 ed. ARS Poética editora. 1994.82p.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Imagens de escolas: *espaçotempos* de diferenças no cotidiano. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.

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

ALMEIDA, L. M. P. Vulnerabilidade Social desenvolvimento humano no Recife. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/355273-Vulnerabilidade-social.html>> Acesso em: 08 de out.2016.

ANDRIOLI, A; LÖHR, S. S. Instituições de acolhimento e seu potencial educativo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.49, n.35, p.203-227, maio./ago.2014.

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar: um campo de estudo. In: REACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ASSIS, S. G. et al. **Por que é Importante Ajudar os filhos a “Dar a volta” Por Cima?** Conversando com pais de crianças e adolescentes sobre as dificuldades da vida. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/ CNPq, 2006. 44p.

ASCHIDAMINI, I. M; SAUPE. R. **Grupo Focal- Estratégia Metodológica Qualitativa:** um ensaio teórico. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/viewFile/1700/1408>> Acesso em: 27 de mar. 2016.

ARÁUJO, M. S.; PÉREZ, C. L. V. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p.461-563, set./dez. 2006.

ARRUDA, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro - Negociando a diferença. ARRUDA, A. (Org.). **Representando a Alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.17-46.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Violência Doméstica contra Criança e Adolescentes: um cenário em (des)construção. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_01.pdf> Acesso em: 08 out. 2016.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n.1, p.131-138, jan./jun. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo: LDA Almedina. 2011. 279p

BARBOSA, P. M. R. Breve relato da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. Disponível em:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>> Acesso em: 28 de mai. 2016.

BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 247 p.

BRANT CARVALHO. Introdução. In: GUARÁ. I. M. F. R. (Coord.) **Rede de proteção social**. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA- Associação dos pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a criança e o Adolescente, 2010, 96p. (Coleção abrigos em Movimento)

BRANDÃO, C. R. ASSUMPÇÃO. R. **Cultura Rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009. 107p.

BRASIL. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

_____. Estatuto da Criança e o Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Política Nacional de Assistência Social. Norma Operacional Básica do SUAS –NOB/SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.164p.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 28 de out. 2016.

_____. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Lei. 13.185, de 06 de novembro de 2015.

_____. Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, Junho de 2009.

_____. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília. novembro de 2009.

_____. Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas. Conselho Nacional de Justiça. Disponível: <<http://www.cnj.jus.br/cnca/publico/>> Acesso em: 26 de out. de 2016.

_____. Resolução CNAS nº01/2013. Disponível:<<http://www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos-2013/legislacao/resolucoes/arquivos-2013/cnas-2013-001-21-02-2013.pdf>> Acesso em: 05 de nov. de 2016.

BATISTA, E. H. M.; ALMEIDA, T. L. Crianças e adolescentes abrigados e a violência velada na escola: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Cidadania**, v. 10, n. 10, 2008.

BRANDÃO, C. R.. O que é educação. 49 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. 116 p.

_____. ASSUMPÇÃO. R. **Cultura Rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009. 107p.

BECKER, D. **O que é adolescência?** 13 ed. São Paulo: Brasiliense. 1994. 96p.

BRITO, C. A escola como um cenário de interação social e local de empreendimentos éticos. **Revista Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 46, p. 267-282. 2013.

BRITO, J. M.; VEIGA, M. M. Variação da Vulnerabilidade Social no município de Belo Horizonte Pós-implantação do programa BH cidadania. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/variacao-da-vulnerabilidade-social-no-municipio-de-belo-horizonte-pos-implantacao-do-programa-bh-cidadania/132526/>> Acesso em:

05 de out. de 2016.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Porto Alegre, v.II, n. I, p.63-76, jan./ jun. 2007.

BOURGUIGNON, J. A. Processo da pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p.41-25, 2006.

CARINHANHA, J. I.; PENNA, L. H; G. Violência vivenciada pelas adolescentes acolhidas em instituição de abrigamento .Revista Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 68-76, jan./mar.2012.

CARVALHO, L. Famílias chefiadas por mulheres: relevância para uma política social dirigida. **Serviço Social e Sociedade**, v.19, n.57, p.74-98, julho. 1998.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 174 p.

CAMARGO, Orson. **"Bullying"**; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em: 15 de jun. de 2016.

CERVI, Emerson Urizzi. Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com qualitatista. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres (Org.) **Pesquisa social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.342p.

_____. A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 351p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 164 p.

COSTA, A. O estudo sobre o impacto das (des) conexões entre o ambiente escolar e o ambiente institucional na vida de crianças e adolescentes abrigados. 2005. 220 f. Dissertação.

COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 298-314.

CORRÊA, T. H. B. O cotidiano escolar como espaço-tempo de formação e reflexão. **Revista Educação**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 129-137, jun. 2013.

CRUZ, T. Adolescente, família e o profissional de saúde. **Revista Adolescência e Saúde**. v. 4 n. 3, p.45-50, ago. 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Revista Paidéia**, v.17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. 206 p.

DREYER, Diogo. A brincadeira que não tem graça. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/bullying/>> Acesso em: 16 de jun.2016.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.p.198

DIAS, M. B. **Manual de direito das famílias**. 5º ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.p.608.

DICIONÁRIO MICHAELIS: Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=epistemologia>> Acesso em 23 abr. 2016 .

DICIONÁRIO INFORMAL: Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/tecnicista/>> Acesso em: 03 de jul. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Resolução Conjunta Nº 01 de 27 de junho de 2008, do Conselho de Assistência Social do Distrito Federal (CAS/DF) e Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA/DF), que aprovou o Plano Distrital de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Diário Oficial do Distrito Federal. 27 jun. 2008.

DURAN, A, P. Interação social: o social, o cultural e o psicológico. **Revista temas psicol.** Ribeirão Preto, v.1, n.3, p.1-5, dez.1993.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Revista Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 1-2, jun. 2005.

ENGELS, F; MARX, K. A ideologia alemã. São Paulo: Martin Claret. 1932.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51, p.573-743, set./dez. 2012.

FANTE, C. Bullying no ambiente escolar. **Revista Juridica Consulex**, v.14, n.325, p.36-38, ago. 2010.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008. 100p.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. Introdução. KALOUSTIAN, S. M.(Org.). **Família Brasileira: a base de tudo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERRARI, A. S. **O professor PDE e os Desafios da escola Pública Paranaense: Produção Didático-Pedagógica**. A função social da Escola Pública na sociedade contemporânea visando a melhoria no desempenho escolar. Volume II, 2010. Londrina. p.22.

FERREIRA, T. H. S.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E. F. M. Adolescência através dos Séculos. **Revista de Psicologia Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.2, p. 227-234, abr./jun. 2010.

FREIRE, P.; SHOR. **Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor**. Tradução: LOPES, A.; Revisão: OLIVEIRA, L. L. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico - social capitalista**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 238 p.

FORTI, V. L. Ética e Serviço Social. Caderno Especial nº 27, 2005. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial27.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

FUNDAÇÃO PROAMOR. Fundação Proamor de Assistência Social. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/smas/proamor/estrutura-administrativa>> Acesso em: 14 de jun.2016.

GABATZ, C. Reflexões sobre exclusão e vulnerabilidade social no Brasil contemporâneo. **Revista Sociedade em Debate**. v.21, n.1,p. 33-49, 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. 77p.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.445p.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 158p.

_____. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 233p.

GOMES, A. C. R. **Histórico da Associação de Promoção a Menina- APAM**. Ponta Grossa. 2016. 2p.

GOMES, G. P. et. al. **A formação do pedagogo frente à ampliação dos espaços de atuação: experiências no CREAS e PETI do Município de Jequié, na Bahia**.

Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0065.pdf> Acesso em: 10 de jun. 2015.

GONÇALVES, A. S.; GUARÁ, I. M. F. R. Redes de proteção social na comunidade, Por uma nova cultura de articulação e cooperação em rede: Uma convivência grupal que mobiliza, protege e desenvolve seus participantes. In: GUARÁ, I. M. F. R. (Coord.) **Rede de proteção social**. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA- Associação dos pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a criança e o Adolescente, 2010, 96p. (Coleção abrigos em Movimento)

GONÇALVES, H. M. Subjetividade e Representações Sociais: Estado da arte da produção Nacional 2000-2010. 160f. Pós-Doutorado (Educação e Pesquisa Fundação Carlos Chagas). Fundação Carlos Chagas de São Paulo. São Paulo 2011.

GONZÁLES, A. K.; GUARESCHI, N. M. F. Concepção sobre a categoria Juventude: Paradoxos e as produções nos modos de ser jovem. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. (Org.) **Políticas Públicas e assistência social**: diálogo com as práticas psicológicas. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p.104-123.

GREGORIO, F. J.; BIDARRA, Z. S. Pensar a violência contra crianças e adolescentes no Brasil. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. Questão Social e Desenvolvimento no Século XXI. São Luís- MA, 28 a 30 de agosto 2007.

GUARÁ, I. M. F. R. Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. In: BAPTISTA, M. V. [coord.] **Abrigo**: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. 99p.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas em Psicologia da SBP**. v.8, n.3, p.249-256, 2000.

GUERRA, V. N. A. Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada. São Paulo: Cortez, 2001. 262p.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 121p.

HENNING, L, M, P. Perguntando a Paulo Freire: Qual homem devemos formar pela educação? Considerações sobre a filosofia Freiriana. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, v.1, n.44, p. 84 -101, jan./abr. 2013.

HILLESHEIM, B.; CRUZ, L. R.. Risco, Vulnerabilidade e Infância: algumas aproximações. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. (Org.) **Políticas Públicas e assistência social**: diálogo com as práticas psicológicas. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 70-85.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 22 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

IBGE. Síntese do município de Ponta Grossa Paraná. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/4119905>> Acesso em 02 de mar. 2017.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? Revista Texto & Contexto. Porto Alegre. v.11, n.2, p.301-308, ago/dez.2012.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. ARRUDA, A. (Org.). **Representando a Alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.47-67.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

_____. Os processos psicossociais da exclusão. SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p.55-67.

_____. Loucura e Representações Sociais. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, p.127-188.

_____. **Representações sociais**: um domínio em expansão. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>> Acesso em: 02 de mai. 2016.

JOVCHELOVITCH, S. Re (des) cobrindo o outro- Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. ARRUDA, A. (Org.). **Representando a Alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. GUARESHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S.(Org.). **Textos em representações sociais**. 12 ed. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, p.53-72. 262p. 2011.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.1, n.15, p. 124-136, jun.2004.

LACERDA, M. P. A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar. **Revista Educar**, Curitiba, n. 36, p. 233-244, 2010.

LAMAS, K. C. A.; FREITAS, E. R.; BARBOSA, A. J. G. Bullying e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental, **Revista Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 2, p. 263-272, abr./jun. 2013.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. 22 ed. São Paulo: Brasiliense. 2006.89p.

LAVINAS, L. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Revista Econômica**. v.4, n.1, p.25-29, junho 2002.

LEAL, M. F. P.; CESAR, M. A. (Org.). Indicadores de Violência Intra-familiar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes. Brasília: Cese, 1998. p. 85

LESTINGE, S. R. Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento. 2004. 247f. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo. Piracicaba, 2004.

LEPRE, R. M. Adolescência e construção da identidade. Disponível em: <<http://www.sociologia.org.br/tex/pscl36ibes.htm>> Acesso em: 22 jun.2016.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista e Pesquisa**. São Paulo. v. 38, n.1, p.13-28,2012.

LÍRIO, L. C. A construção histórica da adolescência. In: Congresso Internacional da Faculdades EST,1., 2012, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo. 2012.p. 1675-1688.

LOSACCO, S. O jovem e o contexto familiar. ACOSTA, A. R, VITALE, M.A (Orgs). **Família: redes, laços e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LOPES, J. R. Exclusão social, privações e vulnerabilidade. **Revista em Perspectiva**. São Paulo. v. 20, n.1, p.123-135, jan./mar.2006.

MACEDO, R. C. M. Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola. **Revista Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 98, p. 111-128, jan./abr. 2007.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde de Escolar (PENSE), **Revista Ciência e Saúde Coletiva**,Rio de Janeiro, v.15, n.2, p. 3065-3076, 2010.

MACHADO, E. R. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. Florianópolis/SC. 2010, 242f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. 2010.

MACHADO, M. E. Sucesso na escola: rede de aprendizagem. In: BAPTISTA, M. V. [coord.] **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. 99p.

MACHADO, K. O. A percepção do professor sobre as relações interpessoais no ensino da matemática. 2007. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2007.

MARQUES, L. P. Cotidiano escolar e diferenças. **Revista Educ. foco.**, Juiz de Fora, v.17, n.1, p. 101-117, mar./jun.2012.

