



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

NATHALIA SILVA SANTOS

**ESCOLARIZAÇÃO DE UM JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
RESIDENTE EM CASA DE ACOLHIMENTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

João Pessoa - PB  
2025

NATHALIA SILVA SANTOS

**ESCOLARIZAÇÃO DE UM JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
RESIDENTE EM CASA DE ACOLHIMENTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal da Paraíba como  
requisito para obtenção do título de  
Pedagoga.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Munique Massaro.

João Pessoa - PB  
2025

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S237e Santos, Nathalia Silva.

Escolarização de um jovem com deficiência intelectual residente em casa de acolhimento: desafios e perspectivas / Nathalia Silva Santos. - João Pessoa, 2025.

48 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Deficiência intelectual. 2. Educação inclusiva.  
3. Casa de acolhimento. 4. Escolarização. 5. Jovens com deficiência. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376-056.36(043.2)

NATHALIA SILVA SANTOS

**ESCOLARIZAÇÃO DE UM JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
RESIDENTE EM CASA DE ACOLHIMENTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal da Paraíba como  
requisito para obtenção do título de  
Pedagoga.

Aprovado em: 12/09/2025

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Munique Massaro  
Orientadora (UFPB/CE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Quezia Vila Flor Furtado  
Examinadora (UFPB/CE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Izaura Maria de Andrade da Silva  
Examinadora (UFPB/CE)

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é o caminhar de uma jornada acadêmica que foi significativamente amplificada pelo apoio e incentivo de diversas pessoas, às quais expresso minha eterna gratidão.

Inicialmente meus agradecimentos a Deus, pela fortaleza concedida para vencer os obstáculos inerentes à esta trajetória, pela sabedoria para lidar com situações diversas e por Sua infinita graça, bondade e misericórdia.

Segundamente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Munique Massaro, minha orientadora, pela orientação incansável, pois por diversas vezes eu desisti, mas mesmo assim nunca se recusou a me orientar, pela sabedoria compartilhada e pela confiança depositada em mim e neste projeto. Sua exigência acadêmica e seu olhar sensível foram fundamentais para dar forma e profundidade a esta pesquisa. Muito obrigada por cada correção feita e por acreditar na importância de dar voz a histórias como a do J1.

Agradeço à professora Quezia Furtado, por me mostrar esse mundo das casas de acolhimentos. Aprendi muito com a senhora, que sempre se mostrou compreensiva em inúmeras ocasiões e foi uma figura ativa no meu percurso acadêmico desde o segundo semestre da minha graduação.

A também professora Izaura Maria, por ter me dado o privilégio de durante o meu percurso ser monitora da sua turma, na qual agregou muito ao meu conhecimento em Educação Especial.

Aos meus familiares, pela paciência infinita e por sempre me impulsionarem em direção aos meus sonhos. A torcida foi muito importante.

Aos meus colegas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pelas ricas discussões, pelo aprendizado compartilhado e pela construção coletiva de conhecimento que marcou esses anos de formação. Em especial às minhas companheiras de eventos, loucuras e risadas Andreza e Mayalle, que sempre me motivaram a não desistir e por inúmeras vezes me ajudaram além do meio acadêmico.

Aos profissionais e às crianças e adolescentes das casas de acolhimento que abriram suas portas e suas histórias para a pesquisa. Este trabalho existe pela coragem de cada um deles.

Um agradecimento especial ao Fábio Prata, que foi meu companheiro apoiador incondicional no decorrer de toda a minha vida acadêmica. Pois foi ele a pessoa que eu tomei como exemplo para ingressar nessa jornada do ensino superior. Obrigada pela paciência nos momentos de estresse, pela comemoração de cada vitória, pelo cuidado, carinho e por ser meu porto seguro por inúmeras vezes, sempre enxergando o quanto sou capaz mesmo eu não vendo todo esse potencial. Esta conquista é tão sua quanto é minha.

Por fim, agradeço à própria vida, pelos caminhos que me levaram até este tema e por me permitir acreditar que a educação pode, de fato, ser um instrumento de transformação e acolhimento para todos.

*Dedico essa monografia às crianças e adolescentes em acolhimento institucional, em especial ao J1, cuja trajetória de resistência e coragem é a verdadeira alma desta pesquisa. Que suas vozes ecoem cada vez mais forte, lembrando-nos diariamente do nosso dever de construir um mundo mais justo e acolhedor.*

## RESUMO

A Casa de Acolhimento é um ambiente influente no processo de aprendizagem de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e pode haver desafios inerentes a essa situação, como também estratégias para promover a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento. Desta forma, esta pesquisa objetiva compreender os desafios e as estratégias adotadas para promover a inclusão educacional de um jovem com deficiência intelectual que reside em Casa de Acolhimento. Para atingir este objetivo, realizou-se uma revisão bibliográfica abrangente sobre o tema da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional, bem como um estudo de campo na Casa de Acolhimento, por meio de entrevistas e observações do participante. O contato com o estudante durou cerca de quatro anos (2019 a 2023) durante o percurso de sua aprendizagem. Os encontros ocorreram duas vezes por semana na Casa de Acolhimento institucional. Os resultados destacam a importância de abordagens pedagógicas diferenciadas, parcerias entre as instituições de acolhimento e as escolas regulares, e a necessidade de capacitação adequada dos profissionais envolvidos na educação desse jovem.

**Palavras-chave:** deficiência intelectual; educação inclusiva; Casa de Acolhimento; escolarização; jovens com deficiência; estratégias educacionais.



## **ABSTRACT**

The Shelter Home is an influential environment in the learning process of vulnerable children and youth. This situation can present inherent challenges, as well as strategies to promote equal opportunities and full development. Therefore, this research aims to understand the challenges and strategies adopted to promote the educational inclusion of a young person with an intellectual disability living in a Shelter Home. To achieve this objective, a comprehensive literature review on the topic of inclusion of people with disabilities in the educational system was conducted, as well as a field study at the Shelter Home, through interviews and participant observation. Contact with the student lasted approximately four years (2019 to 2023) throughout his learning journey. Meetings took place twice a week at the institutional Shelter Home. The results highlight the importance of differentiated pedagogical approaches, partnerships between the shelter institutions and regular schools, and the need for adequate training for the professionals involved in this young person's education.

**Keywords:** intellectual disability; inclusive education; foster home; schooling; young people with disabilities; educational strategies.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PET	Programa de Educação Tutorial
LEHIA	Letramento e Escolarização a partir das Histórias Individuais para a Autonomia
DI	Deficiência Intelectual
SAM	Serviço de Assistência a Menores
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
AEE	Atendimento Educacional Especializado

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
2.1 Breves apontamentos sobre a inclusão educacional de jovens com deficiência intelectual situados em Casas de Acolhimento.....	15
2.2 A origem e evolução das Casas de Acolhimento no Brasil.....	17
2.3 Escola pública e o papel da educação: desafios e perspectivas para uma inclusão efetiva .....	20
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>23</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>30</b>
4.1 Desafios estruturais e experienciais no percurso educativo de jovens com deficiência intelectual em acolhimento institucional: a narrativa de J1 como caso paradigmático.....	30
4.2 Análise da parceria entre Casa de Acolhimento e escola no caso J1: entre a intenção e a prática .....	33
4.3 Estratégias pedagógicas para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em Casas de Acolhimento e escolas regulares.....	35
4.4 As escolas públicas brasileiras e o desafio da inclusão real: uma análise necessária.....	37
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>46</b>
Anexo A - Termo de autorização judicial.....	46
Anexo B - Renovação do termo de autorização judicial.....	48
Anexo C - Termo de autorização judicial.....	50

## 1 INTRODUÇÃO

A inspiração desta pesquisa surgiu a partir de vivências junto ao Programa de Educação Tutorial (PET) “Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas” e do projeto complementar “Letramento e Escolarização a partir das Histórias Individuais para a Autonomia” (LEHIA), dos quais pertenci como bolsista entre os anos de 2019 a 2023 e quem tinham como objetivo principal auxiliar adolescentes com distorção idade-série que se encontravam em situação de fracasso escolar, levando em consideração suas especificidades.

Foi por meio do PET que tive conhecimento sobre as “Casas de Acolhimento” e da sua importância para a sociedade, uma vez que provêm uma acolhida provisória a crianças e adolescentes que foram afastados judicialmente do seio familiar, como forma de medida protetiva devido a alguma situação de vulnerabilidade que vinham sofrendo. Segundo Katzman (2005), os lugares vulneráveis são aqueles, nos quais os indivíduos enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a condições habitacionais, sanitárias, educacionais e trabalho e de participação e acesso diferencial à informação e às oportunidades.

