

ESTIGMAS, PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES NA PRODUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIAMENTO INSTITUCIONAL

Simone Santos da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Patrícia Santana Machado

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Daniele Farias Freire Raic

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: O artigo apresenta uma breve análise sobre estigmas e discriminações na produção das subjetividades de adolescentes em situação de acolhimento institucional, na sua relação com a Escola. O texto está organizado em três partes: na primeira, explana-se o histórico sobre o acolhimento institucional no Brasil; na segunda, discorre sobre a instituição escolar e o seu papel no atendimento a adolescentes institucionalizados. E na terceira, discute, a partir do conceito da subjetividade, com base na Filosofia da Diferença, a produção de desejos e os agenciamentos no âmbito da instituição escolar. Este ensaio é parte de uma pesquisa em andamento desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e procura problematizar a lógica binária, que tende a alimentar a estigmatização e a discriminação desses adolescentes, na produção das suas subjetividades. Ressalta-se a necessidade de ampliar os debates e estudos sobre a temática com intuito de alcançar um olhar sensível à adolescência institucionalizada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de revisão bibliográfica a partir leituras de artigos, livros e revistas científicas para utilização como citações através de buscas sobre “adolescentes” “acolhimento institucional” “subjetividade” “escola”.

Palavras chave: Discriminações. Estigmas. Subjetividades.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar um breve debate sobre estigmas, preconceitos e discriminações na produção das subjetividades de adolescentes em situação de acolhimento institucional, na sua relação com a Escola. O interesse foi despertado a partir de participação como alunas especiais da Disciplina Educação, Diferença e Subjetividade ofertada pelo Programa de Pós- Graduação, a nível de Mestrado de Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB em 2020, além disso, tem a ver com a atuação enquanto profissionais da Política Pública de Assistência Social, ao trabalhar diretamente com adolescentes e realizar parcerias em instituições educativas. A discussão é relevante do ponto

de vista acadêmico, social e político, uma vez que é essencial intensificar o debate sobre a produção de subjetividade, principalmente no que diz respeito ao papel social da escola, diante dos estigmas, preconceitos e discriminação de adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Neste artigo apresentamos uma breve discussão sobre o tema, com aporte teórico inspirado na Filosofia da Diferença, a qual “[...] procura desenvolver uma visão da perspectiva do conhecimento, que faça proliferar as diferenças e a multiplicidade” (GALLO 2013, p. 1). Para tanto, o desenvolvimento do presente texto está organizado em três partes: na primeira, apresentaremos uma breve trajetória histórica do acolhimento institucional no Brasil, com foco nos adolescentes que vivenciam tal situação. Na segunda parte, explanaremos sobre a instituição escola e a sua importância para o desenvolvimento de adolescentes institucionalizados. Na terceira, discutiremos o conceito de subjetividade, com base na Filosofia da Diferença, destacando a produção de desejos e agenciamentos no âmbito da instituição escolar. Para tal feito, a metodologia a ser percorrida é de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de revisão bibliográfica a partir de leituras de artigos, livros e revistas científicas para utilização como citações através de buscas sobre “adolescentes” “acolhimento institucional” “subjetividade” “escola”. Por último também, buscaremos responder à pergunta norteadora: como se dá a produção das subjetividades de adolescentes em situação de acolhimento, tendo como referência a ambiência escolar?

A institucionalização no Brasil e os adolescentes em acolhimento

Diversos autores, a exemplo De Almeida (2013) e Portella (2012), têm se dedicado ao estudo sobre crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Em um breve resgate histórico, fica evidente que a política de atendimento a esse grupo em situação de risco social vem passando por diversas transformações. Deste modo, inúmeras mudanças foram necessárias nessa área, desde o domínio da igreja para instituições filantrópicas até alcançar a perspectiva de direito, com responsabilidade do Estado. O acolhimento à criança abandonada no Brasil surgiu no período colonial, com a responsabilidade das Câmaras Municipais que delegavam os cuidados à Santa Casa de Misericórdia, tendo como principais públicos crianças negras e indígenas órfãs. A Igreja Católica se incumbia de acolher e disciplinar os referidos sujeitos e, com a necessidade de organização, foram criadas a Casa dos Expostos, por volta do ano 1726. Nessa Casa foi implementada a Roda dos Expostos, que se tratava de um cilindro oco com uma abertura em um de seus lados, preso a um giratório, o qual era possível colocar

a criança pela parte externa para ser recolhida pelo lado de dentro. Após o responsável ter colocado a criança no cilindro, tocava um sino para chamar a atenção dos funcionários e/ou freiras, que recolhiam a criança para a instituição (DE ALMEIDA, 2013).