MATOS SANTOS, H. M. Democratização e Universalização da Escola Pública: um direito de ter direito à diversidade. **Revista Ambivalências**, v.2, n.4, p.165-188, jul./dez.2014.

MENEGOTTO, L. M. O.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.5, n.2, p.203-215, mai./ago. 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.108 p.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 2000. 269p.

MINAYO, M. C. S.; TÔRRES, J. J. M. Visão complexa para uma forma complexa de agir. **Revista Vigilância Sanitária em Debate**, v.1, n.1, p. 12-20, 2013.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: CODO, W. ; LANE, S.T. M. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. 220 p.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2011. p.7-109.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 07-16.

MORIN, E. O Pensamento Complexo: um Pensamento que Pensa. In: MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000. pag. 197-213

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina, 8 ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.128p.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Meridional, 2006. 120p.

_____. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. 4 ed.São Paulo:Cortez, 2007.104p.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasica/visaocritica.pdf>> Acesso em: 30 de set. 2016.

MONTEIRO, S. R. R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Revista Sociedade em Debate**. São Paulo. v.17, n.1, p.29-40, jul./dez.2011.

MONTEIRO, F. O. Plantão social: espaço privilegiado para identificação/ notificação de violência contra crianças e adolescentes. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n.103, jul./set. 2010.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. Projeto de Pesquisa: **Elaboração, Redação e Apresentação**. Rio de Janeiro: eduerj, 2005. 74p.

NASCIMENTO, T. C. P. **A Educação no Centro de Referência da Assistência Social: atuação do Pedagogo**. 2010. 42 f. Monografia (Curso de pedagogia) Pedagogia do ISECC/CNEC, Universidade de Capivari, Capivari, 2010.

NUNES, L. F.; DIAS, V. Escolas Municipais e Estadual: semelhanças e diferenças. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/edu/dee/esme.htm>> Acesso em: out. de 2016.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 118 p.

OLIVEIRA, F. A. O Plano Cruzado: balanço e perspectivas. **Revista Lua Nova**. v.3, n.3. São Paulo. Mar. 1987.

OS CAMPOS GERAIS DO PARANÁ. Identidade histórica e cultural da região dos Campos Gerais. Disponível em:<http://www.uepg.br/dicion/campos_gerais.htm> Acesso em 02 mar. 2017.

ORNELLAS, M. L. Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. **Revista Educação & Linguagem**, v.15, n.25, p.119-133, jan./jun.2012.

OZELLA, S. Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S. H. (Org.) **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro, 2002. p.16-24. p.141

PARIGI, C. R; RIBEIRO, E. T. L; HENZ, C. I. Formação Permanente do (a) Pedagogo (a) nos espaços Socioeducativos. VI FIPED. Fórum internacional de Pedagogia. Santa Maria. Rio Grande do Sul. jul. 2014.

PRADO, D. **O que é Família**. 2ª ed. São Paulo:Brasiliense, 1982.

PLAN BRASIL. Pesquisa: BULLYING ESCOLAR NO BRASIL SUMÁRIO EXECUTIVO. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/wp-content/uploads/2010/03/Pesquisa-Bullying.pdf> . Acesso em: 10 de jul. 2016.

PEREIRA, A. C. S.; WILLIAMS, L. C. A. Reflexão sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Revista Temas em Psicologia**, v.18, n.1, p. 45-55, 2010.

PERES, F.; ROSENBERG, C. P. Desvelando a concepção de adolescência. **Revista Saúde e Sociedade**. v. 1, n.7, p.53-86, 1998.

PINTO, R. M. et al. Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. **Revista Serv. Soc. Soc.**, n. 105, p.167-179, jan./mar.2011

POMBO DE BARROS, C. F.; ARRUDA, A. M. S. Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 351- 360, abr/jun 2010.

PONCHIROLLI, O; SILVA, J. F. A epistemologia transdisciplinar nos pressupostos da teoria da complexidade e no contexto da organização do trabalho. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v.14, n.1, p. 9-31, 2014.

REIS SANTOS, F. **As Transformações sofridas pela família e pela Escola no Mundo Contemporâneo**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/as-transformacoes-sofridas-pela-familia-pela-escola.htm> > Acesso em: 16 mai. 2016.

RETONDAR, J. J. M. A noção de representação social nas perspectivas dos estudos da psicologia social e do imaginário social: aproximações e afastamento. In: MONTENEGRO, E.; RETONDAR, J. J. M.; MONTENEGRO, P. A. (Orgs.). **Imaginário e representações sociais: corpo, educação física, cultura e sociedade**. Maceió: EDUFAL, 2007.p.15-44.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Revista Paidéia**, v.16, n.35, p.385-394, 2006.

RIBEIRO, C. R.; JUNIOR, A. A. P. A Representação Social Da Criança Hospitalizada: Um Estudo Por Meio Do Procedimento De Desenho-Estória Com Tema. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.31-55, jun. 2009

RIZZINI, I. **Pesquisando**: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária. 1999.

ROCHA, M. L. Contexto do adolescente In: KOLLER, S. H. (Org.) **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro, 2002. p.25-32. p.141 .

SÁ, C. P. Núcleo central das representações sociais. Rio de Janeiro: Vozes. 1996.p.189

_____. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998. p.110.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.19-45. p.311.

SANTOS, I. A. **Diversidade na educação**: uma prática a ser construída na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf> > Acesso em: 08 de jun. 2016.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006. 384 p.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2010.157 p.

SÊGA, R. A. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.85-108. p.311

STEFANO, I. G. A. Bullying na escola. Revista Âmbito Jurídico, Rio Grande, v. XVII, n. 124, mai. 2014.

SMEHA, L. N. Aspectos Epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do Grupo Focal na Pesquisa Qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**, v.1, n.2, p.260-268, 2009.

SPOSITO, M. P. **Juventude: crise, identidade e escola**. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1088> Acesso em: 22 jun.2016.

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

SILVA SANTOS, Ana Sofia Carvalho. **(In) Sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizados**. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2009.

SIQUEIRA, P.; BRANDÃO, Z. Introdução. In: BRANDÃO Zaia (Org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. 159 p.

SILVA, C. S. A escola pública no Brasil: Problematizando a questão. **Revista Publ. UEPG**, Ponta Grossa, v.15, n. 2, p. 25-32, dez. 2007.

SILVA, C. E.; PFAFF, N. Bagunça na Escola: estratégias para serem aplicadas entre escola e grupos. **Revista Educ. Tem. Dig.** v.12, n.2, jan./jun. 2011.

SOARES, L. E. Juventude e Violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. S.P.: Instituto Cidadania e Ed. Fundação Perseu Abramo, p. 130-159, 303p. 2004.

SOARES, A. B. et al. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. v. 11, n.1, p.35-49, 2009.

SOMER, D. G. Mediação, instrumento Teórico- Metodológico para prática do Serviço Social na Casa Santa Luiza de Marillac, no município de Ponta Grossa/Pr.2014, 104f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

_____. A resiliência: atributo das adolescentes da Casa Santa Luiza de Marillac, Ponta Grossa, PR. Revista EfDeportes. Buenos Aires. v.19, n.196. set. 2014.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de. et al. (orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. ed.14º, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.352p.

SOUZA, L. P; QUEIRÓS, E. V. Violência Escolar: Um Desafio Aos Professores e Gestores. Revista fórum identidades, Mato Grosso do Sul, v. 6, n.12, p. 55- 64 jul./dez. 2012.

SUAREZ. et al. Transtorno de Conduta: Envolvendo Escola e Família.**Revista Psicologado**. v.1, n.2, p.1-11, jun.2015.

TEIXEIRA, S. M. Família e as formas de proteção social primária aos idosos. **Revista Kairós**, São Paulo, v. 11, n.2, p. 59-80, dez. 2008.

TIBÉRIO, W. A produção de professores nas escolas: o sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder. **Revista Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 387-401, abr./jun. 2013.

TOROSSIAN, S.D.; RIVERO, N. E. Políticas Públicas e Modos de viver: a produção de sentidos sobre a vulnerabilidade. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. (Org.) **Políticas Públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes,2014. p. 56-83.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007. 175 p.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: Jomtien, 1990.

_____. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. 1994.

UNICEF. Fora da escola não pode!: o desafio da exclusão escolar. Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2013. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_foradaescolanaopode.pdf> Acesso em: 28 de mai.2016.

UNICEF. SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA 2011: Adolescência uma fase de oportunidade. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_19822.htm

Acesso em: 10 de jul. 2016.

VASCONCELLOS, K. M. **Convivendo com a Alteridade**: Representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva. 2008. 204f

Dissertação (Mestre em Psicologia) Universidade Federal de Pernambuco (Recife), 2008.

VAZ, J. E. P. F. A responsabilidade indenizatória da prática do bullying. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, v. XIII, n. 78, jul 2010.

WEIL, P; TOMPAKOW, R. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 46. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 288p.

WOLKOFF, A. P. M. A teoria do risco e a responsabilidade civil. **Revista de Direito**, DGCON/SEESC, n. 81, jun. 2010.

ZAN, D. D. P. Fotografia, currículo e cotidiano escolar. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 149-161, jan./abr. 2010.

APÊNDICE A - Roteiro das questões do Grupo Focal

Perguntas para o roteiro do Grupo Focal foi preparado, de acordo com a percepção e linguagem das adolescentes.

1. Você gosta de ir para a escola?
2. O que mais você gosta na escola?
3. O que você não gosta na escola?
4. Como você se sente indo para a escola?
5. Com quem você conversa na escola?
6. Você tem amigos (as) na escola?
7. Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?
8. Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?
9. Você se dá (se relaciona) bem com os colegas e funcionários?
10. Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?
11. Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?
12. Como você se sente morando na Casa Santa Luiza de Marillac e na associação de Promoção a Menina (APAM)?

APÊNDICE B - Termo de Aceite em Pesquisa

TERMO DE ACEITE EM PESQUISA

Adolescentes participantes da pesquisa.

Sou mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre “As representações sociais das adolescentes acolhidas, na Casa Santa Luiza de Marillac e na associação de Promoção a Menina APAM, possuem em relação ao cotidiano escolar” sob a orientação da Prof.^a Dr^a. Solange Aparecida Barbosa de Moraes Barros.

Trata-se de uma pesquisa para o Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG. A pesquisa tem por objetivo compreender quais são as representações sociais que as adolescentes acolhidas na Casa Santa Luiza de Marillac e na associação de Promoção a Menina APAM, possuem em relação ao cotidiano escolar e analisar a influência das relações escolares no comportamento das adolescentes acolhidas. Assim, constatar as perspectivas das adolescentes acolhidas no dia a dia, no que se refere ao ambiente escolar, bem como as relações existentes com: os professores, pedagogos e os colegas da escola.

A pesquisa será realizada por meio do grupo focal, pelo qual serão feitas perguntas relacionadas ao cotidiano das adolescentes na escola. Essas indagações visam compreender o cotidiano escolar antes e depois do acolhimento.

Estes procedimentos não oferecem nenhum risco.

Enfatizo sua participação não é obrigatória, sendo que somente responderá as perguntas se espontaneamente concordar. Caso não concorde em participar da pesquisa, você poderá retirar-se a qualquer momento. A recusa ou desistência em participar em hipótese alguma implicará em prejuízo ao pesquisado ou em qualquer outra penalização.

Os dados obtidos pelo grupo focal servirão para essa pesquisa e haverá total preservação do anonimato dos participantes.

Quanto à publicação dos resultados, a identificação dos participantes da pesquisa não será revelada em hipótese alguma.

As pesquisadoras estão à disposição para esclarecer qualquer dúvida, diretamente pelos telefones (42) 9105-1806 (Prof.^a Dr^a. Solange Aparecida Barbosa de Moraes Barros - coordenador da pesquisa) e (42) 9933-0421 (Diana Galone Somer – Mestranda, assistente de pesquisa), ou pela Coordenação do Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas (Campus de Uvaranas, CIPP 3220-3153).

Este documento é apresentado em duas vias.

Diana Galone Somer
Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas - UEPG

Declaro, por meio deste, que eu, _____, RG _____, _____, pai _____ e/ou responsável _____, por

_____, com _____ endereço _____ tomei

conhecimento desta pesquisa e que concordo em participar juntamente. Entendi que, mesmo com minha autorização, a(s) criança(s) terá(ão) liberdade para concordar em participar ou não. Autorizo a utilização das informações obtidas através de publicações e/ou apresentações em eventos científicos, sem a identificação de meu nome.