Nesse percurso, atuei como mediadora pedagógica, sendo a minha função realizar intervenções individuais a partir das observações feitas durante as visitas que ocorriam duas vezes por semana nas casas de acolhimento. “A mediação pedagógica é um processo de interação, dialógico, no qual tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam juntos, em co-construção, *pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*” (Freire, 1996, p. 25, grifo nosso). No ano de 2023 houveram algumas mudanças na minha atuação, onde passei a agir também nas escolas de ensino regular.

Foi a partir dessas minhas atuações nas casas de acolhimento e nas escolas que o meu desejo por igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade para a promoção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo tomou força. Nesse contexto, a temática da escolarização de um jovem com deficiência intelectual residente em casa de acolhimento emerge como um tema relevante e complexo, abordando desafios e perspectivas cruciais para a efetiva inclusão desses indivíduos na sociedade e na educação.

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas, na qual exige uma abordagem sensível e acessível para garantir que essas pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão escolar, entendida como o direito de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, a uma educação plena e significativa, ganha ainda mais relevância no caso daqueles que residem em casas de acolhimento. Esses espaços desempenham um papel crucial na vida desses jovens, oferecendo-lhes apoio, cuidado e um ambiente propício ao desenvolvimento.

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender os desafios e as estratégias adotadas para promover a inclusão educacional de um jovem com deficiência intelectual que reside em Casa de Acolhimento.

Destaco ainda os seguintes objetivos específicos:

- Investigar os desafios específicos enfrentados na educação do jovem com deficiência intelectual na casa de acolhimento.
- Explorar as vivências e experiências do jovem com deficiência intelectual, considerando a intersecção entre deficiência, educação e vida em casas de acolhimento.

Para assegurar uma compreensão coesa, este Trabalho de Conclusão de Curso adotará a seguinte estrutura: O primeiro capítulo "Breves apontamentos sobre a inclusão educacional de jovens com deficiência intelectual situados em Casas de Acolhimento", abordará a evolução histórica e conceitual da deficiência intelectual, os marcos legais nacionais e internacionais e os desafios persistentes para uma educação verdadeiramente inclusiva. O capítulo subsequente, "A origem e evolução das Casas de Acolhimento no Brasil", abordará um panorama histórico desde as primeiras instituições assistencialistas até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destacando as mudanças paradigmáticas e os desafios contemporâneos. Em seguida, no capítulo "Escola pública e o papel da educação: desafios e perspectivas para uma inclusão efetiva", será discutido o papel da escola como espaço de inclusão e os obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais que impedem a efetivação desse direito. Já no percurso metodológico, será descrito detalhadamente com uma abordagem qualitativa adotada, o caso do jovem com deficiência intelectual (J1), os instrumentos de coleta e análise de dados. Logo após, os dados serão brevemente analisados no item resultados e discussões.

Por fim, na seção de conclusão, serão apresentadas as principais reflexões e considerações pertinentes sobre as descobertas deste estudo, ressaltando a importância da inclusão educacional e destacando a necessidade de um esforço conjunto para promover uma educação inclusiva e de qualidade para o indivíduo desta pesquisa, visando contribuir para o entendimento dessas complexas dinâmicas e inspirar ações que promovam a inclusão e o desenvolvimento pleno de todos, independentemente de suas capacidades, levando em consideração a sua história de vida.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Breves apontamentos sobre a inclusão educacional de jovens com deficiência intelectual situados em Casas de Acolhimento**

A deficiência intelectual é uma condição complexa, caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que tem sido amplamente estudada e discutida por pesquisadores e profissionais da área da saúde e educação. Essas limitações podem afetar a capacidade da pessoa de lidar com as demandas da vida diária, incluindo atividades como comunicação, autocuidado, habilidades sociais e tarefas acadêmicas, quando em interação com as diversas barreiras, que obstrui sua participação na sociedade.

Apesar disso, é importante ressaltar que a deficiência intelectual não se resume apenas a um aspecto cognitivo, mas envolve aspectos emocionais, sociais e práticos. Segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AADID, 2010, p. 1) “A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas”.

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), também caracteriza a deficiência intelectual por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se manifestam necessariamente antes dos 18 anos de idade. Este marco temporal é fundamental para diferenciar a condição de comprometimentos cognitivos adquiridos na vida adulta. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o início durante o período do desenvolvimento significa que as dificuldades em habilidades conceituais, sociais e práticas estão presentes desde a infância ou adolescência, afetando a capacidade de atingir a independência e responsabilidade social esperadas para a idade.

Entretanto, as pessoas com deficiência nem sempre foram vistas dessa forma. Historicamente, a percepção da deficiência intelectual passou por várias mudanças. Na antiguidade, muitas culturas antigas predominavam a crença de que as pessoas com deficiência eram um presságio de má sorte ou vistas como uma punição divina ou possessão demoníaca para a família, bem como, muitas vezes

marginalizadas ou excluídas da sociedade. No entanto, com o passar do tempo, foi tomando mais força a questão biomédica, que mesmo que segregadora foi um avanço para a garantia da igualdade e assim começou-se a reconhecer que essas pessoas tinham habilidades e talentos únicos, e que poderiam contribuir para a sociedade de maneiras significativas.

A esse respeito, Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013, p. 103) sinalizaram que:

A deficiência intelectual até o século XVIII era confundida com doença mental é tratada exclusivamente pela medicina por meio da institucionalização que se caracterizava pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, mantendo-as em instituições situadas em localidades distantes de suas famílias [...]

Nesse ínterim, percebemos que as pessoas com deficiência intelectual foram principalmente respaldadas por uma falsa ideia de doença mental e da necessidade de um tratamento, historicamente afastadas do seio familiar, dos ambientes educacionais, culturais, entre outros, acarretando em um isolamento social.

Ainda segundo os pesquisadores supracitados, no século XIX, com o advento da psicologia e da medicina modernas, começou-se a entender a deficiência intelectual como uma condição médica, e as pessoas com deficiência começaram a receber tratamento e apoio. No entanto, ainda havia muitos estigmas e preconceitos associados à deficiência intelectual. Mais adiante, no século XX, houve um movimento significativo em direção à inclusão e aos direitos das pessoas com deficiência.

Após um significativo movimento político composto principalmente por pessoas com deficiência e seus familiares, houve a inserção de uma concepção inclusiva na Constituição Federal Brasileira de 1988. A esse respeito, em articulação ao tema deste estudo, na seção dedicada à educação, em seu Art. 205. promulga:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Em se tratando especificamente da pessoa com deficiência, no Art. 208, declara que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia



de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;" (Brasil, 1988).

A partir das leis, além de documentos orientadores internacionais e nacionais, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a mais recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), foi possível viabilizar condições de acesso à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer e a outros aspectos da vida cotidiana, objetivando uma vida digna a todas as pessoas sem distinção.

Hoje, a deficiência intelectual é vista como uma parte da diversidade humana, e as pessoas com deficiência são valorizadas por suas contribuições únicas para a sociedade. No entanto, ainda há muito trabalho a ser feito para garantir a plena inclusão e igualdade de oportunidades para todas as pessoas.

É importante lembrar que, embora tenhamos feito progressos significativos na forma como vemos e tratamos as pessoas com deficiência intelectual, ainda há muitos desafios a serem superados. Assim, continuamos a lutar por uma sociedade que valorize todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

## **2.2 A origem e evolução das Casas de Acolhimento no Brasil**

As Casas de Acolhimento no Brasil têm suas raízes em práticas históricas marcadas pela institucionalização, assistencialismo e repressão. A primeira iniciativa significativa foi a "roda dos expostos", um mecanismo utilizado desde o período colonial para recolher crianças abandonadas, frutos de gravidez indesejada, por serem pessoas com deficiência ou por falta de condições financeiras.

A esse respeito, Marcílio (1999) e Faleiros (2011) sinalizaram que, respectivamente:

[...] essa estrutura permitia que crianças fossem deixadas anonimamente em instituições, muitas vezes religiosas, ou entregues a famílias mediante pequenas pensões (p. 57). No entanto, a ausência de recursos públicos resultava em altas taxas de

mortalidade, evidenciando o caráter perverso dessa política: os expostos recolhidos para que não morressem abandonados nas ruas, acabavam aí morrendo (p. 215).

No século XX, o Código de Menores de 1927 consolidou uma abordagem higienista e moralista, tratando a pobreza como um problema patológico. Conforme Rizzini (2011, p. 250), crianças eram submetidas a exames médicos e psicológicos para avaliar sua "situação moral e econômica", enquanto suas famílias eram vistas como incapazes e perigosas para a ordem social. O Estado Novo (1937–1945) aprofundou essa lógica com a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), que surgiu como uma tentativa de organizar e modernizar o atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou em conflito com a lei. Antes de sua criação, a assistência a menores era fragmentada, marcada por ações pontuais de instituições filantrópicas e uma abordagem predominantemente repressiva. O SAM buscava mudar esse cenário, centralizando recursos, fiscalizando instituições e implementando uma triagem técnica para encaminhar os menores a locais adequados, como institutos correccionais e patronatos agrícolas.