Figura 1 - Roda dos Expostos



Fonte: Retirada do site commons.wikimedia.org¹

Com a filantropia houve um reforço do movimento higienista, delimitando a forma de tratamento da infância. O Estado passou então a participar do planejamento e implementação de políticas de atendimento à criança.

Posteriormente, em 1922, foi criado o primeiro estabelecimento público para atendimento de crianças e adolescentes no Estado do Rio de Janeiro. Em 1923, foi aprovado o Decreto n. 16.272, o qual aprovava o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados. O Código de Menores, criado em 1927, foi a primeira legislação específica para a população infanto-juvenil (PORTELLA, 2012). Este Código instituiu um modelo de intervenção pautado principalmente na reeducação por meio da reclusão, isolamento social, entendendo a internação como um espaço de correção.

Em 1964, surge a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor – FUNABEM, ainda na perspectiva da repressão e correção. Naquele contexto, as famílias eram culpabilizadas pela

¹ Disponível

em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Santa_Casa_de_Miseric%C3%B3rdia_Salvador_Bahia_Roda_Dos_Expostos_2019-0517.jpg Acessado em 12/04/2021.

situação de pobreza, ausência de renda, falta de condições de garantir as necessidades básicas dos filhos e, conseqüentemente, houve um aumento de crianças e adolescentes negligenciados por quem deveria protegê-las. Com o passar dos anos, direcionou-se o olhar à criança e ao adolescente como sujeitos de direitos, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, assim como com a Lei nº 8060/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa legislação que trata a questão do acolhimento institucional de forma mais detalhada, apresenta, sobretudo, o respeito e garantia da convivência familiar e comunitária, sendo o acolhimento a última opção a ser acessada, de acordo com o parágrafo primeiro, Art. 101, da Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990,

O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (Brasil 1990).

Como previsto na Lei citada acima, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a convivência familiar e comunitária é um direito fundamental, porém devido a algumas ocorrências, faz-se necessário acolher crianças e adolescentes por motivos que impedem a convivência junto à família, tais como violências físicas, psicológica, sexual, abandono, negligência, ausência do Estado, além de outros fatores que impedem que os pais e/ou responsáveis se encontrem capazes de prestar os cuidados devidos.

Deste modo, destaca-se que o acolhimento institucional é algo de grande complexidade, contudo, a situação do acolhimento na fase da adolescência é ainda mais complicada devido às inúmeras questões que envolvem as mudanças da vida infantil para a adulta. Neste sentido, Monteiro e Fernandes (2017) alertam que a adolescência é etapa importante no desenvolvimento do ser humano, com transformações e reorganizações que atingem as áreas biológicas, afetivo-emocionais, comportamentais, cognitivas, morais ou sócio-psico-emocionais. Os citados autores destacam ainda que a adolescência se caracteriza pelo começo de novos hábitos de conduta e modelos de socialização, além de oportunidades de aquisição de novas habilidades e recursos para lidar com as transições. É uma fase complexa em que suas dificuldades podem ser potencializadas ao experimentar situações de vulnerabilidades sociais, o que traz ainda mais instabilidade.

Do mesmo modo, Carvalho (2015) pontua que a adolescência é parte do processo de construção de identidade em um preparo para chegar a vida adulta. A adolescência também é

advinda da puberdade, havendo muitas alterações hormonais e físicas, nas emoções, na forma como o adolescente se percebe e como percebe o outro.

Álvares e Lobato (2013) apontam que o acolhimento, como medida de proteção especial à criança e ao adolescente que está em situação de risco social, é medida importante e não há como negar que o acolhimento funciona como uma medida social com algumas vantagens para os acolhidos, oferecendo-lhe segurança e bem-estar, uma vez que lhe apresenta acolhimento, moradia e cuidados diários, mesmo isso não assegurando o real atendimento às necessidades do ser humano, principalmente este em estágio de desenvolvimento.