Data: _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG. Endereço – Av. Carlos Cavalcanti, n.4748, Bloco M, Sala 12, CEP- 84030-900 – Ponta Grossa – PR. Fone: (42) 3220-3108 e-mail: coep@uepg.br

Prof^a. Dr^a. Solange Aparecida Barbosa de Moraes Barros
Coordenadora da pesquisa

APÊNDICE C - Transcrições das sessões do GF realizadas na Casa Santa Luiza de Marillac e na Associação de Promoção de Meninas - APAM.

GRUPO FOCAL- SESSÕES na MARILLAC dia 07-04 e 14-04/2016

1ª Sessão duração:

2ª Sessão duração:

Horário: 19:30h as 20:30h

Horário: 19:30 as 21:55h

Quanto ao horário que foi realizado o Grupo Focal na instituição Casa Santa Luiza de Marillac, é necessário esclarecer que o grupo focal foi realizado as 19:30, por que a instituição tem duas adolescentes que estudam pela manhã e duas pela tarde, inicialmente seriam apenas as quatro adolescente. Mas no dia 05 de abril chegou duas adolescentes na instituição que participaram do grupo. Ainda, que as adolescente que estudam pela tarde chegam à instituição 18:30h. Foi definido com a equipe, que seria realizado o grupo após a janta das adolescentes.

Na sequência, se destacará as falas das adolescentes da instituição Casa Santa Luiza de Marillac, bem como da Associação de Promoção a Menina (APAM). Assim, é relevante esclarecer que a partir da observação nas duas instituições, percebeu-se que as adolescentes de ambas as instituições gostam de assistir filmes. Por isso, cada adolescente receberá o nome de um personagem de filme.

Ainda, como uma forma de interação [quebrar o gelo] com as adolescentes das duas instituições, foi realizada na **primeira sessão** do Grupo Focal a Dinâmica do cordão teia de relacionamento. Onde cada adolescente falou seu nome e uma coisa, ou mais que gosta e vai passar. Logo, foi solicitado para as adolescentes que desenhasssem a sua escola tanto na instituição Casa Santa Luiza de Marillac o desenho está no Apêndice D, também para a Associação de Promoção a Menina (APAM) o desenho se encontra no Apêndice E. Depois que terminaram o desenho cada adolescente falou sobre.

Na **segunda sessão** do Grupo Focal a dinâmica desempenhada foi jogar desafio. Onde cada adolescente rodava uma garrafa, quando a garrafa parava, e apontava para a adolescente, ela tirava [caixinha] uma pergunta e respondia. Em seguida todas as adolescentes respondiam [algumas perguntas sobre a escola, algumas adolescentes não quiseram responder]. Logo, mas uma adolescente, que quisesse, roda a garrafa e tirava uma atividade como: cantar uma música; fazer mímica; contar piada ou falar de alguma engraça que aconteceu com ela, ou ela presenciou. Vale ressaltar que essa dinâmica proporcionou distração e interação, uma vez que se observou que as adolescentes das duas instituições estavam com dificuldade de falar sobre a escola, na primeira sessão. Após, o desenvolvimento da

segunda sessão, percebeu-se que a dificuldade que as adolescentes demonstraram na primeira sessão, foi amenizada com os sorrisos através da dinâmica.

1º SESSÃO - Desenho da escola e falaram sobre o desenho.

Alice (precisa instigar todo o momento para falar e tem dificuldade para falar, língua travada)

Moderadora - Mostre a escola e fale sobre.

Alice - APAE.⁴³

Moderadora - O que você faz lá?

Alice - Eu faço muitas coisas. Faço sacola, coruja...

Moderadora - O que tem lá?

Alice - Não sei, não sei mais.

Lyly (precisa instigar para falar, chegou 05/04/2016 na instituição)

Moderadora – Mostre a escola e fale sobre.

Lyly - Tem gente. (Meninas acolhidas, Risos)

Lyly- perguntou para as meninas - Qual que é a graça? (depois olha para a Moderadora e pergunta o que mais?)

Moderadora - O que você quiser contar da escola. O que você lembra de lá?

Lyly - Que eu fazia muita bagunça, que eu reprovei, só isso.

Moderadora- Que serie que você está?

Lyly- Oitava.

Moderadora – Que ano que você parou de estudar?

Lyly- Semana passada.

Moderadora- E você quer voltar para a escola?

Lyly- Tanto faz.

Moderadora - Tem mais alguma coisa que queria falar da escola?

Lyly - Não.

Kate- (chegou dia 05/04/2016 na instituição)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre?

Kate- Essa aqui é minha escola, estou no primeiro ano, estudo a noite. Eu gostava dos meus amigos que eram poucos. Ninguém gostava de mim na escola eu não tava nem ai. Os professores têm alguns legal tem alguns bem chatos, e só isso a escola era meio paia. Eu gostava do **lanche**, não sei mais o que falar, só isso.

Freya- (é inquieta, pensa bastante para responder)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre.

Freya- A minha escola tá aqui, ta feia (adolescente mostra as paredes do desenho) e tudo, essa é minha escola, eu não gostava de estudar, e tudo. Depois que eu vim pra cá (Marillac) eu me acostumei. Eu apronto bastante na sala de aula,

⁴³ APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

só perto da professora que eu sou santa, eu apronto bastante e escrevo demais. Eu gosto bastante da minha escola.

Zoe- (Responde rápido e com clareza as perguntas)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre.

Zoe- Bom essa é a minha escola, é o colégio (adolescente fala o nome), eu to há pouco tempo lá, mais o eu que vi e que o colégio tinha uma fama de gente briguenta de alunos ruins, mais não. Eu gosto do ensino de lá, vejo que os professores tem qualidade. Eu fiz aqui o pátio da escola, o pátio não o corredor para entrar nas salas porque é o momento que a gente fica mais ansioso, pelo menos eu fico. Eu gosto bastante de estudar é o momento que eu gosto bastante que eu converso em geral com todo mundo.

Megan- (precisa instigar para falar)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre. (silêncio)

Moderadora- Como que é a tua escola?

Megan- Legal.

Moderadora- O que você faz na escola?

Megan- Brinco.

Moderadora- O que mais?

Megan- Faço bagunça.

Moderadora- O que mais?

Megan- Choro. (silêncio) bato nas professoras.

Moderadora- Por quê? Você bate nas professoras?

Megan- Não sei.

Moderadora- As professoras são boas com você?

Megan- Sim.

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Megan- Não.

Moderadora- Quer falar mais alguma coisa?

Megan- Não.

Após, a fala das adolescentes quanto ao desenho foi realizado as perguntas do roteiro, de acordo com a percepção e linguagem das adolescentes.

1. Você gosta de ir para a escola?
2. O que mais você gosta na escola?
3. O que você não gosta na escola?
4. Como você se sente indo para a escola?
5. Com quem você conversa na escola?
6. Você tem amigos (as) na escola?

Alice

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Alice- Gosto.

Moderadora- Você gosta da escola, por quê?

Alice- Gosto muito, não sei.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Alice- Nada (silêncio) e chata, me sento na frente.

Moderadora- Você se senta na frente, por quê?

Alice- Não sei.

Moderadora - O que você não gosta na escola?

Alice- (não respondeu)

Moderadora- Você já estudou em outra escola?

Alice- Não eu só estudei na APAE.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Alice- (Não responde)

Moderadora- Você conversa em sala de aula?

Alice- Não.

Moderadora- Como você se sente indo para a escola?

Alice- (não respondeu)

Moderadora- Que lugar (espaço) da escola você mais gosta?

Alice- Dentro da sala

Moderadora - *O que você não gosta na escola?*

Alice- (não respondeu)

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Alice- Minha amiga, (adolescente fala o nome) todo mundo tem amiga.

Moderadora- Você tem amigos (as) na escola?

Alice- Só um e dois (meninas da instituição rim e ela diz) fique quieta vocês.

Moderadora- Existe algum colega seu que faz brincadeiras maldosas constantemente?

Alice- Tem ele xinga.

Moderadora- O que ele fala?

Alice- Não sei, xinga todo mundo.

Lyly

Moderadora - *Você gosta de ir para a escola?*

Lyly- Não.

Moderadora- Por quê?

Lyly- Porque tem que estudar.

Moderadora- Você não gosta de estudar, por quê?

Lyly- Preguiça.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Lyly- Comer.

Moderadora- Você já se sentiu feliz na escola? Em que situação? Como foi?

Lyly- Quando tinha aula vaga.

Moderadora- Você conversa em sala de aula?

Lyly- Eu converso.

Moderadora- O que você não gosta da escola?

Lyly- Tive que ir para a sala da diretora, porque a (adolescente fala o nome da menina) quis bater em mim (a adolescente fechou o semblante) e de assinar o caderno preto.

Moderadora- Porque você assinou o caderno preto.

Lyly- Porque eu não fazia os trabalhos e toda às vezes que eu não fazia tinha que assinar, esse negocio ai. E uma vez que eu risquei a porta do banheiro,

elas faziam limpar a porta, ela chamava a gente de porca, uma vontade de dar um soco, só isso.

Moderadora- Como você sente indo para a escola?

Lyly- Mal, com raiva, porque eu não queria ir para a escola.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Lyly- Com minhas amigas

Moderadora - Você tem amigos (as) na escola?

Lyly- Tenho, não são muitas mais tem.

Kate

Moderadora- Você gosta de ir para escola?

Kate- Eu gostava por causa de ser à noite.

Moderadora- O que você mais gostava na escola.

Kate- O recreio ficava sentada, com umas meninas um pouquinho chata, e minhas amigas.

Moderadora- Você conversa em sala de aula?

Kate- Eu converso.

Moderadora- O que você não gostava na escola?

Kate- Quando não tinha nenhuma aula vaga. Não gosto de fazer trabalho em grupo, diziam deixe que a gente carrega a mala (ficou triste), aí que ódio chama a gente de mala, caderno preto, e não gosto de fazer fila.

Moderadora- Como você sente indo para a escola?

Kate- Preguiça.

Moderadora- Você vai como para a escola?

Kate- De a pé.

Moderadora- Era longe?

Kate- Era mais ou menos.

Moderadora- Você já se sentiu triste na escola? Quando? Como foi?

Kate- Já me senti, quando a minha mãe tava internada, e só isso.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Kate- Com as minhas amigas, (adolescente fala o nome).

Moderadora - Você tem amigos (as) na escola?

Kate- Tenho.

Freya

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Freya- Gosto

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Freya- Os tios, o refeitório e comer.

Moderadora- O que você não gosta da escola?

Freya- Das pessoas que ficam atentando agente que **ódio**, aquelas crianças lá. (ficou em silêncio, e abaixou a cabeça) e eu assinei o livro preto, porque eu xinguei o diretor.

Moderadora- Como você sente indo para a escola?

Freya- Me sinto melhor, porque to tentando estudar.

Moderadora- Que serie que você esta?

Freya- Na quarta.

Moderadora- Você tem amigos na escola?

Freya- Tenho.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Freya- Converso mais com a minha amiga(adolescente fala nome da amiga).

Moderadora- Com mais alguém?

Freya- Com a (demorou para responder e disse) esqueci o nome dela lá.

Moderadora- Você tem amigos (as) na escola?

Freya- Tenho.

Moderadora- As crianças que você disse que atentam quem são?

Freya- São dois pia tentação.

Moderadora- E o que eles falam?

Freya- Me chamando de besteira, tentação.

Moderadora- Eles fazem isso com todo mundo?

Freya- Até com a professora, da vontade de moer a cara deles.

Moderadora- A professora xinga eles.

Freya- (silencio, não respondeu)

Zoe

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Zoe- Eu gosto, bastante de ir para a escola e um lugar que eu me sinto livre. E desde pequena eu gostava. Primeiro quando eu era pequena eu gostava de ir para conversar com os meus amigos, pra mostrar as coisas novas principalmente o material né. E agora que eu to maior, eu gosto de ir para conversar também, pra ver gente nova eu me sinto bem livre na escola.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Zoe- Eu acho que das pessoas, eu gosto de conversar bastante. E das aulas de filosofia e sociologia porque eu acho que os professores entra mais em contato com o adolescente.

Moderadora- Você já se sentiu feliz na escola? Em que situação? Como foi?

Zoe- Eu já quando a gente não fica pra recuperação.

Moderadora- Que lugar (espaço) da escola você mais gosta?

Zoe- Corredor, pra entrar assim, sabe na sala, fica todo mundo assim (gesto com as mãos, ficam perto), daí eu gosto, quando tem troca de professor.

Moderadora- Você conversa em sala de aula?

Zoe- Eu converso.

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Zoe- É daqueles grupinhos que se formam, eu odeio aqueles grupinhos de meninas metidas de pia chato, aham eu não gosto de grupinho. O bullying daqueles que estudam mais, do gordinho. Dos castigos, tem que é perder nota, você ta conversando então 0,5 a menos. Eu acho que isso entra como uma manipulação na sala de aula.