No entanto, apesar de seu caráter inovador, o SAM enfrentou graves problemas. Sua estrutura burocrática, subordinada ao Ministério da Justiça, limitava sua autonomia, gerando lentidão e ineficiência. A contratação de funcionários por indicação política, sem critérios técnicos, resultou em uma gestão despreparada e, muitas vezes, negligente. Denúncias de corrupção, desvio de verbas e más condições nas instituições vinculadas ao órgão eram frequentes, revelando uma dissonância entre o discurso de proteção e a realidade de abandono e violência enfrentada pelos menores, que, segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 39), "acabou por se transformar em uma escola do crime", reforçando a estigmatização das crianças pobres.

O ano de 1964, durante o regime militar, representou uma tentativa de reorganizar a política nacional para menores em situação de vulnerabilidade ou conflito com a lei. Substituindo o antigo SAM, nasceu assim a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), que herdou seus desafios estruturais, mas sob uma perspectiva ainda mais marcada pelo controle social. Como observou Rizzini (2008, p. 134), "a Funabem nasceu sob o paradoxo de promover o 'bem-estar' através de instituições que reproduziam a lógica disciplinar do Estado autoritário".

A fundação centralizou um sistema nacional de atendimento baseado em grandes internatos e nas Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor (Febem's), onde a linha entre assistência e repressão frequentemente se dissolveu. Pilotti e Rizzini (2009, p. 210) destacaram que "o modelo da Funabem transformou abrigos em depósitos de humanos, onde crianças eram 'tratadas' pelo isolamento e não pela inclusão". Os relatos de violência e más condições nesses espaços tornaram-se emblemáticos do fracasso de uma política que, nas palavras de Faleiros (1995, p. 89), "confundia cuidado com contenção".

A Funabem foi extinta em 1990 com a criação do ECA, que substituiu a Doutrina da Situação Irregular pela Doutrina da Proteção Integral, e isso representou uma virada paradigmática. Como afirma o artigo 4º do Estatuto, "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e do adolescente com absoluta prioridade" (Brasil, 1990), evidenciando assim, as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, princípio que contrasta radicalmente com a lógica anterior. Seu legado permanece como alerta sobre os riscos de políticas assistenciais que, sob o discurso da proteção, perpetuavam a exclusão. Essa nova perspectiva também ampliou o conceito de família, superando a ideia de um modelo único e valorizando sua diversidade (Conanda, 2006, p. 23).

Atualmente temos os abrigos institucionais, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), configuram-se como uma medida de proteção excepcional e provisória, devendo ser acionados apenas quando os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados e esgotadas todas as outras possibilidades de manutenção no seio familiar. Conforme estabelece o Art. 101, VII, do ECA, o acolhimento é uma das medidas aplicável para afastá-los de situação de risco, sendo que a Lei Federal nº 12.010/2009 reforça seu caráter transitório, determinando que a instituição deve elaborar um "plano individual de atendimento, visando à reintegração familiar ou, não sendo esta possível, à colocação em família substituta".

Nesse contexto, a atuação da instituição deve priorizar o fortalecimento dos vínculos, oferecendo um ambiente acolhedor e estruturado enquanto se trabalha pelo retorno à família de origem. A doutrina da proteção integral, base do ECA, exige que o serviço vá além da guarda, atuando de forma a "preservação e o fortalecimento dos vínculos familiares", como previsto no Art. 92 do Estatuto,

assegurando que o período de acolhimento seja um intervalo dedicado à superação da situação de crise familiar, e não um destino permanente.

Bem como o Programa Família Acolhedora que surgiu como uma alternativa ao acolhimento institucional. Segundo a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (CNAS, 2014, p. 54), o programa organiza o acolhimento em residências de famílias cadastradas, buscando preservar vínculos e facilitar a reintegração familiar. No entanto, sua efetividade é limitada pelo contexto neoliberal, que precariza as políticas sociais e transfere responsabilidades para o terceiro setor (Behring, 2009, p. 10).

Em resumo, as Casas de Acolhimento no Brasil evoluíram de um modelo repressivo e excludente para uma abordagem centrada nos direitos humanos, embora ainda persistam desigualdades estruturais que limitam a plena realização desses direitos. Contudo, como afirmou Iamamoto (2009, p. 22), a "banalização do humano" no capitalismo ainda impõe desafios à plena realização desses direitos, exigindo maior articulação entre Estado, sociedade e família. O Programa Família Acolhedora representa um passo importante nessa trajetória, mas sua consolidação depende de maior investimento e articulação entre Estado, sociedade e família.

## **2.3 Escola pública e o papel da educação: desafios e perspectivas para uma inclusão efetiva**

A escola pública, enquanto direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e pelo ECA, assegura o acesso à educação como um princípio democrático e igualitário, independentemente de condição social ou familiar. Essa garantia, no entanto, não se limita apenas ao acesso formal, mas deve abranger uma perspectiva de inclusão substantiva. Para que realmente aconteça uma educação inclusiva exige-se a transformação das estruturas escolares em espaços que reconheçam e valorizem as diferenças, pois a inclusão não é apenas colocar uma criança com deficiência na sala de aula comum e oferecer um apoio à parte.

Já afirma Mantoan (2004, p. 37), quando apontou que:

(...) podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular.

A legislação brasileira, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e o Plano Nacional de Educação (PNE), avança na direção da universalização do ensino, especialmente para grupos em situação de vulnerabilidade, como crianças e adolescentes com deficiência e residentes em Casas de Acolhimento. No entanto, a realidade das escolas públicas ainda reflete um abismo entre a teoria e a prática. Problemas como infraestrutura precária, falta de formação docente específica e ausência de suporte especializado, perpetuam exclusões históricas, especialmente para alunos que enfrentam duplas ou triplas marginalizações como a deficiência somada ao abandono familiar.

Como apontou Vigotski (1997) a escola não é um espaço para a padronização, para a massificação, mas para a mediação, para a apropriação, que é o processo pelo qual os seres humanos se constituem como tal. Essa apropriação dos conteúdos culturais é o que permite o desenvolvimento potencial de cada aluno, e não a reprodução, que massifica e padroniza. A escola, ao mediar, não anula a individualidade, mas a potencializa.

Alunos em situação de acolhimento institucional, muitas vezes carregam traumas e rupturas afetivas que impactam diretamente no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola precisa adotar uma abordagem interdisciplinar, articulando conhecimentos da Psicologia (como as contribuições de Winnicott sobre o ambiente facilitador), da Sociologia (no que tange às dinâmicas de exclusão social discutidas por Bourdieu) e da Pedagogia (com base nos princípios da educação inclusiva de Sasaki).

A relação entre a escola e a Casa de Acolhimento é estratégica e deve ser pautada por uma gestão colaborativa, conforme propõe Paro (2015, p. 10), ao discutir a importância da participação democrática nas instituições educativas, pois segundo ele: “Na medida que conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos, funcionários e pais, nas decisões sobre os seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições [...]”.

Diante disso, o diálogo constante entre educadores, assistentes sociais e psicólogos é fundamental para criar um Projeto Político-Pedagógico sensível às necessidades desses adolescentes. A mediação pedagógica, a escuta qualificada (inspirada nos pressupostos de Carl Rogers) e a construção de vínculos afetivos são

essenciais para romper com estereótipos e preconceitos que muitas vezes levam à revitimização no ambiente escolar.

Além disso, é urgente repensar a formação docente, incorporando, como sugeriu Tardif (2014), saberes que vão além do técnico, abrangendo dimensões éticas e emocionais. A escola deve ser um lugar de acolhimento e emancipação, onde os adolescentes possam ressignificar suas histórias e construir projetos de vida. Sem isso, o direito à educação permanecerá como uma promessa não cumprida, e a escola pública, apesar de seu potencial transformador, continuará reproduzindo desigualdades.

Portanto, a efetivação de uma educação inclusiva exige não apenas políticas públicas robustas, mas uma mudança de paradigma na forma como a sociedade e a escola enxergam a diversidade. Como se corrobora com os pensamentos de Freire, a educação não muda o mundo, muda as pessoas e são as pessoas que mudam o mundo. A escola pública, quando verdadeiramente inclusiva, pode ser esse espaço de transformação, contrário a isso será apenas mais um espaço excludente para essas pessoas.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, discutirei o método utilizado para desenvolver este trabalho, descrevendo o processo de pesquisa e as ferramentas empregadas. O procedimento de coleta de dados, o local da pesquisa, ao participante selecionado para participar e como serão analisados os resultados obtidos.