A escola e o seu papel no atendimento a adolescentes institucionalizados

Ao estudarmos a História Social da Infância percebemos que direitos simples não eram garantidos e que era inimaginável o acesso à política de educação, principalmente para adolescentes que foram abandonados por suas famílias e sobre os quais pairavam diversos estereótipos como “infratores”, “meninos de rua”, etc.

No mesmo sentido, Portella (2012) afirma que desde a chegada dos portugueses ao Brasil até meados do século XVIII, as crianças indígenas e pobres só tinham acesso ao ensino nas escolas jesuítas, as quais eram construídas pela Igreja Católica com objetivo de alfabetizar e prestar o ensino religioso.

Nas instituições de ensino, as crianças recebiam rígida disciplina, incluindo castigos físicos. Segundo Bittar e Bittar (2012), de 1930 a 1964, ocorreram várias reformas educacionais no Brasil, porém não foi resolvido o problema do analfabetismo e da garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para as crianças. Do mesmo modo, o Código de Menores previa a proibição do trabalho a menores de 12 anos, sendo importante destacar que crianças e adolescentes não eram vistos como sujeitos de direitos. A educação só foi reconhecida um pouco mais tarde com a instituição de escolas profissionalizantes, a escola, no entanto não era vista para além do ensino, não havia o reconhecimento dessa instituição e do seu papel importante para as famílias e comunidades onde estão inseridas.

Desta maneira, ao percebermos os avanços e limites desses processos, notamos que a escola necessita ter um olhar não só para os adolescentes, assim como para as demandas e necessidades destes, de suas histórias de vida e de suas famílias para que ocorra o interesse de estudantes pela educação e assim, além da permanência dos alunos em sala de aula, ocorra a fascinação em participar dos processos de ensino, sendo protagonistas. Sendo assim, é

necessário que ocorra uma análise das particularidades de cada indivíduo e este tenha a sua demanda acolhida/atendida pela unidade escolar.

Se a fase da adolescência já é complexa, torna-se ainda mais difícil se for vivenciada em uma instituição de acolhimento. É um momento de muitas mudanças da fase infantil para a adulta, trazendo algumas inseguranças. Somente o acolhimento institucional não dá conta das inúmeras questões que envolvem os sujeitos em desenvolvimento, é urgente o olhar sensível da escola, que seria uma das instituições que deveria se sensibilizar com cada história, com as singularidades de cada discente.

Sobre essa questão, Calejon (2011) alerta que a escola é uma das instituições mais relevantes para promover o acolhimento e inserção do adolescente e, assim, levá-lo a refletir sobre a existência de possibilidades, além das experiências experimentadas por ele. O sistema escolar se não cumprir esse papel estaria construindo e reproduzindo práticas escolares de controle e disciplina dos corpos no interior dos muros da escola:

[...] As técnicas disciplinares encontravam na educação escolarizada um espaço de visibilidade e dizibilidade ao serem acionadas continuamente. O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. (FOUCAULT, 2005, p. 120, apud LEMOS, 2007, p. 2).

Neste sentido, o que ocorre dentro do espaço escolar sobre a relação entre subjetivação e modelação dos de crianças e adolescentes para obediência e produtividade é uma ampliação de toda uma direção e engessamento ao comportamento na educação escolarizada com objetivo de tornar os corpos adaptados à ordem social, ou seja, é preciso que se moldem a um sistema já estabelecido, não sendo importante a singularização para que essa subjetivação seja resistida.

O aluno que foge do modelo padrão deve ser disciplinado ou engessado, além de ser punido. Ajustamentos a comportamentos de discentes funcionam em instituições, assim como nas unidades escolares. As exigências por cumprir inúmeras regras impostas formam um saber que vem enquadrando alunos como bons ou ruins.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as de sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma de experiência, a

demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todos o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1977, p. 164-165).

Outras análises chamam a atenção para o papel do Estado neoliberal na reprodução das desigualdades sociais, por meio do sucateamento da educação ou sua incorporação no modelo mercantil capitalista. Segundo Peroni (2003), por exemplo, a política educacional brasileira implementada por meio de um conjunto articulado de reformas político-econômicas sob orientação do Banco Mundial teve duas características marcantes: Estado máximo para o Capital e Estado mínimo para o Social (PERONI, 2003).