Moderadora- Os professores apenas falam ou eles fazem?

Zoe- Eles fazem mesmo, principalmente os professores que tem **preguiça** de dar aula ne, eles fazem.

Moderadora- É com todos os alunos?

Zoe- Não com aqueles que esta dando problema, o professor ou professora fala e daí aquele aluno fica quieto, perder nota, daí reprova.

Moderadora- Quer falar mais alguma coisa?

Zoe - De assinar o caderno preto.

Moderadora- Por que você assinou o caderno preto?

Zoe- Porque eu estourei o extintor da escola (adolescente fala o nome), antes de vir para a Marillac.

Moderadora- Como você se sente indo para a escola?

Zoe- Eu gosto me sinto livre. Só abordagem dos professores sabe, eu acho que os professores se acham muito. é verdade se acham acima dos alunos. Só que eu acho que eles deviam entrar mais em contato, sabe. Principalmente com o adolescente por eu vejo que eles só vão lá passam (no quadro) quem quer queira quem não quer não queira. Eu acho que eles deveriam buscar o interesse dos alunos é isso.

Moderadora- Você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Zoe- Sim, e muitas, às vezes se viram em uns loucos, tem uma professora que diz meu Deus está escrito, mas eu não entendi, eu falo, porque eu que vou fazer a prova, eu preciso entender.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Zoe- Eu converso com, no caso com o meu grupinho de amigo, a maioria são meninos, mas tem algumas meninas.

Moderadora- Você tem amigos (as) na escola?

Zoe- Agora eu to no colégio novo, mas eu acho que eu já fiz bastantes amizades já.

Moderadora- Primeiro ano que você está ali?

Zoe- Aham, é o primeiro ano que eu to ali, tenho em torno de uns 15 amigos assim, acho que é bastante já, eu tenho facilidade de fazer amizade e tal.

Megan

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Megan- Urum.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Megan- Aula de educação física, aula de ciência, aula de artes.

Moderadora- Você conversa em sala de aula?

Megan- (Adolescente, não respondeu)

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Megan- Demora de bater o sinal.

Moderadora- Como você sente indo para a escola?

Megan- Me sinto, bem.

Moderadora- Você vai do que para a escola?

Megan- Carro.

Moderadora- É longe a escola?

Megan- Não.

Moderadora- Com quem você conversa?

Megan- Com as meninas, minhas amigas.

Moderadora- Você tem amigos na escola?

Megan- As meninas (adolescente fala o nome).

2º SESSÃO na sequência do roteiro utilizado na primeira sessão.

7. Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?
8. Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?
9. Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?
10. Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?
11. Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?
12. Como você se sente morando na Casa Santa Luiza de Marillac?
13. Você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Obs: A questão nove foi mudada por que as adolescentes já falaram dos colegas/amigos (as) na escola * Você se dá (se relaciona) bem com os colegas e funcionários? Ainda, na Marillac surgiu uma nova pergunta. 13- **Nova pergunta** você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Alice

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Alice- Tem a (adolescente fala o nome) e uma que eu gosto, e não gosto (adolescente fala o nome).

Moderadora- Você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Alice- (não respondeu)

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Alice- (Não respondeu)

Moderadora- Você se dá bem com os funcionários?

Alice- Aham, sim.

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Alice- Escrever.

Moderadora- E o que você escreve?

Alice- Muita coisa.

Moderadora- Qual a atividade mais legal que você já fez na sala de aula?

Alice- Esqueci.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Alice- Não, tudo igual

Moderadora- Como você sente morando aqui na Casa Santa Luiza de Marillac?

Alice- Chato, bem com as meninas, são bem boazinhas (a adolescente fala o nome de varias meninas do acolhimento que já passaram pelo acolhimento e das que estão), elas são boazinhas

Lyly

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Lyly- Não gosto da professora de português.

Moderadora- Por que você não gostava dela.

Lyly- Porque quando eu esquecia o livro ela me xingava, o resto eu gosto.

Moderadora- Você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Lyly- Não.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Lyly- Não. (adolescente não quis falar mais)

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Lyly- Só uns que tem que xingam as vezes, mas gosto das tias (adolescente fala o nome) elas eram boazinhas com a gente, elas limpam.

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Lyly- Só aula, às vezes tem educação física e só, não tinha quadra.

Moderadora- Era bom, fazer educação física?

Lyly- Mais ou menos a professora era muito chata.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Lyly- Não.

Moderadora- Como você se sente morando aqui na Marillac?

Lyly- Ah bem, mais ou menos por que é chato ter que ficar aqui.

Moderadora- O que você sente mais falta?

Lyly- De sair.

Moderadora- E onde você gostava de ir.

Lyly- Eu gostava de ir para a casa do meu irmão, só.

Moderadora- Tem mais alguma coisa que você quer falar sobre a Marillac?

Lyly- Odeio ficar no meu quarto (convívio). Eu gosto muito delas (meninas) e elas são legal, tudo elas nenhum me trata mal, só isso. Elas fazem um pouquinho de bagunça mais tá bom. Também gosto de fazer bagunça

Kate

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Kate- Eu não gosto da professora de português nem da matemática, e só.

Moderadora- Você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Kate- Eu não.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Kate- Tinha eu gostava da pedagoga, (adolescente fala o nome).

Moderadora- O que ela fazia?

Kate- Ela era muito boa, ela brincava com a gente a sim.

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Kate- Sim, só com uma funcionária que não, ela era funcionária de limpeza, ela xingava só eu, também xingava ela.

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Kate- Vôlei, aquecimento e aquelas coisas (silêncio) e só.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Kate- Não.

Moderadora- Como você se sente morando na Casa Santa Luiza de Marillac?

Kate- Ah, acho legal, chato. As meninas junto com a gente más companhia o problema e a Zoe é muito certinha e só a Megan, muuuuita paciência (adolescente olha para Megan), coitada também, mas elas são legais.

Freya

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Freya- Fala bem a verdade pra vocês eu não gostava da minha escola, por que lá é muito chato, as professoras são muito burra, chatas, só tinha dois ou três professores gatinho. Foi o que salvo a escola, daí sai de lá (escola antes do acolhimento) por que a minha mãe perdeu o emprego, ela não tinha como me mandar para a escola de *Van*, daí eu sai de lá e vim para esse abrigo (acolhimento) chato aqui, só gostava dos professores mesmo gatinhos.

Moderadora- Você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Freya- Não

Moderadora- E a escola de agora, você gosta dos professores?

Freya- Gosto de todos eles.

Moderadora- Quantos professores você tem?

Freya- Na minha sala só tem um.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Freya- Não tem, só tem diretor.

Freya- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Freya- Com as tias da cozinha.

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Freya- Que eu mais gosto, educação física.

Moderadora- O que vocês fazem?

Freya- Jogar bola e bater na cabeça dos outros.

Moderadora- Tem quadra?

Freya- Aham, na quadra.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola?

Freya- Não.

Moderadora- Como você se sente morando aqui na casa Santa Luiza de Marillac?

Freya- Chato, mas é melhor do que ta na rua.

Moderadora- O que você mais gosta na Marillac?

Freya- Das meninas, a tentar as irmãs e de comer claro.

Moderadora- Tem mais alguma coisa que você queria falar sobre a casa

Freya- Sim. Todo mundo na escola fica falando, há você não tem mãe, por isso que você mora no abrigo (acolhimento). Por isso, que eu bati no pia hoje na escola. Quando eu chego lá (escola) uma menina me contou, bem amiga minha. Ela me contou que outra (colega) não queria que eu fosse porque eu sou do abrigo (acolhimento).

Moderadora- Essa colega falou alguma coisa pra você?

Freya- Ela disse que aqui quem vem é maconheiro essas coisas, eu falei pra ela que não é assim, aqui a gente ta por precisão. A gente não ta porque a gente não tem mãe e não tem pai, é por precisão. E ela bem assim, só vai lá (Marillac)

quem é maconheiro e bandido. Daí eu não falei para a professora porque daí ia dar confusão. Eu falei para as meninas lá se elas não quiserem ficar perto de mim, por mim não da nada.

Moderadora- E os professores?

Freya- Tratam bem, é só as meninas metidinhas que fazem bullying por eu estar no abrigo.

Zoe

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Zoe- A professora que eu não gosto (adolescente fala o nome), ela é de matemática porque ela faz a gente fazer um semicírculo na sala, daí é a dinâmica dela ficar partilhando da vida da gente, pra matemática, todo mundo foi mal na aula dela. Eu acho ela muito brava, ninguém gosta dela, chama os alunos de burro, só que com outras palavras e começa se achar, estão fazendo baixa assinado para tirar ela. De oito turmas que ela tem duas pessoas que tiram a média assim, acima da média, daí eu não gosto dela. A que eu mais gosto não tem, porque das outras eu gosto.

Na outra escola na Sirley Jagas uma professora me ofendeu, falou da minha família, porque minha família mora (adolescente fala o bairro) todo mundo se conhece ne. Daí uma professora que morava lá, não sei o nome dela, ela falou da minha mãe que é bem desestruturada. E ela começou a falar na frente de todo mundo ne. É um ofensa falar da minha mãe, e de todos os meus familiares. Há tua mãe e desse jeito, teu irmão e desse jeito, e você ta seguindo o rumo deles, ela não podia falar.

Na Sirley Jagas tive bastantes conflitos com os professores, também por que eu não ficava quieta sabe não assim de ficar bagunçando eu questionava muito. Sei lá eu nunca aceitava o que estava ali, eu questionava muito, eu gerava bastante conflito com os professores ne, agora estou me dando bem, porque tem bastante alunos como eu antes não tinham ne.

Moderadora- Você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Zoe- Sim.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Zoe- Não, e que eu não sei muito bem.

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Zoe- Urum, as funcionárias vivem emprestando livros meus e eu delas, eu me dou bem com elas.

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Zoe- A escola oferece educação física, teatro, eu vou começar quarta agora, e existe o planetário que tá tendo na escola, grupo de estudo das estrelas, todo mundo pode ir.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola?

Zoe- Eu acho quando envolve música, interpretar principalmente na aula de inglês envolve música alguma coisa assim, eu gosto.

Moderadora- Como você se sente morando aqui na casa Santa Luiza de Marillac?

Zoe- Eu me sinto ao mesmo tempo protegida, e me sinto pressa, é chato, mas no restante vou levando (adolescente diminui o tomalidade da voz).

Moderadora- Tem mais alguma coisa que você queria falar sobre a casa?

Zoe- Eu não gosto das regras, mas eu já to acostumada faz um ano e pouco que eu to aqui, então já me acostumei com as regras. O que eu mais gosto é das meninas porque elas ficam mais próximas da gente entende a agente, então é o que eu mais gosto. E das irmãs sem contar que elas fazem de tudo ne, pela gente.

Zoe- Quando eu falo (para os colegas): Eu moro na Marillac! Me olham assim (silêncio). Mas lá não é para marginal! Eles rotulam, né, quem mora em abrigo, daí olham assim para mim. Você mora lá daí, não entendem né, mas, eu não sofro com isso não. Não sei os professores, eu sei que alguns sabem, mas eles são tranquilos e a menina que eu ando também, só tem um espanto. Eu perguntei para uma professora, ela nem sabia que eu estava no acolhimento. A professora disse, por que, lá a gente vê as meninas da Marillac como meninas sapatonas, meninas briguentas, mas eu olhando pra você eu não vejo nada. Mas eu falei, mas é às vezes e pra isso que eu to aqui, para mostrar que não é assim a Marillac que acabou isso. Daí a irmã falou é porque antigamente tinha umas meninas bem barra pesada. É mais agora não tem. Elas não tão rotulando mais ne. Por serem mais adultos, acho que eles não fazem isso.

Moderadora- Você tem alguma dificuldade na Marillac?

Zoe- Tenho de ver meus familiares e o que mais tenho dificuldade, porque eles são usuários de drogas e tal. Daí complica de eu ir lá, e eles acabam não vindo.

Megan

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Megan- Gosto, todos né.

Moderadora- Você pergunta o que tem dúvidas a professora ou professor?

Megan- (não respondeu)

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Megan- Tem.

Moderadora- Você gosta do pedagogo ou não?

Megan- Gosto

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Megan- Sim, a tia, (adolescente fala o nome).

Moderadora- O que ela faz?

Megan- Ela, fica cuidando do portão

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Megan- Educação física, artes por enquanto a gente não ta tendo mais eu gosto de artes.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Megan- Não.

Moderadora- Como você se sente morando aqui na casa santa Luiza de marillac?

Megan- Aham, não sei.