Este estudo está intimamente relacionado ao conceito estabelecido pela pesquisa qualitativa, uma vez que:

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender fenômenos sociais e subjetivos por meio da interpretação de significados, contextos e experiências humanas. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos e generalizações estatísticas, a qualitativa valoriza a profundidade, a complexidade e a subjetividade inerentes aos fenômenos estudados (Günther, 2006).

A partir desse viés, uma das preocupações iniciais das pesquisadoras foi em relação aos aspectos éticos, especialmente porque estamos discutindo a respeito de um jovem com deficiência intelectual em situação de extrema vulnerabilidade social.

Diante disso, com o intuito de garantir a integridade, a confiabilidade e o respeito ao participante, informações como o nome e localidade, ou seja, qualquer indicação que venha a desvelar o sujeito participante da pesquisa, foi mantida em anonimato.

Com esse entendimento, a presente pesquisa foi autorizada a acontecer através do requerimento feito pelo projeto PET, aceito e renovado pela primeira vara da infância e da juventude que se encontra nos anexos A e B. Bem como a autorização de publicação que se encontra no apêndice C.

A pesquisa foi realizada em duas Casas de Acolhimento institucional em diferentes localidades do Estado da Paraíba, obteve seus dados a partir da experiência da pesquisadora enquanto bolsista no projeto PET e no sub projeto LEHIA, como mediadora pedagógica.

Para tal feito, como instrumentos para a coleta dos dados, utilizou-se arquivos pessoais da pesquisadora obtidos pela observação participante e durante as mediações das atividades direcionadas ao jovem, os quais foram registrados em

um diário de campo no decorrer do acompanhamento dele nas duas Casas de Acolhimento institucional, bem como no seu dia a dia escolar.

O contato com o estudante em questão durou cerca de quatro anos (2019 a 2023), no percurso de aprendizagem do jovem com DI. Os encontros ocorriam inicialmente duas vezes por semana nas Casas de Acolhimento institucional.

Os critérios para escolha do participante foram determinados a partir da demanda direcionada à pesquisadora no decorrer do tempo que fazia parte dos projetos anteriormente mencionados, que abriu as portas para essa área de pesquisa, na qual a pesquisadora percebeu a necessidade de se abordar essa temática visto que era pouco estudada.

O jovem que contribuiu com os dados foi denominado de J1, e foi acompanhado pela pesquisadora dos seus 13 aos 16 anos. Possuía laudo que constava deficiência intelectual moderada. Tinha uma má formação na área respiratória, que causava excesso de salivação, deixando-o inicialmente constrangido e irritado durante as atividades escritas. J1 não era alfabetizado, no início do projeto, e cursava o 5º ano do ensino fundamental.

Em 2019, a pesquisadora buscou conhecê-lo melhor e aplicou um questionário de anamnese com questões pessoais e educacionais para estabelecer maior proximidade. As respostas a seguir foram de algumas perguntas do questionário aplicado na época com o J1.

## ASPECTOS PESSOAIS

- Cor preferida: Azul ("Blue")
- Comida preferida: "Lasanha de Presunto e Queijo com Carne Moída"
- Animais de estimação: Gostava de cavalos e não gostava de gatos.
- O que mais gostava de fazer: Estudar para provas e jogar futebol (era goleiro).
- O que menos gostava de fazer: Não respondeu.
- Qualidades e habilidades: Não mencionou.
- Medos: Cobras, especialmente cobra naja.
- O que é família pra você?: Demonstrou desconforto ao falar sobre o tema
- Gostaria de falar sobre sua família?: Respondeu de forma não verbal quando questionado se gostaria de compartilhar algo.



## ASPECTOS EDUCACIONAIS

- Compreensão das aulas: "Mais ou menos".
- Tirava dúvidas com professores? Não, sem justificativa.
- Vontade de estudar/ir à escola: Sim, porque gostava das "tias".
- Amizades: Disse não ter amigos e que, no recreio, ficava andando sozinho ou sentado.
- Bullying: Relatou que os meninos "ficam me dizendo coisas", mas negou ter praticado.
- Professores preferidos: Citou Genilsa e Renato (inglês) e Olívia (português), mas mencionou que alguns eram "chatos porque passam muita tarefa".
- Importância da escola: "Para aprender" e "para não ficar burro".
- Dificuldades escolares: Recebia ajuda de Amanda e Socorro.
- Pessoas de confiança na escola: Ninguém.
- Casa de Acolhimento: Evitou responder.
- Motivação para estudar: Citou Amanda e Socorro como incentivadoras.
- Ajuda nas atividades: Recebia suporte delas e do diretor da instituição, a pessoa em quem mais confiava.
- Sonho e aspirações: Queria ser detetive (influenciado por uma tia delegada) e estudar na universidade "porque aprende um monte de coisas".

A pesquisadora, ao perceber que os métodos tradicionais de mediação pedagógica não estavam surtindo efeito com J1, encontrou-se diante de um desafio complexo. O adolescente, com sua deficiência intelectual moderada e histórico de exclusão escolar, não respondia às abordagens convencionais aplicadas pelo projeto PET. Essa resistência inicial levou-a a buscar orientação especializada, reconhecendo que era necessário um olhar mais aprofundado sobre as particularidades do jovem. Foi então que, em diálogo com sua orientadora, decidiu recorrer a ajuda de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço crucial para estudantes público da Educação Especial. Essa parceria marcou um ponto de virada, pois a professora do AEE passou a fornecer subsídios teóricos e práticos para uma mediação mais eficaz, adaptada às reais condições de aprendizagem de J1.

Com o apoio da especialista, a pesquisadora elaborou uma anamnese pedagógica mais detalhada, composta por atividades impressas com dificuldade

progressiva, aplicadas ao longo de três meses. No entanto, o processo não foi linear. Os encontros, limitados a duas vezes por semana com duração de duas horas, muitas vezes esbarravam na falta de colaboração do jovem, que se recusava a realizar as tarefas propostas. Essa resistência podia ser atribuída a diversos fatores, por se tratar de um jovem que residia em uma Casa de Acolhimento, tendo em vista que era notória a frustração acumulada por anos de dificuldades não atendidas, até a desconfiança em relação a métodos que, embora bem intencionados, ainda não dialogavam com seu universo de interesses. A pesquisadora precisou, então, aprender a lidar com esses momentos de recusa, entendendo que eles não representavam falta de capacidade, mas sim uma resposta a estratégias que ainda não haviam sido devidamente ajustadas às suas necessidades.

Ao longo de alguns meses, consolidou-se um vínculo de confiança entre o jovem e a pesquisadora. Tal relação propiciou um maior engajamento do participante, que passou a narrar com mais detalhes sua trajetória prévia ao acolhimento, suas vivências na instituição e no ambiente escolar, seus interesses e suas perspectivas. Tais relatos, em conjunção com os dados obtidos nas anamneses, permitiram a elaboração de uma intervenção mais direcionada e efetiva. Consequentemente, os conteúdos do projeto foram adaptados, e a mediação da atividade com jogos passou a empregar estratégias lúdicas que incorporavam elementos de seu cotidiano, a exemplo de suas músicas e animações preferidas, aliados à tecnologia, com o intuito de ampliar o interesse e a participação do jovem.

Entretanto, durante entrevistas realizadas com as cuidadoras e o diretor da Casa de Acolhimento, constatou-se uma significativa discrepância comportamental do adolescente entre o ambiente institucional e o escolar, fato que inicialmente se apresentou como uma incongruência para a pesquisadora. Com a devida autorização de sua orientadora, a pesquisadora conduziu uma série de visitas à escola do adolescente com o objetivo de investigar a distância a sua dinâmica comportamental no contexto educacional.

Por ocasião da primeira visita, a pesquisadora foi recebida pela direção e encaminhada à supervisão pedagógica, que designou uma pessoa para acompanhá-la na instituição. No momento da visita, o adolescente encontrava-se em aula de educação física. A pesquisadora foi então direcionada à professora regente da turma de J1, que relatou possuir uma turma numerosa, incluindo além do participante da pesquisa, outra aluna com deficiência. Segundo a docente, enquanto

a aluna demonstrava um perfil mais reservado, J1 apresentava-se excessivamente inquieto, com dificuldades de acompanhar o ritmo da turma e comportamentos interpretados como busca de atenção. Como estratégia de gestão de comportamento, a professora recorria ao encaminhamento do aluno à Sala de Recursos Multifuncionais ou ameaçava fazê-lo, o que frequentemente resultava em sua fuga da sala e em perambulação pelo pátio da escola.

No mesmo dia, a pesquisadora visitou a Sala de Recursos Multifuncionais e conversou com a professora responsável. Esta afirmou que suas intervenções eram limitadas devido à falta de uma colaboração efetiva com a professora da sala comum. Explicitou ainda que a condição ideal envolveria a adaptação de atividades pela docente regente e a presença de um mediador em sala de aula para J1, assegurando uma aprendizagem mais efetiva e evitando que o AEE fosse percebido pelo aluno como um ambiente de punição.