O estudo de Raic (2014) intitulado *Sistemas de ensino e os desafios postos ao regime de colaboração: algumas reflexões*, ressalta que as práticas patrimonialistas, clientelistas e personalistas, presentes na gestão da educação, inviabilizam a construção de um sistema articulado cujos reflexos recaem na falta da qualidade na aprendizagem dos sujeitos (RAIC, 2014). Portanto, fica evidente que tal questão não é prioridade governamental.

As recentes análises têm se voltado para as políticas de educação e assistência social e chamam a atenção para a “revolução educacional” caracterizada pela extraordinária expansão do ensino médio e a universalização do ensino fundamental no Brasil. Quais as razões para tal expansão? Pesquisadores educacionais dão variadas respostas a esta questão: o processo de urbanização pelo qual o país passou desde os anos 80; o controle de natalidade e seu impacto na demanda por acesso à educação pública, o papel do terceiro setor, e, mais recentemente a relação entre pobreza e o desempenho escolar (PERONI et al., 2003; LANDIM JUNIOR 2009, GADOTTI, 2000).

No que diz respeito específico a adolescentes em situação de acolhimento e sua relação com a Escola, a pesquisa desenvolvida por Carlos *et al* (2011), alerta que as vivências escolares de adolescentes vítimas de violência doméstica, que estão em situação de acolhimento institucional, são transpassadas por relações em que emergem o preconceito e, como consequência, o abandono escolar. Ainda segundo os citados autores, muitos adolescentes evidenciam em suas falas uma repulsa ao ambiente escolar. O fato de adolescentes verbalizarem que não gostam da escola alcança uma realidade já citada anteriormente, pois antes da inclusão dos adolescentes no espaço escolar eles já eram excluídos da escola e apresentam como defesa o repúdio ou a negação a citada instituição.

Subjetividades, adolescentes e a instituição escola

Como foi possível perceber, a escola tem importante papel na complexa realidade existencial de adolescentes em acolhimento institucional. Para além dos aspectos anteriormente apresentados, cabe analisar como os processos de subjetivação são construídos no interior de tal realidade. Neste aspecto, trabalharemos com as construções que Guattari traz sobre a subjetividade, ou seja, como:

[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva". (GUATTARI, 2012, p. 19).

Podemos compreender o conjunto das condições, como as contingências que permitem que em tramas diversas – o encontro com o humano e o não humano - emerge uma composição subjetiva. Aqui, faz-se relevante destacar que a subjetividade, na perspectiva em questão, possui origens diversas, assume a heterogênesse a partir de trocas múltiplas. Ainda, citando Guattari (2012) ele discorda que a subjetividade possa ser explicada, tal como a psicanálise a faz, estruturada em fases de desenvolvimento, mas, para além disso, também no contato com as instituições, com a mídia, com a linguagem, com a tecnologia, com a arte, entre outros. Assim, fala-se em pluralidade e multiplicidade, pois são infinitas as possibilidades de composição de si, assim como infinitas as possibilidades circunstanciais para ocorrer esta composição.

As trocas e os encontros possíveis para o arranjo que dá origem ao território existencial extravasa a lógica do cognitivo, racional, explicativo e bem delimitado, e corporifica na lógica dos afetos. Segundo Guattari (2012): “uma dialética entre os ‘afetos partilháveis’ e os afetos não partilháveis estrutura, assim, as fases emergentes da subjetividade”. Deste modo, a escola que se relaciona com seus discentes a partir da visão da pluralidade e multiplicidade do sujeito contribui com o processo de subjetivação dos adolescentes em acolhimento institucional de forma a potencializar a sua existência.

No Brasil, assim como em outras partes do mundo, há, na política pública de educação, o discurso do respeito à diversidade como estratégia de inclusão ao diferente. No entanto, a partir da compreensão da Filosofia da Diferença, o conceito de diversidade na educação traz em si embutido a uniformização “[...] apagando as diferenças que o constituem” (SOUZA; TEBET, 2017, p. 109). Portanto, o respeito à diversidade preconizará medidas para integração dos adolescentes em acolhimento institucional nas escolas, no

entanto, de certo modo, relacionar-se-á com eles como se esse título os definissem e os igualassem com outros adolescentes que não estejam nas mesmas condições, ou seja, como se todos fossem iguais.

Souza e Tebet (2012) discutem a questão acima e explanam que a diversidade é *una* enquanto a diferença é *multi*, assim, em vez do conceito de diversidade e povo, opta-se por multidão e diferença, os quais trazem em si o sentido de pluralidade, multiplicidade e sujeito de potência.