Moderadora- Você gosta daqui?

Megan- Não.

Moderadora- Você não gosta daqui, por quê?

Megan- Porque eu queria ta morando junto com a mãe.

Moderadora- Por quê?

Megan- Tenho saudade.

Moderadora- Você quer falar mais alguma coisa?

Megan- Não.

GRUPO FOCAL- SESSÕES na APAM dia 13-04 e 14-04/2016

1º Sessão duração:

2º Sessão duração:

Horário: 14:30h as 15:30h

Horário: 14:30h as 16:00h

1º SESSÃO - Desenho da escola e falar sobre o desenho

Leah- (precisa instigar todo o momento para falar)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre.

Leah- Ela é (silêncio), não sei. Escola bem enorme quando eu cheguei lá, quando a gente ia lá, no recreio todas as meninas começaram a xingar eu, nem brincaram.

Elza - (Fica inquieta, mexendo com as outras meninas)

Moderado- Mostre a escola e fale sobre.

Elza- Minha escola é chata, não gosto de lá, vive tendo briga, eu não gosto de lá, é feia, tudo descascada.

Lucy- (Fala rápido e com clareza)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre.

Lucy- Meu desenho é o mais lindo de todos, eu não gosto desta escola, essa escola é muito pequena não tem por onde andar, mais até que é legal.

Jade (Inquieta, em alguns momentos, e quieta de repente, em alguns momentos fala tranquilo, em outro rápido)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre

Jade- Meu desenho é esse, eu não gosto da escola, mais eu gosto dos meus amigos, só por causa disso, se não.

Emma- (Está sempre sorrindo, fala rápido, não gosta de falar)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre.

Emma- Eu não gosto da escola, ruim.

Amélia (Quieta, precisar repetir as perguntas)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre.

Amélia - Meu desenho, eu gosto de lá (silêncio) só.

Ruby (Olhar triste e distante, precisa repetir as perguntas)

Moderadora- Mostre a escola e fale sobre.

Ruby- Meu desenho olhe como ta lindo, maravilha eu gosto da minha escola um pouquinho, bem pouquinho. Ela é grande e pequena, essa escola é legal eu acho.

Após, a fala das adolescentes quanto ao desenho foi realizado as perguntas do roteiro, de acordo com a percepção e linguagem das adolescentes.

1. Você gosta de ir para a escola?
2. O que mais você gosta na escola?
3. O que você não gosta na escola?
4. Como você se sente indo para a escola?
5. Com quem você conversa na escola?
6. Você tem amigos (as) na escola?

Ruby

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Ruby- Não.

Moderadora- Por quê?

Ruby- Tem que acordar cedo.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Ruby- Meus amigos.

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Ruby- Os professores.

Moderadora- Por quê?

Ruby- Eles são chatos, de ir para a diretoria.

Moderadora- Por que você foi?

Ruby- Por que eu tava gazeando (adolescente já estava na instituição) aula.

Moderadora- Tem mais alguma coisa?

Ruby- Se você quiser sair (banheiro, água) eles dão o crachá quando você volta entrega o crachá para o professor. Porque, quase todo mês eu assinava o livro preto.

Moderadora- Por quê?

Ruby- Por que eu não ia para a escola.

Moderadora- Já estava na instituição?

Ruby- Não, estava em casa. É chato ir pra fila, eu fico no cantinho e finjo que estou na fila.

Moderadora- Como você se sente indo para a escola?

Ruby- Que isso vai acabar logo me sinto triste todo o santo dia, por que é chato.

Moderadora- Qual seria a escola ideal pra você, como você sonha a escola?

Ruby- Não sei, pra mim não tem escola ideal, é isso mesmo, então é melhor nem sonhar porque não vai ter (uma adolescente afirma que Ruby é muito realista).

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Ruby- Com todo mundo.

Moderadora- Você tem amigos na escola?

Ruby- Quase a sala inteira, são meus amigos.

Moderadora- Com quem você mais conversa?

Ruby- (adolescente diz o nome de duas meninas e dois meninos).

Amélia

Moderadora- Você gosta de ir para a escola

Amélia- Sim.

Moderadora- Por quê?

Amélia- Recreio.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Amélia- Só o recreio. (cochichou amiga).

Moderadora- O que você faz no recreio?

Amélia- Fico só andando.

Moderadora- Na sala senta na frente, meio ou no fundo da sala?

Amélia- Na frente, por que a professora me mudou, por que tinha um pia fazendo bagunça eu troquei de lugar.

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Amélia- Levar xingo. De fazer fila, vou direto para a sala e fico escondida lá.

Moderadora- Como você se sente indo para a escola?

Amélia- Ruim

Moderadora- Por quê?

Amélia- Tem que acordar, cedo de mais.

Moderadora- Que horas você vai para a escola?

Amélia- Sete e meia.

Moderadora- Qual seria a escola ideal pra você, como você sonha a escola? Amélia- Queria que a minha escola fosse grande, uma escada não escada não, aham não sei.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Amélia- Com três meninas só (adolescente fala os nomes)

Moderadora- Você tem amigos na escola?

Amélia- Tirando os pia só.

Moderadora- Os pia você não gosta, por quê?

Amélia- Eles são chatos.

Moderadora- O que eles fazem?

Amélia- Ficam arrastando a mesa da gente, se jogando no chão é assim

Emma

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Emma- Mais ou menos.

Moderadora- Por quê?

Emma- Por causa das minhas amigas.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Emma- Do recreio também.

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Emma- Da aula de inglês, e dos castigos quem faz bagunça a professora coloca a carteira lá fora (da sala) para quem faz bagunça ela manda sentar lá fora, agora tá sendo assim. Pra você ir no banheiro precisa levar o crachá, cada professor tem um crachá. Por que tinha briga, porque um ia no banheiro e ia outro e brigava.

Moderadora- Como você se sente indo para a escola?

Emma- Às vezes bem, às vezes ruim.

Moderadora - Qual seria a escola ideal pra você, como você sonha a escola? Emma- Queria que fosse uma escola maior.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Emma- Com bastante gente.

Moderadora- Você tem amigos na escola?

Emma- Meus amigos (adolescente fala o nome de três meninas e quatro meninos)

Jade

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Jade- Só por causa dos amigos.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Jade- Das minhas amigas (adolescente fala o nome de uma amiga).

Moderadora- Tem mais algum?

Jade- Não, mentira tem, mais a que eu mais gosto e (silêncio), converso muito na sala.

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Jade- Professora de matemática.

Moderadora- Por quê?

Jade- Ela é muito chata. Eu já recebi xingo em sala de aula, da minha professora de matemática.

Moderadora- Por quê?

Jade- Eu estava fora do lugar.

Moderadora- Mas alguma coisa?

Jade- Fiquei de castigo porque eu cheguei atrasada na aula daí eu fui suspensa das aulas de português e fiquei sem recreio. De responder a chamada porque a professora fala o primeiro e o segundo nome, e eu gosto do segundo (silêncio). Eu não gosto de ficar na fila da minha sala, eu fico na fila da outra sala, só que a gente não faz uma fila a gente fica em uma rodinha assim, conversando.

Moderadora- Como você se sente indo para a escola?

Jade- Às vezes quando estou disposta é bom, às vezes quando estou com sono não é bom.

Moderadora - Qual seria a escola ideal pra você, como você sonha a escola?

Jade- Eu queria aquelas escolas, que aparece em filme é bem legal, que tem líder de torcida, que tivesse armarinho (adolescente Lucy que disse armarinho, Jade concorda com a cabeça), é que tivesse bastante sala, que tivesse três andar, que tivesse um lanche bom que fosse aqueles lanches dos Estados Unidos uma X-Burguês pequenininhos com leite e com biscoito (adolescente Elza que disse sobre o lanche, Jade concorda com a cabeça) e é isso.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Jade- Com bastante gente, mais com os amigos.

Moderadora- Você tem amigos na escola?

Jade- Tenho. (adolescente fala o nome de uma amiga)

Lucy

Moderadora- Você gosta de ir para a escola

Lucy- Amo.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Lucy- Dos amigos, me sinto triste quando eles não vão. A escola é muito legal, pra mim por que eu saio daqui (APAM), legal por causa dos amigos. O recreio conversar com as amigas e fazer bagunça". Eu faço uma coisa muito legal jogar bolinha na sala de aula.

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Lucy- Professor de matemática odeio ele. Tem que sentar por mapeamento é quando eles escrevem o seu nome assim, e você só pode sentar naquela carteira. Se você não sentar está fora do mapeamento e vai para a pasta de ocorrência. Se você quiser sair (banheiro, água) eles dão o crachá quando você volta entrega. Antes era só levantar a mão e pedir, só que na verdade era muito aluno no corredor assim sabe, e andavam pra cima e pra baixo. Agora com o crachá tem o controle ne, o professor deixou. Porque antes vinha uma cambada e diziam que o professor tinha deixado. Por isso só pode sair um ou dois.

Sabe que o professor de inglês é doido, lá na minha sala todo mundo faz bagunça e todo mundo come chicletes, um dia que eu fui fazer isso, que foi ontem, todo mundo tava mascarando chicletes na aula dele, ele me mandou copiar duzentas vezes. Não vou mais mascar chicletes nas aulas de inglês.

Moderadora- Já aconteceu outras vezes?

Lucy- Já aconteceu, porque todo mundo tava conversando, e eu tava quieta, daí todo mundo falou que era eu que tava conversando. Daí ele mandou fazer cinquenta vezes, aí eu fiz, só que antes não era assim, é agora.

Moderadora- Como você se sente indo para a escola?

Lucy- Eu me sinto legal, porque eu vou sair daqui (APAM), e vou ver outros ares (adolescente sorri)

Moderadora- Qual seria a escola ideal pra você, como você sonha a escola?

Lucy- A escola ideal seria uma escola enorme assim (adolescente mostra com as mãos), uma escola que até você se perdia nela, e que os professores respeitasse os alunos como alunos. Porque eles acham que a gente deve saber tudo.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Lucy- Com meus amigos.

Moderadora- Você tem amigos (as) na escola?

Lucy- Tenho. (adolescente fala o nome de três meninas)

Elza

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Elza- Não, odeio.

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Elza- Educação Física, é por causa dos meus amigos, fazer bagunça e jogar lápis no ventilador

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Elza- Tudo, dos castigos, quando me mandam escrever (o professor de inglês), de ser suspensa das aulas por três dias. Pasta de ocorrência esse ano já fui dez vezes (assinar), por que eu sai da sala sem crachá. Eu não gosto de responder a chamada por que na sala tem uma menina com o meu nome, à professora acha que eu sou ela. A professora olha pra mim é diz (adolescente falou seu próprio

nome) eu digo, mas não sou eu é a outra professora. O professor de inglês, hoje mandou escrever nunca mais vou ficar gritando na aula de inglês, tavam gritando lá na sala, daí nos tivemos que copiar cem vezes, mas daí ele mudou para fazer uma folha só, vinte oito vezes.

Moderadora- Como você se sente indo para a escola?

Elza- Depende do humor.

Moderadora- Qual seria a escola ideal pra você, como você sonha a escola?

Elza- Queria que aquela escola não tivesse aquela escada feia, aquele portão fosse melhor e queria que a parede não fosse descascada e que a sala fosse maior. Que tivesse mais do que um ventilador na sala e que os professores não fosse tão chato. Aham que o professor de inglês não ficasse só dando copia para gente fazer.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Elza- Com um monte de gente.

Moderadora- Você tem amigos na escola?

Elza- Tenho. (adolescente fala o nome de oito meninos e quatro meninas)

Leah

Moderadora- Você gosta de ir para a escola?

Leah- Não.

Moderadora- Por quê?

Leah- Por que, por que, por que só tem pia chato, daí se a gente fala com uma menina ele pensa que é dele, depois manda a gente calar a boca, eu mando ele calar a boca também. Depois virá uma confusão, ele vai e fala pra mãe, daí eu pego e converso com a tia (mãe do pia), e falo a verdade e daí ele fala com a mãe dele de novo, é assim.

Moderadora- Mas é só um pia que é chato?

Leah- É (silêncio)

Moderadora- O que você mais gosta na escola?

Leah- Lanche.

Moderadora- O que você não gosta na escola?

Leah- Perder o recreio, por que tava copiando. Eu não sei ler.

Moderadora- Você tem reforço?

Leah- Só têm de tarde, as meninas vão, eu não porque estou na instituição, eu estudo de manhã.

Moderadora- Como você se sente indo para a escola?

Leah- Ruim, péssima (silêncio)

Moderadora- Qual seria a escola ideal pra você, como você sonha a escola?