Em visita subsequente, a pesquisadora testemunhou o adolescente circulando livremente pela escola e sendo repreendido pela diretora. Em conversa com a gestora, foi informada de que, em situações de recusa em permanecer em aula, a estratégia adotada pela escola consistia em contatar a Casa de Acolhimento para que um responsável o recolhesse, além da aplicação de suspensões por alguns dias. Diante dessas observações, tornou-se evidente para a pesquisadora que o adolescente havia começado a instrumentalizar tais comportamentos como uma estratégia de evitação do ambiente escolar.

Com o avanço temporal da intervenção, a pesquisadora observou, por meio do contato continuado com o jovem, a aparição de um comportamento progressivamente mais hostil. Este se manifestava discursivamente através de afirmações autodepreciativas e de profecia autorrealizável, como a declaração recorrente de que se tornaria "bandido", por acreditar ser essa a única vocação ao seu alcance. Paralelamente, registrou-se uma nova regressão no processo de aprendizagem de J1.

Em consulta ao gestor da Casa de Acolhimento, foi sugerida uma correlação direta entre a deterioração do comportamento do jovem e a proximidade das audiências judiciais periódicas realizadas na instituição. Tais audiências tinham como objetivo avaliar a situação familiar de crianças e adolescentes acolhidos, incluindo a verificação da estabilização das famílias de origem ou a decisão dos jovens sobre ingressar na fila de adoção.

A pesquisadora, subsequentemente, teve a oportunidade de acompanhar algumas dessas audiências. A partir dessa observação, foi possível identificar um padrão comportamental: a proximidade ou a ocorrência desses eventos judiciais funcionava como um gatilho para episódios de fuga (evasão) da Casa de Acolhimento por parte do jovem. A manifestação desse comportamento atingiu um grau significativo, caracterizado por perambulação sem rumo pelas ruas, com eventual retorno à instituição, ou ainda, pela tentativa, por meios não totalmente claros de deslocar-se até o município de residência de sua mãe biológica. Nesses deslocamentos, o jovem invariavelmente enfrentava a rejeição materna, sendo compelido a retornar ao abrigo em estado de profunda frustração e angústia emocional.

No segundo ano de acompanhamento do jovem J1, a pesquisadora observou uma alteração comportamental drástica e abrupta, cuja etiologia específica permaneceu indeterminada inicialmente. Uma manifestação central dessa mudança foi a recusa em permanecer na Casa de Acolhimento onde residia há mais de três anos.

Em uma das audiências judiciais, o jovem solicitou formalmente sua transferência para outra instituição. O magistrado, acatando o pedido, determinou a sua relocação. Após a transferência, a pesquisadora constatou a intensificação de condutas agressivas por parte de J1, direcionadas a indivíduos em seu entorno. Diante desse quadro, optou-se por estabelecer um diálogo com a gestora da nova unidade de acolhimento. A gestora, por sua vez, recomendou que a pesquisadora, se viável, acompanhasse o jovem em uma de suas sessões de acompanhamento psicológico, a fim de articular estratégias de intervenção conjuntas.

Com a devida autorização de sua orientadora vinculada ao projeto PET, a pesquisadora acompanhou J1 em uma sessão. Nessa ocasião, a psicóloga responsável manteve uma conversa aberta com a pesquisadora, fornecendo orientações especializadas para a condução do caso.

A implementação de um conjunto de intervenções, incluindo a substituição de seu regime farmacológico e a sua inserção em atividades extracurriculares, resultou em uma significativa melhora em seu padrão comportamental e no seu desempenho nas atividades propostas. Dois meses após a transferência, J1 requisitou retornar à sua antiga Casa de Acolhimento, solicitação que foi atendida.

O processo de escolarização foi mantido, e, ainda que tenham sido

observados alguns retrocessos pontuais ao longo do percurso, registrou-se uma evolução global considerável no seu desenvolvimento

Em 2020, a pandemia de COVID-19 provocou a interrupção forçada de todas as atividades presenciais da pesquisa, as quais somente foram retomadas no ano de 2022, em formato remoto. Diante das limitações impostas pelo contexto, foi elaborado um planejamento coletivo, construído conjuntamente por todos os mediadores vinculados ao projeto PET. Este material foi disponibilizado às Casas de Acolhimento para aplicação pelas cuidadoras, uma vez que essas instituições não dispunham de infraestrutura tecnológica adequada, como equipamentos e conectividade estável, para a realização de videoconferências. Em decorrência dessa limitação logística, o contato direto da pesquisadora com o participante J1 foi esporádico durante esse período.

Com o encerramento do estado de emergência sanitária em maio de 2023, a pesquisadora retomou a mediação presencial com o jovem. Foi possível constatar, nesse momento, uma evolução significativa em seu processo de alfabetização e letramento. J1 demonstrava capacidade de escrita e realizava leituras com reduzido grau de dificuldade. Esse avanço foi resultado de um trabalho colaborativo e sistemático entre a equipe do PET, a pedagoga da Casa de Acolhimento e a professora do AEE, que atuaram de forma integrada no planejamento e execução de estratégias pedagógicas individualizadas. Cabe destacar que, anteriormente ao processo, o jovem sequer possuía domínio motor adequado para segurar um lápis, marco que evidencia a magnitude do progresso alcançado em seu percurso educacional.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 Desafios estruturais e experienciais no percurso educativo de jovens com deficiência intelectual em acolhimento institucional: a narrativa de J1 como caso paradigmático**

A trajetória educacional de J1 mostra, de forma dramática e esclarecedora, os enormes desafios que persistem no sistema educacional brasileiro, para garantir o direito à educação de qualidade para jovens com deficiência intelectual em situação de acolhimento institucional. Seu percurso revela não apenas as limitações individuais associadas à sua condição cognitiva, mas principalmente as barreiras sistêmicas, culturais e pedagógicas que perpetuam processos de exclusão educacional.

As barreiras atitudinais configuraram-se como o primeiro grande obstáculo em seu percurso. Para Amaral (1998) é uma defesa intercalada na relação entre dois indivíduos, em que um está numa posição mais favorável em relação ao outro, por serem diferentes, especialmente quanto às condições ditas ideais. J1 deparou-se com visões profundamente enraizadas e preconceituosas sobre sua capacidade de aprendizagem, nas quais educadores e gestores tendiam a atribuir suas dificuldades exclusivamente à sua deficiência intelectual, sem questionar o conflito fundamental das práticas pedagógicas oferecidas. Esta visão essencialista reduz a complexidade do desenvolvimento humano a categorias fixas e imutáveis, ignorando tanto seu potencial de desenvolvimento quanto o impacto profundo de seus traumas emocionais e histórico de abandono em seu processo de aprendizagem.

A fragilidade crônica na articulação intersetorial aprofundou significativamente esses desafios. A quase completa desconexão entre a escola e a Casa de Acolhimento criou um abismo institucional em seu processo de inclusão, com intervenções desencontradas e frequentemente contraditórias. Enquanto a instituição de acolhimento buscava compreender suas necessidades emocionais e afetivas, a escola respondia com medidas punitivas e disciplinares às suas crises comportamentais, sem jamais buscar compreender suas causas profundas. Esta desarticulação reflete a ausência gritante de uma rede integrada de proteção capaz

de acolher a complexidade biopsicossocial de sua situação.

No âmbito pedagógico, o ensino oferecido a J1 caracterizava-se por uma rigidez curricular incompatível com suas necessidades educacionais específicas. Suas tentativas de participação esbarravam constantemente em metodologias expositivas tradicionais, avaliações padronizadas e expectativas homogeneizantes que não consideravam nem seu ritmo peculiar de aprendizagem nem seus interesses pessoais. A recusa institucional em flexibilizar substantivamente o projeto pedagógico constituiu-se em barreira intransponível para seu progresso educacional, exemplificando o que Mantoan (2003) identificou como a resistência do sistema educacional em transformar-se para acolher a diferença.

A insuficiência qualitativa e quantitativa de apoios especializados representou outro obstáculo fundamental. Embora existisse formalmente o AEE, este operava de forma completamente desconectada da sala de aula comum. Como explicitado pela própria professora do AEE, a falta de colaboração efetiva com a docente da classe comum resultava em intervenções fragmentadas e pouco efetivas. Mais grave ainda era a distorção na função do AEE, transformado de serviço de apoio em instrumento de ameaça e punição, conforme evidenciado nas tentativas de fuga de J1 quando ameaçado com encaminhamento à Sala de Recursos Multifuncionais.