A escola, como outras instâncias que atravessam o existir humano, é uma agenciadora de desejos. Agenciar é correlacionar forças para que o desejo se realize e os agenciamentos produzem processos de subjetivação (DELEUZE; PARNET, 1998). No entanto, ela pode agir a serviço da máquina capitalista, ou seja, a serviço do sistema capitalista, e aprisionar sujeitos em uma lógica binária, enquadrando-os em definições, isto ou aquilo, e estancar o sentido e o fluxo da existência. “A lógica binária é a realidade espiritual da árvore raiz. Até uma disciplina ‘avançada’ como a Linguística retém como imagem de base esta árvore-raiz, que a liga à reflexão clássica” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 3).

Nesse caso, a educação realiza um processo de modelagem e, ao invés do adolescente ser compreendido e acolhido, de um modo a agenciar e produzir subjetividade por meio do seu próprio desejo, força vibrante, ele o tem capturado e prejudicado em sua singularidade, que é a produção de diferença e afirmação de potência (DELEUZE; PARNET, 1998).

Souza e Tebet (2012) concordam com esse entendimento e indicam:

Pensar a educação a partir do conceito de diferença, na perspectiva deleuziana, é, portanto, escapar ao modelo platônico, é desconstruir a ideia de uma identidade “normal” previamente definida e se contrapor ao conceito de diversidade como variante de uma (a) normalidade já calculada. Ou, poderíamos ainda afirmar, inspiradas em Nietzsche (2000), que uma educação para a diferença precisa recuperar a compreensão da vida como uma obra de arte, criando espaços e possibilidades para que cada ser humano possa se constituir como um artista de sua própria existência. (SOUZA; TEBET, 2012, p. 112)

Isto posto, salientamos que a escola que está na perspectiva da lógica binária pode acabar por estigmatizar e discriminar adolescentes em acolhimento institucional, já que esses não se enquadram nos padrões valorizados socialmente, e isto inclui as instituições educacionais que se apoderam do discurso do respeito a diversidade. Assim, estes sujeitos podem ter a sua potência de criação e realização limitadas em vez de expandidas.

Conclusão

A partir das discussões provisórias realizadas neste artigo sobre o acolhimento institucional no Brasil, a escola e a produção de subjetividades de adolescentes em acolhimento institucional, pontua-se as fragilidades diversas, por existir diferentes territórios sobre a inclusão desses adolescentes no ambiente educacional e sua real contribuição para o desenvolvimento.

A trajetória dos adolescentes em acolhimento institucional é, por vezes, carregada de violações de direitos. A escola constitui uma instância com poder para fomentar as suas vidas, para ativar-lhes o desejo de saber em sentido amplo, para ser capaz, de buscar o que de fato lhe contempla, de se fazer diferente, singular. Contudo, o apanhado teórico apresentado neste estudo nos faz trazer para análise e para um debate inacabado, que a escola brasileira tende a alimentar a estigmatização e a discriminação desses adolescentes, na produção das suas subjetividades, pois a lógica binária pode ser o modo mais recorrente de agenciamentos nesse contexto.

Escrever sobre o tema em questão é algo que nos desperta inquietação intelectual e nos instiga a prosseguir estudando. Como já pontuado em linhas anteriores, debater sobre a produção das subjetividades de adolescentes em situação de acolhimento, trazendo a escola como espaço importante, é de extrema relevância social visto que adolescentes institucionalizados não estão acessando direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, desde o direito à convivência familiar e comunitária até o de uma educação de qualidade, o do respeito à dignidade humana.

Posto isso, faz-se necessário que se amplie cada vez mais os debates e estudos sobre a temática a fim de que se alcance um olhar sensível à adolescência institucionalizada no atendimento, acolhimento e sobretudo na compreensão social, o que inclui instituições como a escola.

Referências

ÁLVARES, Amanda de Melo, & Lobato, Gledson Régis. (2013). Um estudo exploratório da incidência de sintomas depressivos em crianças e adolescentes em acolhimento institucional. **Temas em Psicologia**, 21(1), 151-164. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000100011. Acesso em: 28 dez, 2020.