Leah- Aham, nenhuma, o eu queria já ter eu já tenho (adolescente Amélia diz o nome da atual escola de Leah afirma) não é uma outra.

Moderadora- Com quem você conversa na escola?

Leah- Com ninguém.

Moderadora- Você tem amigos na escola?

Leah- Não.

2º SESSÃO na sequência do roteiro utilizado na primeira sessão.

7. Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?
8. Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

9. Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?
10. Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?
11. Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?
12. Como você se sente morando na associação de Promoção a Menina (APAM)?
13. Qual seria a escola ideal pra você, como você sonha a escola?

Ruby

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Ruby- Eu não gosto de nenhum.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Ruby- Tem. (não quis falar mais)

Moderadora- Você gosta deles ou não?

Ruby- Não sei quase não converso com eles.

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Ruby- Sim. Com a tiazinha da cozinha.

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Ruby- Educação física.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Ruby- Cheguei no final do ano passado, não sei as atividades que tem na escola.

Moderadora- Como você sente morando aqui na APAM?

Ruby- Triste.

Amélia

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Amélia- Gosto da minha professora.

Moderadora- Tem algum que você não gosta?

Amélia- Gosto de todos. O professor de música e de artes são divertidos.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Amélia- Tem, e eu gosto.

Moderadora - Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Amélia- Sim

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Amélia- Não, só aula.

Moderadora - Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Amélia- Não.

Moderadora- Como você sente morando aqui na APAM?

Amélia- Chato. (não quis falar mais)

Emma

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Emma- Eu gosto do professor de matemática e o que menos gosto e de inglês.

Esse eu ano não posso tirar nenhuma nota vermelha, porque se não o ano que vem eu não consigo entrar para trabalhar (Jovem Aprendiz). Porque o ano passado eu tirei só uma. Só que quando eu tava no sexto ano eu fugia daqui (APAM), daí no ultimo bimestre eu tirei todas vermelhas. Daí agora não é permitido se eu tirar não posso ir trabalhar.

Moderadora- Faz quanto tempo que você já está na APAM?

Emma- Cinco anos, vai fazer seis.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Emma- Tem, (adolescente diz o nome da pedagoga e fica em silêncio).

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Emma- Tem, não sei o nome. Ele faz comida.

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Emma- Educação física.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Emma- Vai ter festa junina essas coisas.

Moderadora- Como você sente morando na APAM?

Emma- Bem, mas é chato

Moderadora- Tem mais alguma coisa que queira falar da APAM?

Emma- Sim, porque nos chegamos atrasadas na escola, a pedagoga falou vocês são uns anjinhos, até as asas crescem né. Ela xingou todas nos da Casa Lar (APAM), ela fala cada coisa que (silêncio).

Moderadora- Ela trata assim, só vocês?

Emma- A gente é diferente, ela não fala o nosso nome, ela fala as meninas da APAM. Só que eu acho que a gente é igual a todo mundo, ano passado tinha pia de abrigo e eles não falavam.

Jade

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Jade- Eu não gosto da professora de matemática eu gosto de educação física.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Jade- Tem o diretor eu não gosto, mais eu não sei se ele é pedagogo ou não.

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Jade- Aham

Moderadora- Tem algum funcionário que você conversa?

Jade- Tem, ele é o zelador (a adolescente fala o nome).

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Jade- Educação física.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Jade- Vai ter agora dia dezenove que a gente vai pra Castro, ter aula numa fazenda.

Moderadora- Acha que vai ser legal ou ruim?

Jade- Acho que vai ser ruim

Moderadora- Por quê?

Jade- Porque cada professor vai ter que fazer alguma coisa e a professora de matemática fez um monte de coisa para a gente fazer, e eu não sei de nada.

Moderadora- Como você sente morando aqui na APAM?

Jade- Às vezes ruim é chato, às vezes bem.

Moderadora- Tem mais alguma coisa que queira falar da APAM?

Jade- Eu acho que sim, porque normalmente este tempo a gente ia vir embora mais antes. Não só por causa só de mim, daí ela (pedagoga) chegou em todas e falou assim, quem é, falou meu nome e depois da APAM, daí eu fiquei nossa que vergonha né, daí eu falei eu. Ela disse, então vai que a tia da APAM está esperando. Então tá bom. Tipo da um constrangimento sabe. Então é meio difícil conviver com isso não nada ver assim, mas eles podiam chamar nós pelo nome ne.

Ano passado a gente tava assim com nosso amigos conversando ne, em vez dela entrar e falar na rodinha, ela falava assim, o meu nome e depois falou APAM, vai pra fila, a gente ficava meio constrangido quase todo mundo sabe que a gente é da APAM. Não precisa ficar falando, eu fico constrangida.

Moderadora- Tem mais alguma coisa?

Jade- Entrou um colega novo na minha sala, e eles estavam falando sobre a APAM, aí ele falou essa APAM não é pra louca e as meninas me falaram que eles tinham chamado a APAM de louca, daí eu não vou falar nada, às vezes ele falou sem querer.

Lucy

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Lucy- Gosto de todos menos os professores de matemática e inglês. E tem o professor (adolescente fala o nome) que me ofende todo o dia.

Moderadora- Por quê?

Lucy- Ele enche (trata mal) na sala, não é só eu, ele enche outras pessoas também. Daí ele fala ou santa ou inteligência, ele fica xingando a gente, fala um monte de coisas (silêncio).

Moderadora- Tem mais alguma coisa que queira falar?

Lucy- Até põem, só que assim, que nem o ano passado eu me sentia muito constrangida quando eu ia fazer grupo que tinha que fazer pesquisa na escola ou que tinha que ir na casa de um colega, por que eu não podia ir.

Então a maioria do grupo quando ia acontecer isso, eles faziam separado de mim. Eles faziam depois passavam pra mim, se tinha alguma coisa para escrever eu tinha que escrever na escola sozinha. Que nem dizem lá (escola) que a gente não deve ser tratada diferente, mas eu já disse tantas vezes pra psicóloga o que custa liberar pra ir para a escola pra fazer o trabalho sabe. Quando eu pedi a irmã pensou, pensou e deixou, só que ela falou bem assim, e não pense que vai ser todas as vezes assim. Essa foi a sua primeira vez e ultima que você vai fazer trabalho na escola. Como que você se sente não posso mais fazer trabalho vou e aí sabe de vez em quando você pensa assim não vou fazer mais nada, vou parar por que vou perder nota e o que, que adianta se eu não posso ir vou perder nota do mesmo jeito. Por isso ao meu ver eu não gosto de morar aqui (APAM), por causa dessas coisas sabe.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Lucy- Não gosto, muito histérica (a adolescente fala o nome da pedagoga).

Moderadora- O que ela faz?

Lucy- Ela grita muito, verdade.

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Lucy- Sim.

Moderadora- Tem algum funcionário que você conversa?

Lucy- São os inspetores (a adolescente fala o nome).

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Lucy- Educação Física, daí tem espanhol eu e acho que alemão de noite, só que eu não participo e aberto para a comunidade.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Lucy- Tem as festas que eles fazem, agora teve o bingo que a gente participou e tal.

Moderadora- Como você sente morando aqui na APAM?

Lucy- Não me sinto bem. Eles falam aqui (APAM) sabe vocês são iguais as meninas do contra turno (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos), não é por que vocês moram na casa lar que vocês vão ser diferente, mas de qualquer maneira tratam (funcionários) a gente diferente sabe (as outras adolescente se olham confirmando). A psicóloga já conversou, já falou que não era pra tratar a gente diferente tal, mas a gente percebe sabe. Agora não é com tanta frequência aqui na APAM.

Que nem a maquiagem a gente lutou muito pra ter, por que não era liberado e tal. E a gente correu atrás falou. Por que antigamente sabe tinha umas outras adolescentes que vamos dizer a gente era as crianças da casa sabe, e tinha as adolescentes a gente ficava admirado e dizia quando for adolescente eu quero ser que nem ela. Elas podiam fazer tudo, elas podiam sair até ficavam com o celular sabe. Elas podiam fazer o que elas quisessem. Daí parece que quando chegou na nossa vez, entrou um cadeado de regras sabe. Aí não podia isso, não podia aquilo. Daí começaram a gente ia pra escola sozinha e volta sabe, só que tinha menina que ficava de namoro sabe, de namorico sabe dessas coisas. Quando aconteceu de falarem que as tias vão levar vocês pra escola, fui uma das meninas que fiquei pe da vida. Porque eu volta certo da escola e pra casa (APAM). Eu era a primeira a chegar na APAM, eu nunca vinha com as meninas. Uma porque eu sentia vergonha do jeito que elas andavam elas faziam muita algazarra na rua. Assim, não sei se é por eu vir de uma família mais quieta, tradicional essas coisas eu não gostava disso sabe, e eu não vinha com elas, eu vinha e volta sozinha.

Lucy - As mães sociais levam e trazem e isso é muito constrangedor (as outras adolescentes balançam a cabeça confirmando) pra gente que além de falarem da APAM, não assim eu acho até bacana a tia buscar a gente, mas é o negócio assim do uniforme da APAM tudo rosa e ta escrito o símbolo a APAM. Todo mundo sabe, você não vai chegar na tua casa e vai tar escrito o residencial da tua casa vamos dizer que a rua é Gonçalves, você não vai chegar com o uniforme escrito Gonçalves ne. Ainda que a gente tem uma sorte que a tia (adolescente fala o nome) ta grávida ela não chega na frente do colégio, então a gente vai indo e encontra ela na metade do caminho. Então eles não vê o uniforme dela. Mas a maioria das pessoas vê, todo mundo sabe quando vê rosa e um monte de menina em volta é as meninas da APAM. Eu não gosto muito disto. No entanto foi liberado a

gente vir sozinha, só que a gente acabou perdendo isso por que uma outras meninas elas pediram pra gente esperar e a gente esperou e a gente acabou chegando atrasada no colégio, ligaram e cortaram isso. Pelo meu ver a (adolescente falou o nome da psicóloga) ta esperando dar um tempo dessa situação pra retomar. Mais assim, se agora começar de novo a gente ir sozinha. Eu vou proteger o grupo porque eu não quero mais isso, ter que a tia ta levando, ter que a tia ta buscando, não por que é ruim. Ruim pra elas que tem que levar e trazer e pra gente tem que ir junto.

Moderadora- Tem mais alguma coisa que queira falar da APAM?

Lucy- Esses tempos (colégio) quando é para entregar bilhete [as outras adolescente confirmam se olhando que não recebem também] às meninas da casa lar não ganham por que elas são da APAM, então já ta todo mundo sabendo. Então acho que não é por que a gente é da Casa Lar (APAM) que eles deviam entregar o bilhete para as mães sociais, devia entregar pra mim. Ai hoje, a tia (adolescente falou o nome) entregou um bilhete, pra gente (turma), só que ai eu fiquei com a minha mão esticada pra ela entregar pra mim, ela não entregou. Perguntei por quê? Ela falou que as mães sociais já tinham pegado o bilhete e na APAM já tinham recebido. Só que aqui o seguinte, aqui (APAM) é uma família de vocês assim. No caso se você tem um filho, você não vai na escola e vai pegar o bilhete. O teu filho tem que te trazer o bilhete e te informar, então ai tratam a gente diferente.

Moderadora- Você quer falar mais alguma coisa?

Lucy- Ano retrasado quando tinha umas outras meninas aqui (APAM), que elas estudavam, e ainda estudam lá ne. Tinha meninas lá na frente do cesto ano fazendo bagunça que era da APAM, as meninas da APAM querem parar de fazer bagunça. Sendo que tinham outras lá atrás não fazendo bagunça e as outras fazendo sabe.

Os meus amigos só perguntam o que a gente faz, essas coisas. Mas o *Bullying* que eu acho é dos professores, principalmente da pedagoga. Quando vai chamar a gente quando é para sair mais cedo ou qualquer coisa assim, e ela não acha. Ela fala tem alguma menina da APAM aqui. Daí sabe a gente fica constrangida ne. Porque não é legal a gente morar num abrigo (acolhimento). Falar eu moro num abrigo (acolhimento), as meninas (amigas) falam vocês tem celular, mas não da para usar, daí fica aquele negocio, há então você mora na APAM. Muita coisa assim sabe, pra fazer trabalho com os amigos a gente não vai. A gente é tratada diferente por que a gente não pode, não sei o que. Daí falam muito a APAM, a APAM.

Elza

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Elza- Eu gosto do professor (adolescente fala o nome) de educação física.

Moderadora- Qual que você não gosta?

Elza- Eu odeio o professor de inglês, ele é parecido com o Mister Bim., se chamar ele fica bravo, e manda a gente copiar.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Elza- Tem. Eu gosto mais, só que às vezes eu não gosto daquela loirinha.