A dimensão traumática e de instabilidade emocional mostrou-se particularmente crítica em seu caso. Seu histórico de abandono e a constante incerteza sobre seu futuro familiar, materializada nas audiências judiciais periódicas, acarretavam feridas emocionais que impactavam profundamente sua disponibilidade psicológica para aprender. As crises de ansiedade e comportamentos de evitação escolar, desencadeados pela proximidade dessas audiências, encontravam uma escola completamente despreparada para acolher estas dimensões de sofrimento, revelando a limitada compreensão dos educadores sobre a intrínseca relação entre desenvolvimento emocional e aprendizagem.

O bullying e a exclusão social experienciados por J1 constituíram-se em barreiras adicionais de enorme gravidade. Seu relato explícito de sofrer comentários negativos dos colegas, levando-o a isolar-se durante os recreios, ilustra como a experiência de rejeição no espaço escolar corroía sistematicamente sua autoestima e motivação, aprofundando seu sentimento de não-pertencimento. A incapacidade institucional de intervir efetivamente nestas dinâmicas de exclusão social revela a

limitação das escolas em construir ambientes verdadeiramente acolhedores e inclusivos.

A carência de formação docente específica mostrou-se como obstáculo transversal a todos os demais. Seus educadores careciam dramaticamente de preparação para lidar tanto com as particularidades da deficiência intelectual quanto com os traumas complexos associados ao acolhimento institucional. Esta dupla lacuna formativa resultava em respostas pedagogicamente inadequadas que oscilavam entre a medicalização de seus comportamentos e a negligência de suas necessidades educacionais reais.

A escassez de recursos tecnológicos e didáticos acessíveis limitava drasticamente suas possibilidades de acesso ao currículo. Seu interesse manifesto por temas específicos, particularmente a profissão de detetive, não foi pedagogicamente aproveitado como ponte potencial para a aprendizagem, evidenciando oportunidades perdidas de engajamento e motivação que poderiam ter transformado sua experiência educacional.

A rotulação e as expectativas drasticamente reduzidas sobre seu potencial configuraram-se como profecias autorrealizáveis que ele internalizou progressivamente. A combinação entre deficiência intelectual e situação de acolhimento levou à construção social de um horizonte de possibilidades drasticamente truncado, materializado em seu discurso autodepreciativo ("vou virar bandido") que demonstrava como havia interiorizado as visões limitantes que lhe eram atribuídas.

Finalmente, a fragilidade nos processos de escuta e participação violou consistentemente seu direito à voz nos processos decisórios sobre seu próprio percurso educacional. Suas preferências, medos, aspirações e percepções sobre suas próprias dificuldades não eram considerados no planejamento pedagógico, em clara violação ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O caso de J1 explicita com clareza meridiana que as dificuldades enfrentadas por jovens com deficiência intelectual em acolhimento institucional não decorrem primordialmente de suas limitações individuais, mas da incapacidade estrutural do sistema educacional em responder à diversidade humana com práticas verdadeiramente inclusivas. Como afirmou Mantoan (2003), a inclusão educacional efetiva exige mudança paradigmática profunda, não apenas nas políticas educacionais, mas nas mentalidades, culturas escolares e práticas pedagógicas



cotidianas.

Até que esta transformação radical ocorra, jovens como J1 continuarão tendo seu direito constitucional à educação negado por um sistema que, apesar dos avanços legais, insiste teimosamente em mantê-los à margem.

#### **4.2 Análise da parceria entre Casa de Acolhimento e escola no caso J1: entre a intenção e a prática**

A experiência do jovem J1, detalhadamente documentada no estudo de campo, revela um cenário complexo e paradoxal nas tentativas de parceria entre a Casa de Acolhimento e a escola regular. A análise demonstra que, embora existissem esforços genuínos de mediação por parte da pesquisadora e alguns pontos de contato entre as instituições, a colaboração efetiva permaneceu fragmentada e insuficiente para garantir uma inclusão educacional significativa.

A atuação da pesquisadora como mediadora pedagógica constituiu-se como elemento central nesta tentativa de articulação interinstitucional. Seu papel transcendeu a mera observação, evoluindo para uma função ativa de ponte entre os dois contextos. Através de visitas regulares à escola, conversas com a direção, professores e equipe do AEE e do registro sistemático em diário de campo, buscou-se construir uma visão integral do perfil educacional e comportamental de J1. Esses esforços permitiram identificar contradições significativas no comportamento do jovem, que se mostrava mais colaborativo e engajado na Casa de Acolhimento, mas resistente e evasivo no ambiente escolar, o que provavelmente teriam permanecido invisíveis sem esta mediação.

No entanto, estes esforços individuais não se converteram em uma parceria institucional estruturada. A comunicação entre escola e Casa de Acolhimento limitava-se predominantemente a situações de crise, assumindo caráter reativo em vez de ser proativo. Quando J1 se recusava a permanecer em aula ou apresentava comportamentos considerados disruptivos, a escola acionava a instituição de acolhimento para que viesse buscá-lo, ou aplicava medidas punitivas como suspensões. Esta dinâmica revela uma visão reducionista do problema, focada na contenção em vez de visar a compreensão das causas subjacentes aos comportamentos.

A fragilidade desta parceria manifestou-se claramente na desconexão entre

o trabalho desenvolvido no AEE e o ensino regular. Conforme explicitado pela própria professora do AEE, suas intervenções eram limitadas pela falta de colaboração efetiva com a docente da sala regular. Esta fragmentação resultou em um atendimento educacional especializado que, em vez de funcionar como suporte integral ao processo de inclusão, transformou-se em mais um espaço de segregação dentro da escola. O AEE era percebido pelo jovem como ambiente de punição em vez de apoio, conforme evidenciado pelas tentativas de fuga.

As visões conflitantes sobre a inclusão entre os profissionais das duas instituições aprofundaram esta desconexão. Enquanto a escola tendia a interpretar os comportamentos de J1 através de lentes disciplinares, classificando-o como "aluno-problema", a equipe da Casa de Acolhimento compreendia suas dificuldades como expressão de traumas emocionais e instabilidade psicológica. Esta divergência de perspectivas impediu a construção de uma abordagem coerente e coordenada para apoiar seu desenvolvimento.

A ausência de espaços formais para formação conjunta e planejamento colaborativo entre educadores e cuidadores constituiu outra limitação significativa. Não havia protocolos estabelecidos para compartilhamento sistemático de informações, discussão de estratégias pedagógicas ou alinhamento de intervenções. Esta carência de estruturação fez com que a parceria dependesse excessivamente de iniciativas individuais ao invés de um compromisso institucional solidificado.

As consequências desta parceria frágil recaíram predominantemente sobre J1. O jovem vivenciou sentimentos de incompreensão e rejeição em ambos os ambientes, desenvolvendo estratégias de evasão escolar e comportamentos autodepreciativos. Seu processo educativo caracterizou-se por avanços e retrocessos cíclicos, diretamente relacionados à qualidade da articulação entre as instituições. Somente quando a pesquisadora, com apoio da psicóloga da nova instituição de acolhimento, conseguiu implementar intervenções mais integradas, incluindo ajuste farmacológico, atividades extracurriculares e acompanhamento psicológico sistemático, observou-se melhora significativa em seu desempenho e comportamento.

Este caso ilustra com clareza que a inclusão educacional de jovens com deficiência intelectual em situação de acolhimento não pode depender de esforços isolados ou relações informais entre instituições. Exige a construção de parcerias formais, sistêmicas e sustentadas, baseadas em projetos político-pedagógicos

compartilhados, formação conjunta de profissionais e canais fluidos de comunicação. Como demonstra a experiência de J1, sem esta articulação robusta, mesmo os melhores esforços individuais mostram-se insuficientes para garantir o direito à educação de qualidade para estes jovens duplamente vulnerabilizados.

A transformação desta realidade demanda, portanto, não apenas vontade política, mas a implementação de marcos legais e operacionais que obriguem e facilitem a colaboração efetiva entre sistemas de educação, assistência social e saúde, apenas através desta abordagem integral será possível converter a retórica da inclusão em práticas educativas verdadeiramente transformadoras.

#### **4.3 Estratégias pedagógicas para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em Casas de Acolhimento e escolas regulares**

A construção de práticas pedagógicas efetivas para jovens com deficiência intelectual requer uma abordagem multidimensional que articule saberes especializados e compromisso político-pedagógico. Conforme demonstra a experiência concreta com o jovem J1, mencionada nos dados analisados, é imprescindível desenvolver estratégias que reconheçam a complexidade do desenvolvimento humano em contextos de vulnerabilidade.