BRASIL. Decreto n. 16.272, de 20 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes, Rio de Janeiro, 1923. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 28/12/2020.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 27/12/2020.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB_ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 08/01/2021.

BITTAR, Marisa.; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 16 ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497> Acesso em: 10/01/2021.

CALEJON, Laura Marisa Carneiro. **Desempenho Escolar e Vulnerabilidade Social**. Revista EXITUS, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2011, pp. 149-163 Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém, Brasil. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/214> Acesso em: 08/01/2021.

CARLOS, Diene Monique; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; SILVA, Marta Angélica Iossi; LEITE, Jessica Totti. **Vivências no espaço escolar de adolescentes vítimas de violência doméstica em acolhimento institucional**, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/12138/pdf>. Acessado em: 29/12/2020.

CARVALHO, Renato G. Desenvolvimento de projectos na adolescência: Avaliação e perspectivas sobre a intervenção psicológica. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 39, p. 91-101, 2015.

DE ALMEIDA, Tatiana Lima. **História da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil**, 2013. Disponível em: <https://santarita.br/wp-content/uploads/2019/05/revistasrita-15.pdf#page=20> Acessado em: 08/01/2021.

DELEUZE, G; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudio Leão e Suely Rolnik. 2a ed. São Paulo: Ed. 34, 2012. Platô 9.

FERNANDES, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Nancy Ramacciotti de Oliveira. **Comportamentos Pró-Sociais de Adolescentes em Acolhimento Institucional**, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722017000100301&script=sci_arttext&tlng=pt. Acessado em: 08/01/2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GALLO, Silvio. CURRÍCULO (ENTRE) IMAGENS E SABERES. Disponível em: https://nucleoexperimental.files.wordpress.com/2013/04/silvio-gallo_curriculo-entre-imagens-e-saberes.pdf. Acessado em: 07/01/2021.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2a Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, F. & Rolnik, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LANDIM JUNIOR, Paulo Henrique; MENEZES FILHO, N. A. Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a economia dos municípios brasileiros. **Versão digital obtida com o próprio autor**, 2009.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira. A educação como dispositivo de proteção às crianças e adolescentes segundo prática da UNICEF: problematizações foucaultianas. Belém, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10547/8356>. Acessado em: 27/01/2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. As mudanças no papel do Estado e a política educacional dos anos 1990. **Trabalho Educação e Política Pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, p. 149-170, 2003.

PORTELLA, Elisangela Muniz Bento. **Proteção Social: A experiência dos adolescentes em acolhimento institucional**, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/51112/1/000437473-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acessado em: 05/01/2021.

SOUZA, Regina M. de.; TEBET. Gabriela Guanieri de C. Diversidade, diferença e mal-estar: ensaio para novos modos de pensar o ato educativo. **Políticas Educativas**. Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 107- 122, 2017 – ISSN: 1982-3207.

SOBRE AS AUTORAS

Simone Santos da Silva

Mestranda em Educação (em curso), UESB; Pós-Graduanda em Serviço Social e Educação Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI); Pós Graduada em Trabalho com Famílias e Sociedades (Faculdade Futura) e Saúde Pública (Estácio de Sá); Atualmente é Assistente Social na Casa de Acolhimento para Crianças e Adolescentes de Itabuna/BA - Brasil. E-mail: 2021m0088@uesb.edu.br

Patrícia Santana Machado

Pós-graduanda em nível de especialização em Psicologia Social, Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Pós-graduanda em nível de especialização em Gestalt-terapia, Escola Bahiana de Medicina e saúde Pública (EBMSP) Psicóloga, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Atualmente é Psicóloga Social na Política Pública de Assistência Social de Santaluz- BA. E-mail: patricia_machadopsi@outlook.com

Daniele Farias Freire Raic

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdades Integradas de Jequié (FIJ), licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente é professora adjunta da UESB, lotada no Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL), Área de Fundamentos da Educação, na qual desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Investiga sobre currículo, formação e processos de subjetivação. Líder do grupo de Pesquisa GEFORPPEC - Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares, no qual coordena a Linha NUFORDICC - Nucleo de Estudos em Formação, Diferença e Composições Curriculares. Membro do grupo de pesquisa FEP - Formação em Exercício de Professor (Faced/UFBA). Membro do grupo de pesquisa em Filosofia, Arte e Educação - FIARE. Professora do programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP/UESB). Pós-doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: daniele.freire@uesb.edu.br