Moderadora- Por quê?

Elza- Por que ela é muito griteira, hoje ela só pegou meu moletom, de outras meninas que foram com moletom de outra, ela só pegou o meu que era cinza, vaca velha.

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Elza- Tem é o tiozinho da limpeza, que tem uma mancha na testa (adolescente olha para a outra adolescente pedindo ajuda), eu não lembro o nome.

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Elza- Educação física.

Moderadora- Há alguma atividade diferente na escola? Qual/ Quais?

Elza- Tem festa junina, tem bingo, tem passeio.

Moderadora- Como você sente morando aqui na APAM?

Elza- Horrível, péssima, detesto este lugar (adolescente olha para as outras adolescentes).

Moderadora- Tem mais alguma coisa que queira falar?

Elza- Às vezes tá todo mundo quieto na sala, daí eles entram e chamam (adolescente disse que chamam pelo nome e depois falam APAM), daí todo mundo fica olhando para a gente. Parece que eles tratam a gente de um jeito diferente ontem eu fui com o meu moletom cinza um monte de gente foi com o moletom cinza. O diretor só pegou o meu moletom.

Moderadora- Por que ele pegou?

Elza- Por causa que só pode ir com o moletom do uniforme e de jaqueta.

Leah

Moderadora- Existem na escola alguns professores (as) que você gosta e outros que não?

Leah- Nenhum, eles só ficam enchendo o saco

Moderadora- Tem algum que você gosta?

Leah- Tem a professora (outra adolescente fala a matéria, conhecimento gerais), eles e elas são bravos.

Moderadora- O que eles e elas falam?

Leah- Que nem ela (professora) tem que usar óculos quando ela esqueceu na casa dela, ela pega e fica pensando que é eu que fico fazendo bagunça dentro da sala, ela burra.

Moderadora- Quem que faz bagunça?

Leah- (adolescente fala o nome de dois meninos) eles ficam fazendo bagunça e não terminam eu fico tentando terminar, e eles ficam conversando e não terminam de copiar.

Moderadora- Existem na escola alguns pedagogos (as) que você gosta e outros que não?

Leah- Tem duas pedagogas.

Moderadora- Você gosta delas?

Leah- Gosto não lembro o nome (a adolescente tenta lembrar o nome, mas não consegue)

Moderadora- Você se dá (se relaciona) bem com os funcionários?

Leah- Só com os funcionários. Se eu converso com um (funcionário) dizem (colegas) que eu tô falando mal dele daí e bem assim.

Moderadora- Quais as atividades oferecidas na escola? Quais que você realiza?

Leah- Nenhuma

Moderadora- Há alguma atividade diferente lá na escola? Qual/ Quais?

Leah- Não.

Moderadora- Como você se sente morando na associação de Promoção a Menina (APAM)?

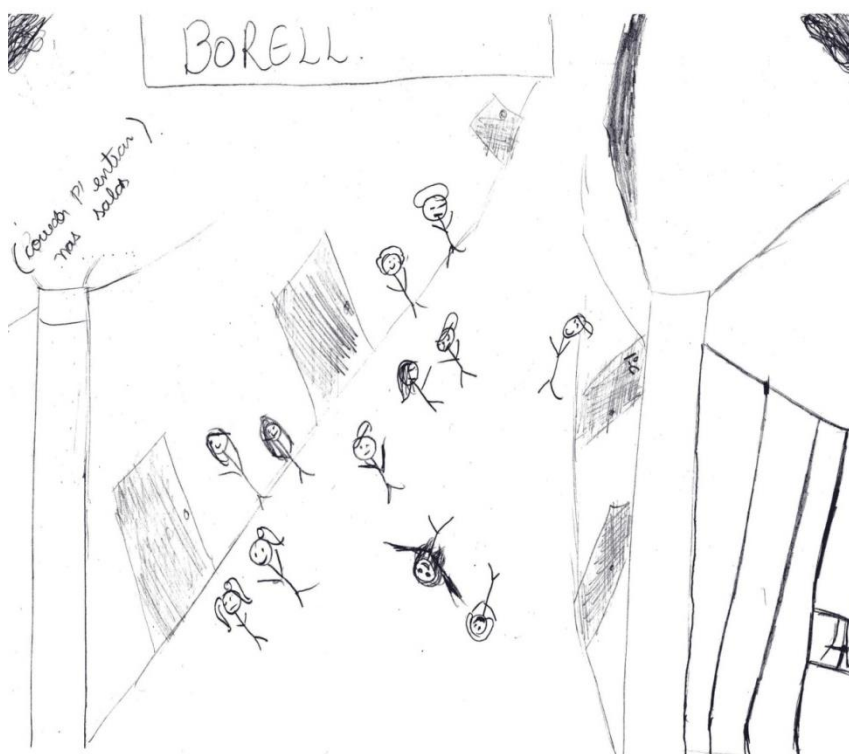
Leah- Ruim, longe da mãe.

Moderadora- Você quer falar mais alguma coisa?

Leah- Não.

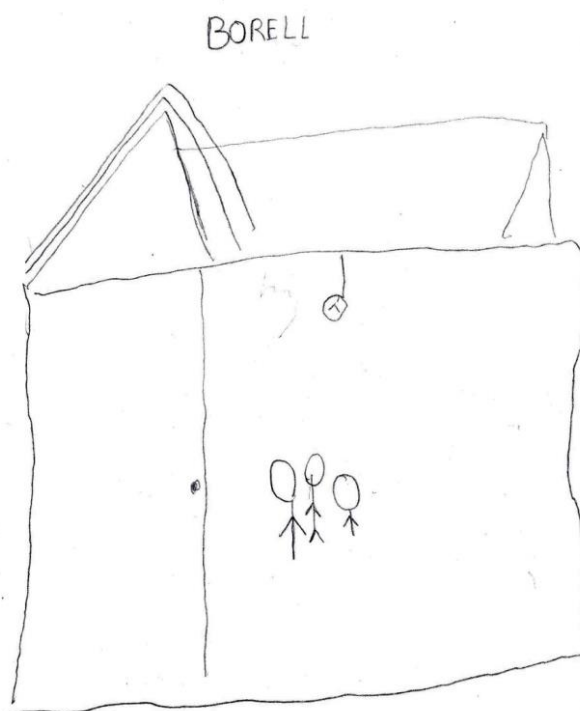
**APÊNDICE D - Desenho realizado pelas adolescentes da Casa
Santa Luiza de Marillac, de sua escola.**

Figura 1 – Desenho realizado pela adolescente Zoe.



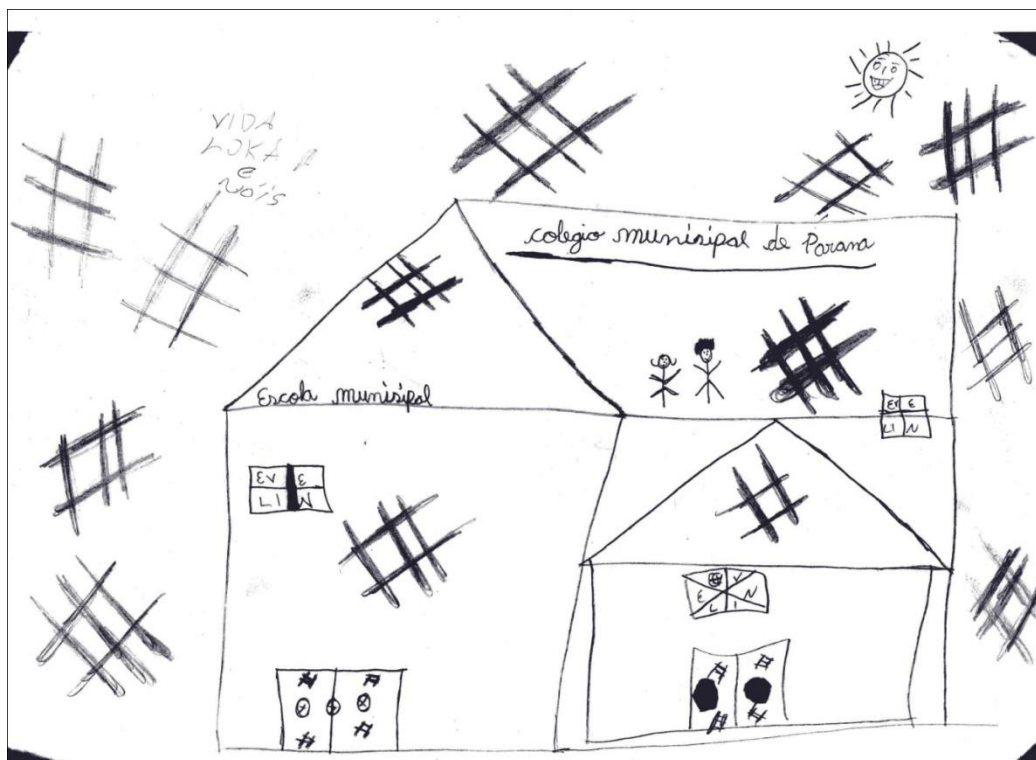
Fonte: Adolescente Zoe.

Figura 2 – Desenho realizado pela adolescente Megan.



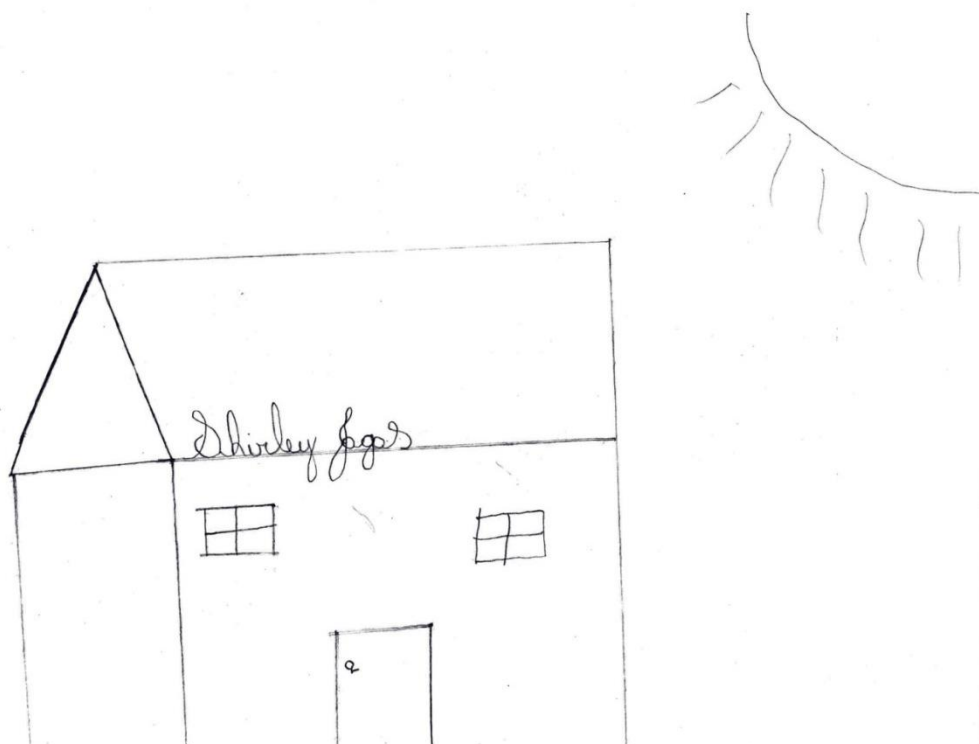
Fonte: Adolescente Megan.

Figura 3 – Desenho realizado pela adolescente Freya.



Fonte: Adolescente Freya.

Figura 4 – Desenho realizado pela adolescente Lyly.



Fonte: Adolescente Lyly.

Figura 5 – Desenho realizado pela adolescente Alice.



Fonte: Adolescente Alice.

Figura 6 – Desenho realizado pela adolescente Kate.



Fonte: Adolescente Kate.

**APÊNDICE E- Desenho realizado pelas adolescentes da Associação
de Promoção a Menina – APAM de sua escola.**

Figura 7 – Desenho realizado pela adolescente Emma.