A personalização do ensino surge como eixo fundamental, indo além da simples adaptação curricular. Trata-se de construir trajetórias educativas significativas que considerem os repertórios culturais, interesses e formas de expressão de cada estudante. Como afirmou Stainback (1999), o currículo deve funcionar como uma ferramenta flexível que se molda às necessidades dos alunos, e não como um instrumento rígido de homogeneização. No caso analisado, a identificação do interesse de J1 por profissões como a de detetive poderia ter sido explorada como eixo motivador para o desenvolvimento de competências em leitura, escrita e raciocínio lógico.

O trabalho em rede configura-se como outra estratégia essencial, envolvendo a integração sistemática entre escolas, serviços de saúde, assistência social e judiciário. Essa articulação permite construir respostas coerentes às necessidades complexas desses jovens, particularmente aqueles em situação de acolhimento institucional. Bronfenbrenner (1996), em sua teoria bioecológica do desenvolvimento humano, destacou a importância da congruência entre os

diferentes microssistemas nos quais a criança está inserida para seu desenvolvimento saudável.

A valorização dos saberes não formais constitui outro pilar importante. As Casas de Acolhimento podem funcionar como espaços educativos complementares à escola, oferecendo oportunidades de aprendizagem baseadas em situações reais da vida cotidiana. Como propõe Hernández (2000), os projetos de trabalho baseados em contextos reais permitem conectar os conhecimentos escolares com as experiências vitais dos estudantes, conferindo maior significado às aprendizagens.

A construção de vínculos afetivos estáveis mostra-se como condição prévia para qualquer processo educativo bem-sucedido. Como demonstra o caso de J1, a estabilidade emocional é fundamental para a disponibilidade para aprender. Nesse sentido, é crucial que educadores e cuidadores desenvolvam relações de confiança e segurança com esses jovens, criando bases afetivas sólidas para o desenvolvimento intelectual, como afirmou Wallon (2007), quando apontou que a dimensão afetiva é indissociável do desenvolvimento cognitivo.

A utilização de tecnologias digitais oferece possibilidades importantes para personalizar o ensino e superar barreiras de acesso ao conhecimento. Ferramentas como software de Comunicação Aumentativa e Alternativa, aplicativos educativos adaptados e recursos de acessibilidade podem ampliar significativamente as possibilidades de participação e aprendizagem. Como destacou Valente (2014), a tecnologia deve ser entendida como ferramenta para ampliar capacidades humanas, e não como fim em si mesma.

Por fim, a pesquisa e ação colaborativa envolvendo educadores, pesquisadores e próprios jovens em processos de investigação sobre a prática educativa mostra-se como estratégia promissora. Segundo Elliott (2000), a reflexão sistemática sobre a prática permite melhorar continuamente as estratégias educativas, tornando-as mais adequadas às necessidades reais dos estudantes.

Estas estratégias, articuladas de forma sistêmica, podem contribuir para a construção de respostas educativas mais adequadas à complexidade do desenvolvimento de jovens com deficiência intelectual em contextos de acolhimento institucional. Enfim, a educação inclusiva exige não apenas mudanças nas práticas, mas uma transformação profunda na forma de conceber a educação e suas finalidades (Mantoan, 2023).

#### **4.4 As escolas públicas brasileiras e o desafio da inclusão real: uma análise necessária**

A partir da análise aprofundada dos dados e do caso do jovem J1, é possível afirmar que há escolas públicas brasileiras que ainda se encontram em um estágio embrionário quanto à efetiva inclusão de jovens com deficiência e em situação de acolhimento institucional. A distância entre o princípio legal avançado e a prática cotidiana nas unidades escolares revela uma das maiores contradições do nosso sistema educacional contemporâneo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) estabelecem marcos jurídicos robustos que deveriam garantir educação inclusiva de qualidade para todos. No entanto, a implementação dessas políticas esbarra em estruturas escolares arcaicas, que perpetuam lógicas excludentes sob novas roupagens. Como demonstra o caso de J1, muitas escolas continuam operando sob um paradigma que patologiza a diferença e medicaliza comportamentos, em vez de questionar a inadequação de suas próprias práticas pedagógicas.

A formação docente permanece como um dos maiores obstáculos para a transformação inclusiva. Os cursos de pedagogia e licenciatura ainda dedicam atenção insuficiente à Educação Especial na perspectiva inclusiva, muito menos à interseccionalidade entre deficiência e acolhimento institucional. Esta falta de formação, resulta em professores despreparados para lidar com a complexidade desses casos, como evidenciado pela conduta da professora da classe comum de J1, que recorria a ameaças de encaminhamento à Sala de Recursos Multifuncionais como medida disciplinar, em vez de buscar estratégias pedagógicas diferenciadas.

A estrutura organizacional das escolas também se mostra inadequada às demandas da inclusão real. A rigidez curricular, a obsessão com avaliações padronizadas e a organização seriada do ensino criam barreiras quase intransponíveis para alunos que não se encaixam no perfil esperado de "aluno ideal". No caso de J1, sua condição de jovem com deficiência intelectual em acolhimento institucional colocava ele em dupla desvantagem frente a um sistema que não estava preparado para acolher nenhuma das duas dimensões de sua identidade.

A fragilidade na articulação intersetorial representa outro ponto crítico. Como demonstrou a experiência de J1, a comunicação entre escola e Casa de Acolhimento limitava-se basicamente a situações de crise, sem que houvesse um projeto colaborativo estruturado para seu desenvolvimento integral. Esta desconexão entre os sistemas de proteção e educação, perpetua uma visão fragmentada do sujeito, impedindo intervenções coerentes e efetivas.

O Atendimento Educacional Especializado, concebido como suporte à inclusão, frequentemente acaba funcionando como mais um mecanismo de segregação dentro da própria escola. A falta de integração entre professores do AEE e docentes da classe comum, explicitada no caso analisado, revela como mesmo os recursos destinados à inclusão podem ser apropriados por lógicas excludentes quando não há mudança paradigmática na cultura escolar.

Entretanto, é crucial reconhecer que existem experiências promissoras em desenvolvimento. Projetos de extensão universitária, como o programa PET analisado, demonstram que a mediação pedagógica qualificada pode fazer diferença significativa no percurso educacional desses jovens. A atuação da pesquisadora com J1 mostrou que, quando há acompanhamento individualizado, baseado em vínculo consistente e estratégias pedagogicamente fundamentadas, mesmo casos de grande complexidade podem evoluir positivamente.

A resistência criativa de profissionais comprometidos, professores, coordenadores, diretores que insistem em praticar uma educação inclusiva apesar das adversidades, mantém viva a esperança de transformação. Estes agentes, muitas vezes atuando em condições precárias e sem o devido reconhecimento, são os verdadeiros artífices das mudanças que efetivamente ocorrem no chão da escola.

Para avançar em direção a uma inclusão real, é indiscutível superar a visão assistencialista que ainda permeia muitas práticas escolares. Crianças com deficiência e em acolhimento institucional não precisam de piedade ou compensações, mas de acesso a um ensino de qualidade que respeite suas particularidades e potencialidades. Isto exige uma reestruturação profunda do projeto formativo das escolas, com currículos flexíveis, avaliações processuais e práticas pedagógicas verdadeiramente diversificadas.

A inclusão efetiva demandará, ainda, a superação do isolamento institucional das escolas. É preciso construir redes colaborativas sólidas que integrem educação, saúde, assistência social e sistema de justiça, criando

ecossistemas de apoio, capazes de acolher a complexidade desses casos. Protocolos de comunicação sistemática, projetos interinstitucionais e formação conjunta de profissionais são elementos indispensáveis nesta construção.

O caso de J1 serve como alerta e como inspiração. Mostra o quanto ainda precisamos avançar, mas também demonstra que a mudança é possível quando há compromisso ético, competência técnica e articulação adequada. Cabe ao poder público, às instituições formadoras e à sociedade como um todo assumir a responsabilidade por construir uma escola verdadeiramente inclusiva, não por caridade, mas por justiça social e direito constitucional.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação conduzida ao longo deste trabalho, centrada na trajetória de escolarização do jovem J1 com deficiência intelectual em contexto de acolhimento institucional, permitiu não apenas elucidar os desafios que marcam essa realidade, mas também revelar as fissuras e contradições de um sistema que, embora amparado por diversas leis avançadas, permanece refém de práticas excludentes e estruturas arcaicas. As conclusões que se apresentam mostram a necessidade premente de uma transformação paradigmática, que transcenda ajustes pontuais e enfrente, com coragem e determinação, as raízes estruturais da exclusão educacional.