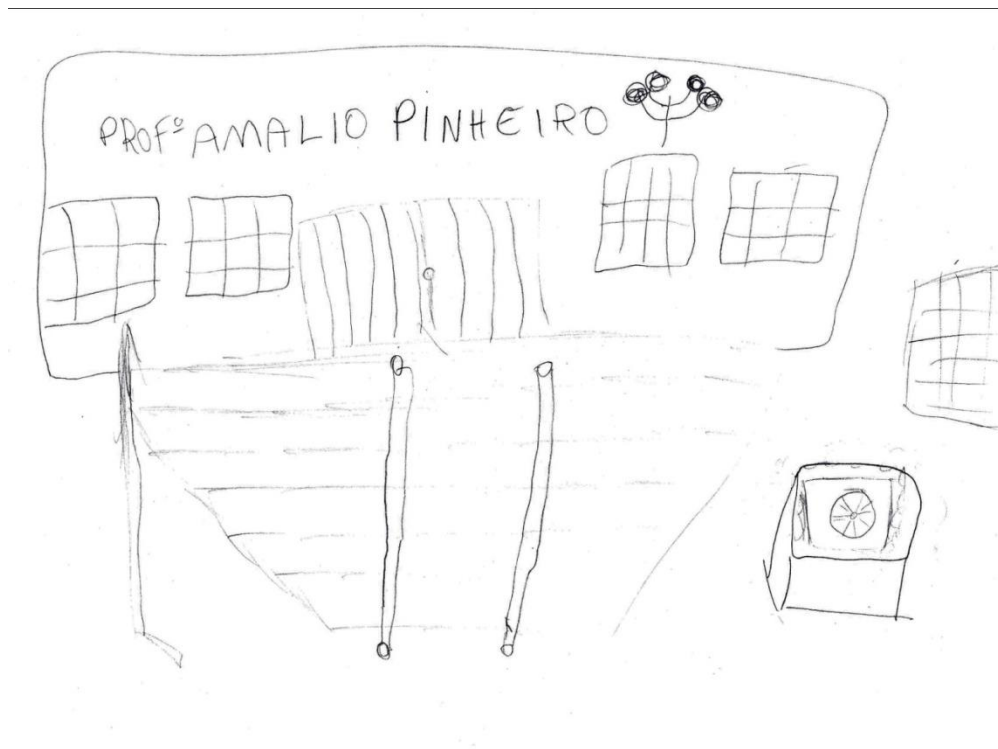
Fonte: Adolescente Emma.

Figura 8 – Desenho realizado pela adolescente Leah.



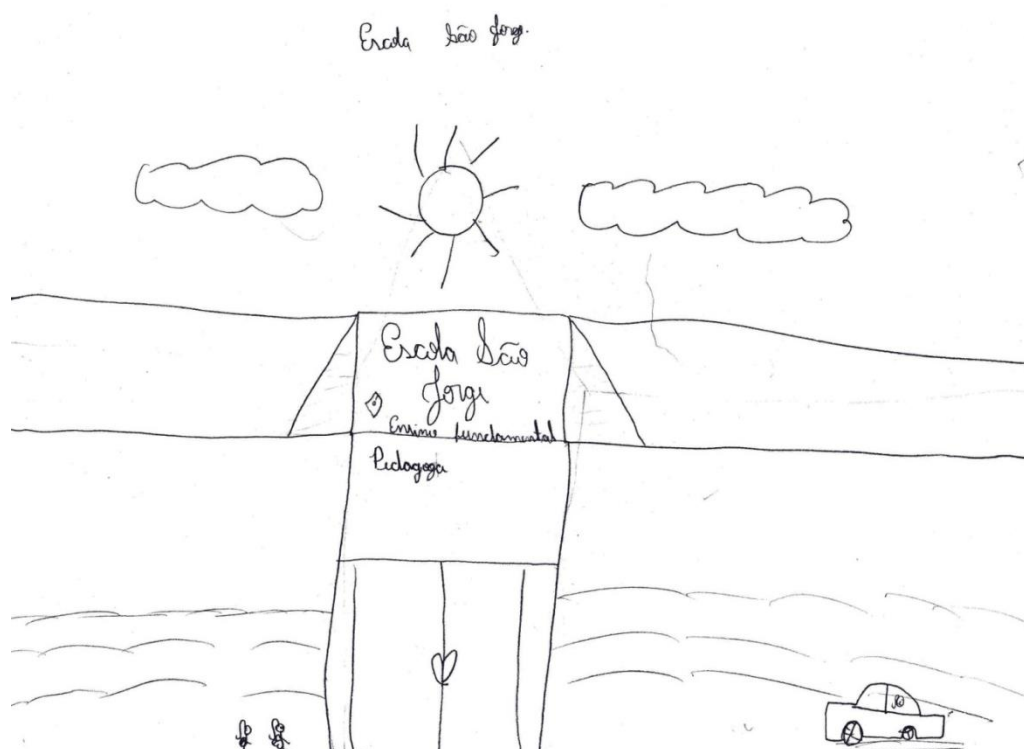
Fonte: Adolescente Leah.

Figura 9 – Desenho realizado pela adolescente Lucy.



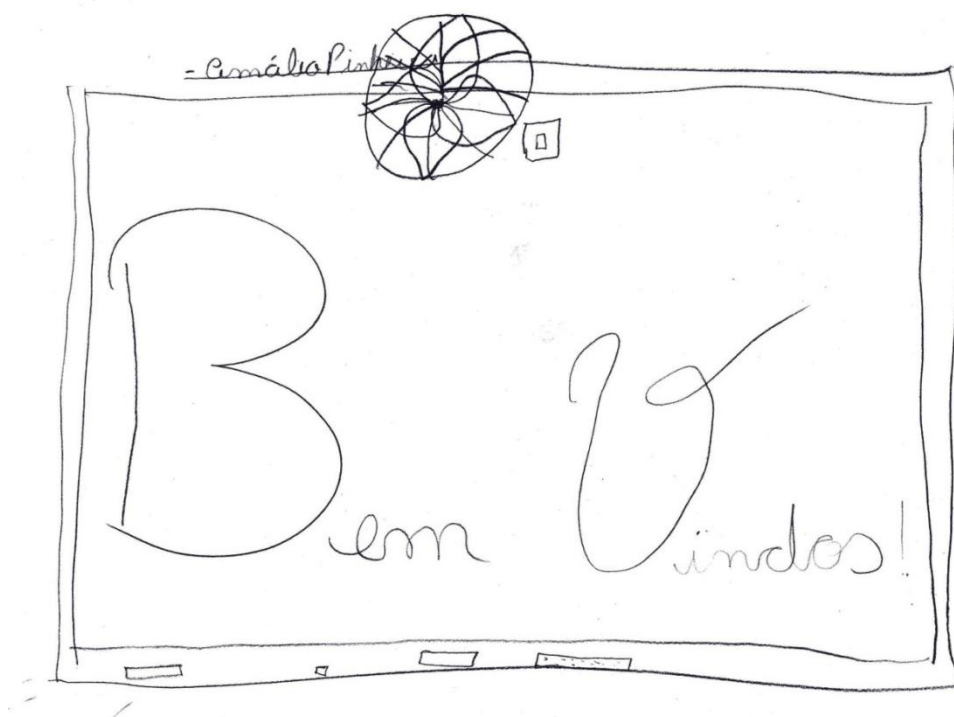
Fonte: Adolescente Lucy.

Figura 10 – Desenho realizado pela adolescente Amélia.



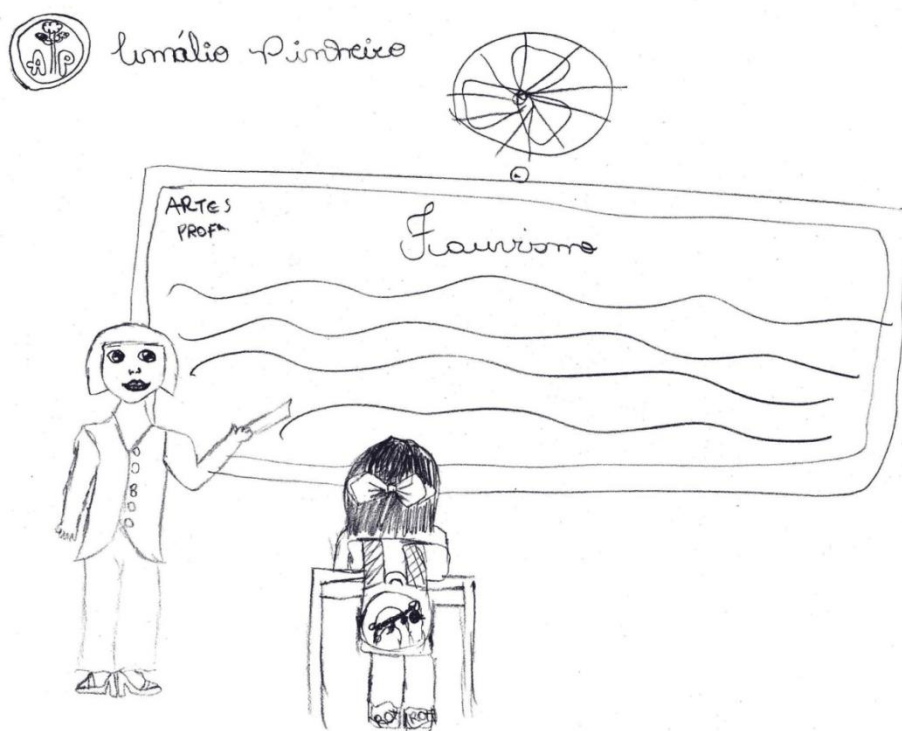
Fonte: Adolescente Amélia.

Figura 11 – Desenho realizado pela adolescente Jade.



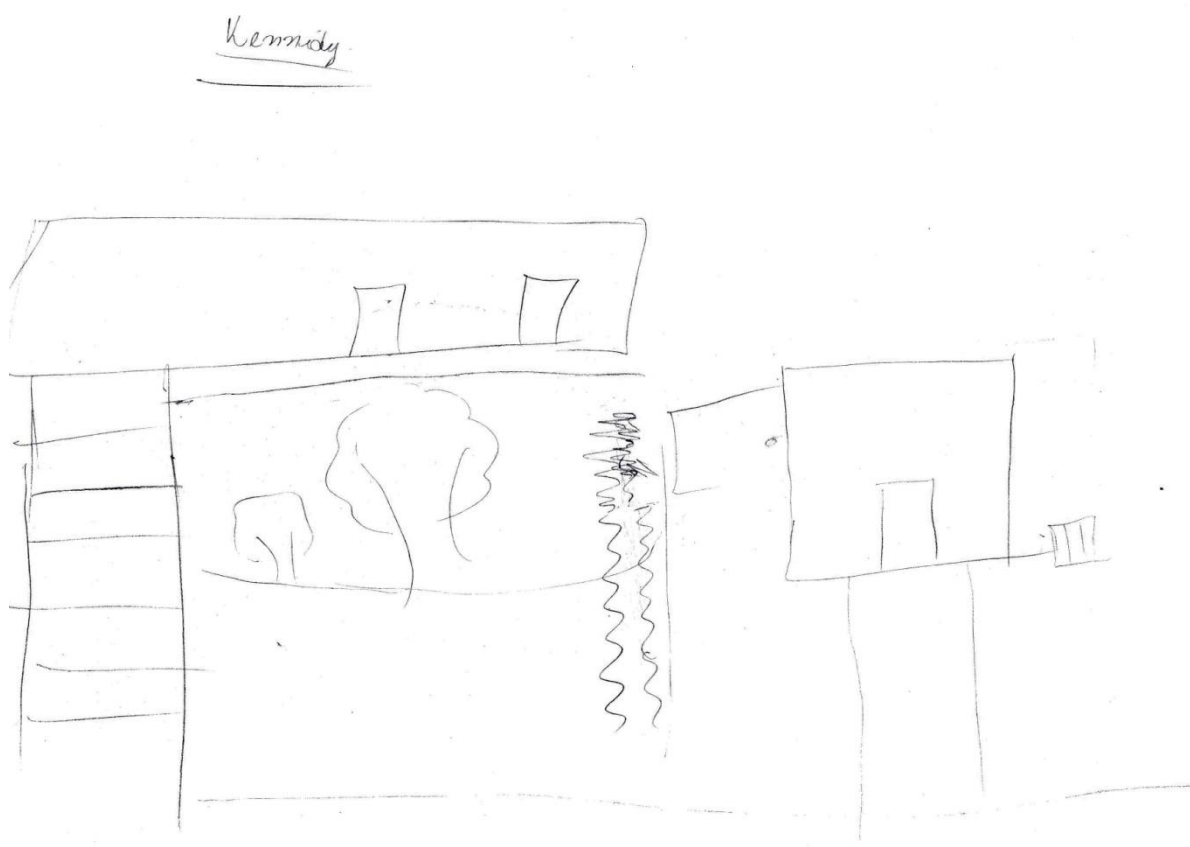
Fonte: Adolescente Jade.

Figura 12 – Desenho realizado pela adolescente Elza.



Fonte: Adolescente Elza.

Figura 13 – Desenho realizado pela adolescente Ruby.



Fonte: Adolescente Ruby.