Em primeiro lugar, torna-se evidente que a jornada educacional de J1 foi profundamente marcada pela desarticulação crônica entre os sistemas de proteção e educação. A falta de uma comunicação efetiva e proativa entre a Casa de Acolhimento e a escola resultou em intervenções desconexas, por vezes contraditórias, que mais impediram do que promoveram seu desenvolvimento integral. Enquanto a instituição de acolhimento buscava compreender suas angústias e traumas, a escola respondia com medidas punitivas e disciplinares, revelando uma visão reducionista que classificava seu comportamento sem buscar suas causas profundas. Essa fragmentação ilustra a incapacidade do Estado em operar de forma integrada, deixando para o jovem a tarefa solitária de navegar entre esses universos desconexos. Fica claro, portanto, que a inclusão não se faz apenas com políticas setoriais, mas com a construção de redes colaborativas sólidas, baseadas em protocolos formais, caminhos de comunicação sistemáticos e corresponsabilidade efetiva.

Em segundo lugar, a pesquisa expôs de maneira contundente como instrumentos legais concebidos para promover a inclusão, como o Atendimento Educacional Especializado, podem ser apropriados por lógicas perversas quando desacompanhados de uma mudança cultural nas escolas. No caso de J1, a Sala de Recursos Multifuncionais, que deveria ser um espaço de potencialização de capacidades, foi transformada em ameaça e mecanismo de segregação dentro do próprio ambiente escolar. Esse desvirtuamento simboliza a distância entre a letra da lei e a prática cotidiana, e evidencia que a inclusão depende, antes de tudo, de uma



transformação da mentalidade e da cultura escolar. É urgente superar a visão que enxerga a diferença como déficit e adotar uma postura ética, acolhedora e incondicionalmente comprometida com o direito de aprender de todos.

Por fim, a trajetória de J1 demonstrou, de forma cabal, que estratégias pedagógicas só se tornam efetivas quando mediadas por vínculos afetivos consistentes e por uma escuta genuína. Seus avanços mais significativos ocorreram quando a mediação pedagógica, o apoio psicológico e o acolhimento institucional convergiram em um projeto comum, centrado em suas necessidades, interesses e potencialidades. Esse caso reforça que a educação é, em sua essência, um encontro humano, e que nenhuma técnica ou recurso substitui o poder transformador de uma relação de confiança e respeito. A personalização do ensino, a valorização de seus saberes e a construção de um currículo significativo e flexível mostraram-se não como concessões, mas como obrigatórios éticos e pedagógicos.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a garantia do direito à educação para jovens em situação de dupla vulnerabilidade, por sua deficiência e por sua condição de acolhido, exige muito mais do que a simples matrícula em uma escola regular. Exige um compromisso coletivo com:

- a) A formação inicial e continuada de professores, que deve incorporar de forma transversal e crítica os saberes sobre deficiência intelectual, desenvolvimento humano, trauma e acolhimento institucional, preparando os educadores para lidar com a complexidade e não para simplificá-la.
- b) A reestruturação das práticas escolares, com a implementação de currículos flexíveis, avaliações processuais, metodologias diversificadas e a efetiva integração entre classe comum e AEE, rompendo definitivamente com o modelo homogeneizante que ainda prevalece.
- c) A institucionalização da articulação intersetorial, por meio da criação de marcos legais e operacionais que obriguem e facilitem a colaboração entre educação, assistência social, saúde e judiciário, construindo ecossistemas de apoio capazes de acolher a integralidade do sujeito.

A história de J1 é, sim, um emblemático retrato de resistência e superação, mas também um alerta severo sobre os limites de nossa suposta inclusão. Ela convoca anos todos, poder público, instituições formadoras, escolas e sociedade, a assumirmos nossa responsabilidade na construção de um projeto educacional que

não apenas inclua, mas valorize, fortaleça e liberte.

Que este trabalho possa ecoar como uma contribuição nessa direção, lembrando-nos sempre que a verdadeira medida de um sistema educacional não está em como ele trata seus melhores alunos, mas em como ele se recusa a abandonar qualquer um deles.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Sumus, 1998. p. 11-30.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). **Avaliação, Diagnóstico e Classificação**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 2009.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. 4. ed. Madrid: Morata, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 213-234.

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

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na cena contemporânea. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009. p. 13-34.

KAZTMAN, Ruben. **Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares**. Montevideu: CEPAL, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Revista CEJ, Brasília, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950). *In*: FREITAS, Marcos Cézar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 51-76.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2015.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percursos históricos e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 22. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. **Educação e tecnologia**: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

## APÊNDICES

### Apêndice A- Termo de autorização judicial



PODER JUDICIÁRIO DA PARAÍBA  
COMARCA DA CAPITAL  
1ª VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

64  
1

Ref. Proc. 0001939-67.2017.815.2004

#### DECISÃO

Vistos etc.

Trata-se de requerimento feito por QUEZIA VILA FLOR FURTADO, para que haja ampliação do tempo de autorização para execução das atividades referentes à realização de ações de pesquisa e de extensão a ser desenvolvida em Casas de Acolhimento de João Pessoa por estudantes da Universidade Federal da Paraíba, vinculados ao Projeto PET/Conexões de Saberes – protagonismo juvenil em periferias urbanas, tendo como eixo principal o sub projeto LEHIA – Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para autonomia. Para tanto, requer autorização para execução do Projeto nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Relatório das atividades desenvolvidas durante o ano de 2017 à fls. 48/51.

Documentação dos estudantes que desenvolvem o Projeto às fls. 52/62.

Às fls. 63, parecer ministerial opinando pelo deferimento do pedido.

É o breve relatório.

Decido.

É cediço que os casos de competência da Vara da Infância e Juventude tramitam em segredo de justiça e o acesso de terceiros aqueles depende de autorização prévia.

Sendo assim, considerando os motivos plausíveis do requerimento, autorizo os requerentes a ter acesso às instituições de acolhimento durante os anos de 2018 e 2019, desde que haja concordância dos adolescentes acolhidos.

Por fim, ressalto que deverão ser observados os aspectos tratados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como assegurado o sigilo absoluto em relação às partes envolvidas e tomado todos os cuidados necessários ao anonimato.

Intimem-se e expeçam-se os Ofícios necessários.

Após, arquivem-se os autos com a baixa necessária.

João Pessoa, 06 de fevereiro de 2018.

Adhailton Lacet Correia Porto

Juiz de Direito

\* Conta da decisão  
folha 64.  
Quiliza Simbado  
26/02/2018

DFA

Paula em 20/02/18

Permissão  
em 20/02/18 para  
permissão do Sbr.

Sector Acolhimento Institucional e Familiar  
**RECEBIDO**  
João Pessoa, 26/02/18  
Cláudia Pereira  
ASSISTENTE SOCIAL / FISCALIZAÇÃO / ESTAGIÁRIA

## Apêndice B- Renovação do Termo de autorização judicial



PODER JUDICIÁRIO DA PARAÍBA  
COMARCA DA CAPITAL  
1ª VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

64  
7

Ref. Proc. 0001939-67.2017.815.2004

### DECISÃO

Vistos etc.

Trata-se de requerimento feito por QUEZIA VILA FLOR FURTADO, para que haja ampliação do tempo de autorização para execução das atividades referentes à realização de ações de pesquisa e de extensão a ser desenvolvida em Casas de Acolhimento de João Pessoa por estudantes da Universidade Federal da Paraíba, vinculados ao Projeto PET/Conexões de Saberes – protagonismo juvenil em periferias urbanas, tendo como eixo principal o sub projeto LEHIA – Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para autonomia. Para tanto, requer autorização para execução do Projeto nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Relatório das atividades desenvolvidas durante o ano de 2017 à fls. 48/51.

Documentação dos estudantes que desenvolvem o Projeto às fls. 52/62.

Às fls. 63, parecer ministerial opinando pelo deferimento do pedido.

É o breve relatório.



irregularidade durante esses anos.

Dessa forma, não havendo motivos que desabonem o pleito inicial, JULGO PROCEDENTE o pedido, renovando a autorização da parte promovente para a realização da pesquisa ao longo dos anos de 2020 a 2022, desde que seja assegurado o sigilo absoluto em relação aos adolescentes envolvidos na pesquisa e que haja o consentimento expresso daqueles em realizar as entrevistas, vedado o uso de seus nomes verdadeiros em qualquer publicação, podendo ser utilizado apenas nomes fictícios.

Intime-se a parte promovente para tomar ciência desta decisão.

Após, arquivem-se os autos com a baixa necessária.

João Pessoa, 03 de abril de 2020

Adhailton Lacet Correia Porto

Juiz de Direito



## Apêndice C - Termo de autorização para publicação eletrônica



Continuação do Parecer: 2.567.674

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1092448.pdf	13/03/2018 15:54:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	13/03/2018 15:53:14	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito
Outros	autorizaca judicial.pdf	13/03/2018 15:49:55	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	protagonismojuvenil.pdf	13/03/2018 15:48:35	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito
Folha de Rosto	foi.haderostoco.pdf	13/03/2018 15:28:52	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 27 de Março de 2018

---

**Assinado por:**  
Iaponira Cortez Costa de Oliveira  
(Coordenador)

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7617 **E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br